

Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Elinikäisen oppimisen ja
kasvatuksen koulutus
Pro gradu -tutkielma
Satu Särkkä
Huhtikuu 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus

SATU SÄRKKÄ: Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä

Pro gradu -tutkielma, 79 s., 1 liitesivu

Aikuiskasvatus

Huhtikuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tässä laadullisessa pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin aikuisen roolia lasten leikissä ja kysyttiin millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on pitkäkestoisesta leikistä ja leikin ohjaamisesta päiväkodissa. Tavoitteena oli löytää ratkaisuja pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien ja leikin ohjaamisen kehittämiseen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla saman kunnan alueella sijaitsevien kuuden päiväkodin varhaiskasvattajia. Haastateltavia oli yhteensä yhdeksän. Tutkimuksellinen lähestymistapa oli fenomenografinen.

Tutkimuksessa todettiin, että kasvattajien käsityksissä pitkäkestoisesta leikistä ilmeni yhteneväisyyttä leikin klassisiin määritelmiin. Lisäksi pitkäkestoisen leikin todettiin olevan pikemmin lapsen mielessä kuin konkreettisessa leikkipaikassa. Kasvattajien käsityksissä leikin ohjaaminen oli vahvasti leikin etukäteisjärjestelyjä ja suoraa ohjaamista tarvittaessa. Yleisin leikin ohjaamisen tapa oli kielellinen aktivointi. Aineiston valossa todettiin myös, että kasvattajat eivät tietoisesti pyrkineet edistämään lasten leikkiä kokemusten rikastamisen kautta. Leikin havainnointia pidettiin tärkeänä, mutta se ei ollut systemaattista. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että leikin ohjaamisen tavoitteena päiväkodissa on lapsen autonominen leikki ja leikkirauhan säilyttäminen.

Tutkimuksen mukaan keskeisimpinä keinoina edistää pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia ja leikin ohjaamista päiväkodissa pidettiin leikkiajan merkityksen pohtimista päiväjärjestyksessä, leikin havainnoinnin ja dokumentoinnin kehittämistä systemaattiseksi sekä kasvattajien oman toiminnan ja asennoitumisen jatkuvaa reflektointia. Tärkeänä pidettiin myös lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimista ja lasten osallistamista sekä toiminnan suunnittelussa että toteuttamisessa.

Asiasanat: leikki, ohjaaminen, päiväkotitoiminta, fenomenografia

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 PÄIVÄKOTI TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ.....	7
2.1 Taustaa	7
2.2 Päiväkoti kasvattajan toimintaympäristönä.....	8
2.3 Päiväkoti lapsen toimintaympäristönä.....	17
2.3.1 Lapsen kehittyminen	18
2.3.2 Leikki päiväkodissa	21
3 LEIKIN OHJAAMINEN PÄIVÄKODISSA	25
3.1 Aikuisen rooli leikissä.....	26
3.2 Aikaisempi tutkimus leikin ohjaamisesta	31
3.3 Leikin ohjaamisen muodot	37
4 TUTKIELMAN METODOLOGISET RATKAISUT	41
4.1 Tutkimustehtävät	41
4.2 Fenomenografia kasvatustieteissä	42
4.3 Aineistonkeruumenetelmän valinta	44
4.4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	48
5 TAVOITTEENA AUTONOMINEN LEIKKI.....	53
5.1 Kasvattajien käsityksiä pitkäkestoisesta leikistä.....	54
5.2 Kasvattajien käsityksiä leikin ohjaamisesta	55
5.2.1 Verbaalinen stimulointi	55
5.2.2 Toiminnallinen stimulointi.....	57
5.2.3 Leikin stabilointi.....	59
5.2.4 Lasten kokemuksiin vaikuttaminen	61
5.2.5 Leikin etukäteisjärjestelyt.....	63
5.2.6 Leikin havainnointi.....	65
5.3 Pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien ja leikin ohjaamisen kehittäminen.....	67
6 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	69
6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset	69
6.2 Tulosten pohdinta	71
6.3 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus.....	73
6.4 Jatkotutkimuksen aiheita	74
LÄHTEET	76
LIITE	80

1 JOHDANTO

Leikki on lapsen ominaisinta toimintaa. Leikki tukee lapsen luontaista kehittymistä ja oppimista ja se todetaan erittäin merkitykselliseksi sekä tutkimuksissa että yleisessä keskustelussa. Lapsilta kysyttäessä leikkiminen on parasta, mitä he tietävät. Päiväkodista kuitenkin kuuluu, että lapset vaeltelevat ja juoksentelevat ympäriinsä, eivätkä keskity leikkiin. Sanotaan jopa, että kaikki lapset eivät osaa leikkiä. Tämä huolestuttaa myös päiväkodin varhaiskasvattajia, jotka toivovat leikkirauhaa ja haluaisivat lisätä lasten pitkäkestoista leikkiä päiväkodissa. Aikuiset kaipaavat keinoja, joilla toimintaa saisi rauhoitettua, jotta lapset keskittyisivät ja sitoutuisivat pitkäkestoiseen leikkiin. Kasvattajat ovat huomanneet, että on nautinto kun saa rauhassa leikkiä lasten kanssa, mutta toisaalta kaikkien lasten leikkiäidot eivät vielä ole riittävän edistyneitä, että leikki etenisi ilman aikuisen aktiivista tukea. Voidaan kysyä, eivätkö lapset enää osaa keskittyä leikkiin päiväkodissa ja miten kasvattajien tulisi toimia tällaisissa tilanteissa.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käsityksiä pitkäkestoisesta leikistä ja leikin ohjaamisesta sekä löytää keinoja pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien ja leikin ohjaamisen kehittämiseen. Tutkielman teoreettisessa osassa aikuisen roolia lasten leikissä tarkastellaan aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa ja empiirisen osan aineisto on kerätty haastattelemalla 3–5-vuotiaiden lasten parissa työskenteleviä varhaiskasvattajia saman kunnan alueelle sijoittuvissa kuudessa päiväkodissa. Tutkimusprosessi alkoi toukokuussa 2011, kun sain tietää, että eräässä länsisuomalaisessa kaupungissa oli meneillään projekti, jonka tarkoituksena oli edistää pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia kaupungin päiväkodeissa. Kehittämistyö lähti liikkeelle päivähoiton laadunarviointi -hankkeesta, jossa selvitettiin päiväkotien henkilöstön sekä lasten vanhempien mielipiteitä laadukkaasta päivähoidosta. Tulosten pohjalta todettiin, että pitkäkestoinen leikki ei toteudu päiväkodeissa toivotulla tavalla ja sitä täytyy kehittää. Kaupunki aloitti keväällä 2011 leikkiagenttiprojektin, jonka puitteissa jokaisesta päiväkodista valittiin lastentarhanopettaja leikinhavainnoija-agentiksi. Leikkiagentin tehtävänä oli vieraila toisen alueen päiväkodissa yhtenä ennalta sovittuna päivänä ja havainnoida lasten leikkiä. Havainnoinnin yhteydessä leikkiagentti, aluejohtaja ja havainnointipäiväkodin edustaja täyttivät kukin oman havainnointilomakkeen ja pitivät heti havainnointijakson jälkeen palautepalaverin lomakkeen pohjalta. Leikin havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota erityisesti 1) leikkiympäristöön, 2) lasten leikkiprosessiin ja 3) aikuisen rooliin leikin edistäjänä. Tämän lisäksi järjestettiin useampia

yhteispalavereja, joihin osallistui kerrallaan 10 havainnointitaloa ja näissä vierailleet leikkiagentit. Palavereissa keskusteltiin havainnointikäyntien annista. Itse tulin mukaan projektiin leikkiagenttavierailujen loppuvaiheessa. Osallistuin yhteen havainnointijaksoon (yksi aamupäivä) sekä yhteen yhteispalaveriin. Tutkimusaiheeni rajaus pohjautuu pitkälti edellä mainituissa tilaisuuksissa hankkimiini tietoihin.

Leikkiagenttiprojekti on innostanut päiväkotien henkilökuntaa kehittämään toimintaa ja ideoimaan uusia toimintatapoja muun muassa leikin havainnoinnin ja dokumentoinnin tueksi. Päiväkodeissa on ryhdytty aktiivisesti pohtimaan, miten pitkäkestoiselle leikille voitaisiin tarjota enemmän aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia. Leikille tulee olla sopivat puitteet, lasten tulee saada olla aktiivisia leikin luomisessa ja kehittämisessä ja aikuisen tulee tukea lasten leikkiä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli erityisesti aikuisen rooli lasten leikin edistäjänä, mutta myös leikkiympäristöä ja -prosessia sivuttiin niiltä osin, mitä kasvattajan toiminnalla oli niihin vaikutusta. Itse en ole varhaiskasvatuksen ammattilainen vaan olen saanut aikuiskasvatukseen suuntautuvan koulutuksen ja työskennellyt muun muassa aikuisten perehdyttämisen ja kouluttamisen parissa. Tarkastelen päiväkodin toimintaa ja lasten leikin ohjaamista nimenomaan siitä näkökulmasta, miten aikuisten työtapoja voitaisiin kehittää siten, että pystyisimme tarjoamaan lapsille ja perheille yhä laadukkaampaa päivähoitoa ja lapsen päivä täyttyisi mielekkäällä tekemisellä. Toimintatapojen muuttaminen edellyttää toiminnan taustalla olevien käsitysten tiedostamista. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää pitkäkestoisen leikin ohjausprosessin lapsilähtöisyyttä päiväkodissa ja saada aikaan pedagogista keskustelua päivähoidon työyhteisöissä.

Varhaiskasvatusta tutkineen Marjatta Kallialan (2008, 39) mukaan ”Ilman leikkiä elämästä puuttuu jotain olennaista, ja siksi on varmistettava, että leikin edellytykset ovat päiväkodissa parhaalla mahdollisella tolalla. Tyydytystä tuova leikki kuuluu lapsen arvoiseen lapsuuteen myös päivähoidossa.”

2 PÄIVÄKOTI TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Tämän pro gradu -tutkielman aluksi kuvataan päiväkodin kasvatustoiminnan nykytilaa Suomessa sekä toimijoita eli päiväkodin aikuisia ja lapsia. Luvun lopulla perehdytään tarkemmin leikkiin päiväkodissa.

2.1 Taustaa

Maarit Alasuutari (2009) on tarkastellut päivähoitoa lapsuuden instituutiona. Julkisenä palveluna tuotettu päivähoito nähdään yhtenä kasvatuksen instituutiona eli vakiintuneena sosiaalisena käytäntönä. Päivähoito liitetään yhä enemmän lapsen kehityksen ja yksilöitymisen prosessiin eikä sitä pidetä pelkästään kotikasvatuksen lisänä tai tukena. (mt. 56, 60.) Stakesin raportin mukaan 73 prosenttia 3–5-vuotiaista oli päivähoidossa vuonna 2010. Näistä 92 prosenttia oli kunnallisessa päivähoidossa. Enemmistö eli yli 72 prosenttia kaikista päivähoidossa olevista lapsista sijoittui kunnallisiin päiväkoteihin. Kunnallisia päiväkoteja oli vuonna 2010 Suomessa yhteensä 2 542. Viimeisten kymmenen vuoden aikana päivähoidossa olevien 2–5-vuotiaiden osuudet vastaavanikäisestä väestöstä ovat kasvaneet huomattavasti. Sosiaalipalvelujen henkilöstöstä 45 prosenttia (52 300) työskenteli lasten päivähoiton palveluissa ja heistä valtaosa oli naisia. (Lasten päivähoito 2010.)

Päivähoito kuuluu vielä tätä pro gradu -tutkielmaa kirjoitettaessa valtionhallinnossa Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen, mutta Sosiaali- ja terveysministeriön sekä Opetusministeriön teettämässä selvityksessä (Petäjaniemi & Pokki 2010) suositellaan päivähoiton hallinnon siirtämistä kokonaisuudessaan Opetusministeriön alaisuuteen.. Lastentarhatoiminnan syntymistä ja lastentarhanopettajakoulutuksen aikaisempia vaiheita kuvaavat tarkemmin esimerkiksi Rouvinen (2007, 13–36) sekä Karila & Nummenmaa (2001, 12–14).

Päivähoito on osa julkista hyvinvointijärjestelmää ja hallinnon sijoittuminen sosiaalialalle on vaikuttanut päiväkotien kehittämisen kontekstiin. Keskustelussa päiväkodin tehtävästä ja toimintatavoista on havaittavissa Karilan & Nummenmaan (2001) mukaan jännite asiantuntijuuden sisältöpainotuksissa vaihdellen hoiva-asiantuntijuuden näkökulmasta opettaja-kasvattaja-asiantuntijuuden -näkökulmaan. Päivähoidon liittyessä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää,

asetetaan myös lasten oppimisen tukemiselle ja oppimisympäristön muodostamiselle uusia odotuksia. (mt. 11–12, 29.)

Useimmissa Euroopan maissa korostetaan nykyään lasten parissa työskentelevien vastuuta. On havahduttu huomaamaan, että hoito ja oppiminen ovat erottamattomat ja että lapset ovat aktiivisia oppijoita syntymästään lähtien. (Cable, Miller & Goodliff 2010, 1.) Lasten parissa työskenteleviltä on myös ryhdytty vaatimaan korkeampaa koulutusta sekä henkilöstön roolien selkeyttämistä. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2007.) Lastentarhanopettajien osuus henkilöstöstä on kuitenkin pienentynyt 50 prosentista 30 prosenttiin ja muulla henkilökunnalla on joko toisen asteen tai vielä alempi koulutus. Koulutustasossa on siis tapahtunut tuntuva lasku noin 15 vuoden sisällä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007.)

Suomessa varhaiskasvatusalalle tulee työntekijöitä monta eri koulutusväylää pitkin ja monelta eri koulutusasteelta. Lastentarhanopettajan ammatissa toimii muun muassa yliopistokoulutuksen (lastentarhanopettajan tutkinto, KK, KM) sekä ammattikorkeakoulutuksen (sosiaalikasvattaja, sosionomi) saaneita henkilöitä. Lastenhoitajan ammatissa toimii puolestaan lastenhoitajia, lähihoitajia, päivähoitajia sekä lastenohjaajia (toisen asteen tai alempi koulutus). Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007) on määritelty varhaiskasvatustyössä tarvittavaa osaamista ja jaoteltu se eri kategorioihin. Kaikille yhteisenä osaamisena mainitaan muun muassa lasten ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus, vuorovaikutustaidot, jatkuva kehittäminen ja reflektointi sekä työssä oppiminen.

2.2 Päiväkoti kasvattajan toimintaympäristönä

Kasvattajan toimintaa päiväkodissa tarkastellaan seuraavaksi vallitsevan pedagogiikan, toiminnan toteuttamisen sekä kasvattajien osaamisen näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatus-käsitteen määritelmässä korostuu nykyään Rouvisen (2007, 7) mukaan tavoitteellisuus, vuorovaikutus ja toiminta. Varhaiskasvatus nähdään kokonaisvaltaisena kasvatustoimintana sisältäen sekä hoitoa ja kasvatusta että opetusta. Pedagogiikka-käsite liitetään

sen sijaan yleensä tavoitteelliseen kasvatukseen sekä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Rouvinen käyttää *varhaiskasvatuksen pedagogiikka* -käsitettä ja määrittelee sen päiväkotikontekstissa tapahtuvaksi aikuisten ja lasten väliseksi vuorovaikutukseksi ja yhteistoiminnaksi sekä aikuisten että lasten keskinäiseksi vuorovaikutukseksi ja yhteistoiminnaksi. Toiminnan eettisyys, tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus sekä arviointi liittyvät kiinteästi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. (Rouvinen 2007, 8–9.)

Kasvattajien käsityksiin vaikuttavat sekä koulutus että työelämässä oppiminen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksessa on pitkään ollut vallalla kehityspsykologinen painotus, mikä on osaltaan vaikuttanut varhaiskasvattajien näkemykseen lapsesta yksilöllisenä, kehittyvänä olentona. Viime vuosina on kuitenkin ryhdytty kiinnittämään huomiota myös vertaisryhmissä toimimisen merkitykseen. (Karila 2009, 256.) Hujalan (2002) mukaan suurella osalla varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä on peruskoulutus, joka pohjautuu *kypsysteoreettiseen ja behavioristiseen* oppimiskäsitykseen. Kypsysteoreettisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan on vain annettava lapselle aikaa ja mahdollisuus oppia. Opettajan roolilla ei ole suurta merkitystä vaan opettaja seuraa sivusta ja luonto pitää huolen lapsen kehittymisestä. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettajalla on käytössään tietyt didaktiset menetelmät, joiden avulla hän siirtää tietoa pala palalta oppijan ymmärrykseen. Nykyään varhaiskasvatuksen painopiste on Hujalan mukaan lapsilähtöisempi eli tarkastellaan opettamisen sijaan oppimista. (mt. 56–57.) Lapsilähtöisyyttä korostetaan varhaiskasvatuksessa pontevasti ja siitä puhutaan paljon (Hujala 2002, Kalliala 2008.)

Hujala (2002, 53–54) kirjoittaa *oppimisen pedagogiikasta*, joka on käsitteenä korvannut didaktiikan varhaiskasvatuksessa. Oppimisen pedagogiikassa lähtökohtana on lapsen oppiminen, kun didaktisessa ajattelussa tarkasteltiin opettajan toimenpiteitä. Uusi tutkimus korostaa nimenomaan lapsilähtöisyyttä eli lapsesta lähtevää toimintaa, ja oppimisen taustalla on *konstruktivistinen* ja *sosiokulttuurinen* oppimiskäsitys. Hujala, Puroila, Parrila & Nivala (2007, 51) tiivistävät konstruktivistisen oppimisen oppijan valikoivaksi ja tulkitsevaksi sekä vahvasti kontekstisidonnaiseksi palautteenhakuprosessiksi. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys juontaa juurensa Vygotskin (1896–1934) ajattelusta, jonka mukaan ihmisen oppiminen on erityisesti kulttuurin välityksellä muodostuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. Kieli, sosiaalinen vuorovaikutus, osallistuminen kulttuuriin toimintoihin sekä kulttuuriperinteeseen kuuluvien välineiden käyttäminen vaikuttavat yksilön ajattelutapoihin, oppimiseen ja osaamiseen. Vygotskin käsitettä *lähikehityksen vyöhyke* (zone of proximal development, ZPD) on käytetty paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja se viittaa oman potentiaalisen osaamisen

käyttönottamiseen toisen taitavamman henkilön avustuksella. Esimerkiksi päiväkodissa taidoiltaan eritasoiset lapset voivat yhteistoiminnassa, toisiaan tukien kyetä vaativampiin suorituksiin kuin yksin. Käytetään myös *scaffolding*-käsitettä, jolla tarkoitetaan nimenomaan aikuisen tukea lapselle. Tarkoituksena on kannustaa lapsi toimimaan itsenäisesti tarjoamalla kulloinkin juuri sellaista tukea, mitä lapsi tarvitsee. Aikuinen voi esimerkiksi herätellä lapsen mielenkiintoa uuteen, oppimisen aiheena olevaan asiaan, pitää yllä lapsen mielenkiinnon suuntautumista, korostaa ilmiön olennaisia piirteitä sekä auttaa käsittelemään turhautumisia. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 253.)

Etienne Wenger (1998) erottaa toisistaan kaksi näkökulmaa oppimiseen: tiedonhankintavertauskuvan ja osallistumisvertauskuvan. Vallitsevan käsityksen mukaan oppiminen nähdään ihmisen pään sisällä tapahtuvana toimintana. Tiedonhankintanäkökulmasta kärjistäen ajateltuna ihmisen mieli on eräänlainen säiliö, joka oppimisen onnistuessa täyttyy tiedolla. Osallistumisvertauskuvan näkökulmasta ”oppiminen on prosessi, joka aukaisee yksilölle uusia osallistumisen mahdollisuuksia. Yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen ovat merkittäviä oppimisen ja älyllisen kehityksen voimavaroja”. (Hakkarainen 2000, 86.) Oppimisessa on siis kysymys yhteisöön kasvamisesta ja osallistumisen prosesseista. Tietojen siirtymisen ohella tapahtuu sosialisatioprosessi, jossa oppija omaksuu yhteisön arvoja, normeja ja hänen identiteettinsä rakentuu uudella tavalla (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Aktiivista tiedonhankintaprosessia korostetaan nykyisessä koulutuskulttuurissamme, sen sijaan oppimiseen liittyviä osallistumisprosesseja ei ole riittävästi tutkittu. (Hakkarainen 2000, 86.)

Lave & Wenger (1991) kutsuvat oppimista, joka etenee vähittäisen yhteisöön kiinnittymisen kautta käsitteellä *legitimate peripheral participation*. Yhteisöön uutena liittyvä jäsen etenee vähitellen osallistumisen kautta perifeerisestä asemasta yhteisön ydinjäseneksi. Yhteisön ydinjäsenenä hänestä tulee aktiivinen yhteisön toimija ja samalla hän tulee osalliseksi yhteisön omaamista resursseista ja kulttuurista. Hakkarainen (2000) kutsuu edellä mainittua ilmiötä *asteittain syveneväksi osallistumiseksi*. Oppija (lapsi) osallistuu alusta alkaen aitoihin tilanteisiin ja toimintaan ja omaksuu asiantuntijoiden (kasvattajien ja toisten lasten) hiljaista tietoa sekä yhteisön toimintakulttuuria vähitellen. Oppijalla ei kuitenkaan alkuvaiheessa ole kokonaisvaltaista vastuuta toiminnan lopputuloksesta. Oppiminen tapahtuu enemmänkin yhteisöön osallistumalla kuin yksilön sisällä. Myös yhteisö hyötyy tällaisesta reuna-alueilla tapahtuvasta osallistumisesta, koska se synnyttää usein keskustelua ja pohdintaa (esimerkiksi toimintatavoista) eri sukupolvien välillä. (Hakkarainen 2000, 92; Lave & Wenger 1991.)

Sosiokulttuurinen näkökulma tarkoittaa, että oppimista tarkastellaan yksilön ja yhteisön sosiaalisten tilanteiden (esimerkiksi leikin) kautta. Oppiminen on prosessi ja oppimista tapahtuu sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Oppimiseen vaikuttaa myös aikakausi ja kulttuuri. Yhteiskunta, ympäristö ja samalla osaamisen vaatimukset ja mahdollisuudet muuttuvat koko ajan. (Säljö 2001, 9–12.) Hujalan mukaan sosiokulttuurinen oppimiskäsitys soveltuu hyvin varhaiskasvatukseen. Oppimisen pedagogiikan periaatteet Hujalan (2002, 61) mukaan ovat:

- lapsilähtöisyys ja lapsi aktiivisena oppijana
- yksilöiden ja kasvuympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö
- opettaja oppimisympäristön rakentajana ja oppimisen ohjaajana

Riihelä (2000, 122–123) kritisoi sitä, että klassiset kehitysteoriat (behaviorismi, Piaget'n koulukunta, Vygostkin koulukunta) kuvaavat, kuinka lapsi kehittyy aikuisen avustuksella sellaiseksi ihmiseksi, joksi hän on kasvamassa. Lapsi ei siis vielä aidosti olisi sellainen kuin on ja siinä on ristiriita. Mikkola & Nivalainen (2010) ovat samoilla linjoilla Riihelän kanssa siitä, että aikuinen ei ole kaiken tiedon lähde, vaan lapset ajattelevat yhtä moniulotteisesti ja yksilöllisesti kuin aikuisetkin. Lapsen tapa havainnoida, vastaanottaa ja käsitellä tietoa pohjautuu hänen omiin kokemuksiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Nämä asiat ovat oppimisen kannalta huomattavasti olennaisempia kuin aikuisen huolellisesti rakentamat opetukselliset kokonaisuudet. (mt. 53–56.) Myös Smidt (2009, 119) toteaa, että tutkijoiden paljon esittämä käsitys leikistä lasten valmistautumisena aikuisuuteen ja aikuisten taitojen harjoitteluna on vanhentunut. Hujala ym. (2007, 23) pohtivat myös, miten aikuiset voivat päiväkodissa tukea lasten sosiaalisten suhteiden muodostumista lasten oman toimintakulttuurin, eikä valmiiksi rakennettujen ryhmien pohjalta.

Toiminnan toteuttaminen

Rouvisen (2007) yhtenä tutkimustehtävänä oli selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä pedagogisen toiminnan toteuttamisesta. Kasvattajien käsityksissä esiintyi muun muassa keskusteleva vuorovaikutus, lapsen yksilöllinen huomioinen, lasten toiminnan seuraaminen ja havainnointi sekä lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun. Lasten mahdollisuudet aitoon, omaehtoiseen toiminnan suunnitteluun eivät tulleet käsityksissä esille, vaikka lasten koettiin saavan osallistua suunnitteluun. (mt. 128–132.) Vuorovaikutusta lasten kanssa on perinteisesti rakennettu

kysymyksiin. Nykyään korostetaan lapsen omien ajatusten ja aloitteiden kuuntelemista sekä lapsen toiminnan tarkkailua. Kuuntelemisen ja havainnoinnin kautta aikuinen voi tukea lapsen oppimista tälle ominaisten tapojen kautta. Keskeistä on lapsen oma-aloitteisuuden tukeminen: lapsi tarkkailee ympäristöönsä jatkuvasti, ihmettelee ja pyrkii aktiivisesti löytämään vastauksia kysymyksiinsä. Hujalan mukaan aikuisen tehtävä ei ole tarjota valmiita ratkaisuja vaan auttaa lasta löytämään ne, jolloin lapsi kokee olevansa vaikuttaja ja vahvasti osallinen. (Hujala ym. 2007, 66–71, ks. myös Kauppinen 1993, Lummelahti 2001.)

Vuorovaikutussuhde on aina kaksisuuntainen; lapsi hakee aikuisen huomiota ja aikuinen ottaa kontaktia lapseen. Kallialan (2008) mukaan aikuisella on kuitenkin aina valta, koska lapsi ei voi vetäytyä vuorovaikutustilanteesta, eikä pakottaa aikuista toimimaan haluamallaan tavalla. Lapsi tarvitsee rinnalleen välittävän aikuisen, joka vastaa tämän tarpeisiin. Kalliala toteaa, että ”Parhaimmillaan aikuinen on lämmin ja saatavilla, mutta samalla hän on myös auktoriteetti, joka ansaitsee lapsen kunnioituksen.” (mt. 17.) Henkilökunnan valta-asemaa päiväkodissa pidetään luonnollisena, koska ajatellaan aikuisten osaavan ja tietävän enemmän kuin lasten. Vallankäytön välineenä on tyypillisesti aika ja aikataulut. Lasten ja aikuisten välinen suhde sekä käsitykset siitä, mitä lapset saavat ja eivät saa tehdä, ovat kuitenkin jatkuvasti muuttuvia. (Strandell 1995, 118–199.)

Ohjauksen näkökulma on ollut hallitseva päivähoitoa tarkasteltaessa ja päivähoitojärjestelmästä käydyssä keskustelussa. Strandellin (1995) mukaan ohjauksen käsite ei pidä sisällään aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutuksellisuutta vaan ohjaus on ymmärretty hyvin yksisuuntaisena toimintana. Kasvatustieteellisessä keskustelussa on kautta aikojen vallinnut käsitys, että pedagogisella kasvatusotteella ylläpidetään järjestystä ja ehkäistään kontrolloimattomuutta. Strandell toteaa, että ”lapsia pidetään kurissa erilaisten aikaa, tilankäyttöä ja toimintoja koskevien sääntöjen, tapojen ja tottumusten avulla”. Lasten ja aikuisten käsitykset järjestyksestä voivat kuitenkin erota toisistaan huomattavasti. (mt. 120–121.) Myös Karila (2009, 261) toteaa, että perinteiset pedagogiset käytännöt päiväkodissa ovat pitkään perustuneet aikuisen ohjaavaan otteeseen lapsiryhmän suuntaan.

Vastuu lapsesta, oppimisympäristöstä ja viriketoiminnasta on aina loppujen lopuksi aikuisella, joten aikuinen päättää milloin ja millä tavalla toiminta on lapsilähtöistä. Lapsilähtöisen ajattelun mukaan lapsen odotetaan ottavan itse vastuu oppimisestaan. Opettajan rooli on rakentaa oppimisympäristö, antaa tehtävä ja arvioida lasten toimintaa ja ongelmanratkaisutaitoja sekä auttaa lasta kehittämään

ajatteluaan ja strategioitaan. (Hujala 2002, 63.) Kallialan (2008, 24) mukaan aikuisen rooli päiväkodin käytännön työssä on usein ongelmallinen, koska kasvattaja hairahtuu helposti aikuiskeskeisyyteen, toimii kaavamaisesti eikä ymmärrä, mitä lapsi tarkoittaa. Vuorovaikutustilanteeseen lasten kanssa ei antauduta päiväkodissa silloinkaan, kun siihen olisi mahdollisuus, vaan tyydytään vähään, koska ei ole kokemusta muusta. Näin ollen niukkaa ja rutiininomaista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä aletaan pitää jopa luonnollisena. (Kalliala 2008, 34.) Bredikyte (2011) kirjoittaa, että useimpien kasvattajien mielestä emotionaalinen osallistuminen lasten toimintaan on epäammattimaista. Kasvattajat pysyvät mieluummin perustehtävissään organisoiden, ohjaten ja kontrolloiden tilanteita kuin heittäytyvät spontaanisti mukaan leikkiin. Useimmilla kasvattajilla ei ole kokemusta tunteiden peliin laittamisesta, ja itse asiassa monet kasvattajat välttävät ja jopa vastustavat luovuutta työssään, koska pelkäävät tekevänsä virheitä tai menettävänsä kontrollin lapsista. (mt. 87.)

Kasvattajien osaaminen

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan laaja-alaista osaamista. *Kasvatusosaaminen* sisältyy varhaiskasvatuksen ydinosamisen kenttään ja henkilöstön vankka kasvatusosaaminen luo pohjan laadukkaalle päiväkotitoiminnalle. Kasvatusosaaminen sisältää muun muassa henkilökunnan reflektioivan ymmärryksen omien arvojen ja uskomusten vaikutuksesta kasvatustyöhön sekä sallivan asennoitumisen lapsen luontaista uteliaisuutta ja tutkivaa toimintaa kohtaan. Myös laadukkaan oppimisympäristön muodostaminen sisältyy päiväkodin koko moniammatillisen ryhmän tehtäviin. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–31.)

Pedagoginen osaaminen sisältää muun muassa oppimisympäristön rakentamiseen, lapsen kehityksen ja pedagogisten menetelmien tuntemukseen liittyvää osaamista. Pedagoginen osaaminen on Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä sijoitettu seuraavien ammattinimikkeiden alle: tutkimus- ja kehittämistehtävät, esimiestehtävät, erityislastentarhanopettaja ja lastentarhanopettaja. Lastenhoitajan osaaminen määritellään huolenpidoksi ja hoivaksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007; 29–32, 34, Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2007, 53–58.) Sen lisäksi, että kasvattajan tulee rakentaa oppimisympäristö innostavaksi ja lasten oppimista tukevaksi, on tärkeää kuunnella lasta, havainnoida ja edesauttaa lasta sitoutumaan oppimiseen. Lapset kysyvät neuvoa aikuisilta ja neuvottelevat toisten lasten kanssa, mutta säätelevät ja vievät toimintaa eteenpäin itsenäisesti. Kasvattajan rooli on innostaa lasta toimimaan ja alkuun myös ohjata ennen kuin lapsi oppii itse

säätelmään toimintaansa. (Hujala ym. 2007, 66–71.)

Varhaiskasvatuksen laatua on tyypillisesti arvioitu lasten käsittelytavoista (ympäristö, opettajan toiminta) tai kasvatuksen vaikutuksista (tulokset) lähtien. Ferre Laevers (1997) on yhdistänyt kahden edellä mainitun mallin hyvät puolet ja luonut kokemusperäisen kasvatuksen ideologiaan liittyvän mallin, jossa tarkastelun kohteena on itse prosessi. Prosessiin liittyvät keskeiset laatuindikaattorit ovat *emotionaalinen hyvinvointi* ja *sitoutuneisuus*. Emotionaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan lasten huolettomuutta, rentoutta ja hauskuuden kokemista. Sitoutuneisuudelle tunnusomaista on muun muassa motivaatio, lumoutuminen ja osallisuus sekä syvä tyydytys ja vahva energisyys. Toimintaan sitoutunut henkilö on rajannut kiinnostuksen kohteensa suhteellisen tarkkaan, eikä häiriinny helposti, vaan pyrkii jatkamaan toimintaansa. Sitoutuminen näkyy muun muassa ilmeissä, eleissä ja asennossa. Sitoutuneen toiminnan tuloksena lapsi kehittyy. (Laevers 1997, 1–4, 7.)

Aikuisen sitoutuneisuutta arvioidaan Adult Engagement Scale – AES –asteikolla ja seuraavien Laeversin käyttämien käsitteiden avulla: *sensitiivisyys*, *autonomisuus* ja *stimulointi* (Kalliala 2008). Käsitteiden avulla on mahdollista tavoittaa aikuisen toiminnan keskeiset ulottuvuudet. Sensitiivisyys-käsitteellä kuvataan eläytyvää, ymmärtävää ja lapsen tunteet huomioivaa aikuisroolia. Autonomisuus viittaa valtaan ja vapauteen. Miten aikuinen säätlee lasten toimintaa? Onnistuneella stimuloinnilla puolestaan autetaan lasta ajattelemaan, kommunikoimaan ja toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla. (mt. 68.) Sensitiivisyyteen eli herkkyyteen liitetään muun muassa aikuisen myönteinen äänenävy, myönteiset eleet ja katsekontakti sekä kiintymyksen osoittaminen. Sensitiivinen aikuinen myös kunnioittaa, arvostaa, kuuntelee ja rohkaisee lasta. Autonomiaa arvioitaessa aikuinen saa korkeat pisteet, kun hän rohkaisee lapsen aloitteellisuutta, sallii ja tukee lapsen valintoja sekä tuottaa tilaisuuksia kokeiluille. Tarkoituksenmukaisella tavalla lasten toimintaa stimuloiva aikuinen on energinen ja elävä. Aikuinen muun muassa motivoi lasta, sovittaa yhteen lapsen kiinnostuksen kohteet ja havainnot sekä jakaa ja laajentaa lapsen toimintaa. (mt. 318.)

Jan Peeters on perehtynyt Tanskan malliin, jossa hoivaa ja oppimista ei eroteta toisistaan vaan opettaminen tulee ikään kuin sivutuotteena kaikessa toiminnassa, jossa tärkeintä on lapsen oma aktiivisuus ja vuorovaikutus toisten lasten kanssa, sitoutuneisuuden tunne, osallistuminen ja tekeminen. Mallin mukaan pedagogin tulee muun muassa huomioida lapset aktiivisina päätöksentekijöinä ja demokraattisina osallistujina sekä olla kiinnostunut lapsen mielenkiinnon kohteista ja sitoutua ymmärtämään lapsen ajatuksia ja toimintaa. (Peeters 2008, 135, 140–141.)

Toisaalta lastenhoitajat ja lastentarhanopettajan ammatit nähdään usein edelleen kutsumusammatteina. Varhaiskasvattajat hakeutuvat alalle usein sen vuoksi, että kokevat lasten parissa työskentelyn mielekkääksi. He kuvaavat ominaispiirteikseen usein iloisuuden, leikkimielisyyden, huumorintajuisuuden, luonnollisuuden, rauhallisuuden, herkkyyden ja empaattisuuden. Varhaiskasvattajat myös kertovat käyttävänsä paljon sanatonta eli nonverbaalista viestintää lasten kanssa toimiessaan ja he kokevat olevansa taitavia nonverbaalien viestin käyttäjiä ja tulkitsijoita. Joustavuus ei sen sijaan tule erityisen vahvasti esille lastentarhanopettajien käsityksissä itsestään kasvattajina ja pedagogeina. Lastentarhanopettajat kokevat itsensä myös turvallisiksi nimenomaan siinä merkityksessä, että aikuinen on lähellä ja lasten saatavilla sekä antaa henkistä tukea. Tiukkuus, jämäkyys, auktoriteettisuus, vahvuus ja tinkimättömyys kuuluvat myös Rouvisen tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien käsitysten mukaan kasvattajan ja pedagogin ominaispiirteisiin. Toisaalta tiukkuus ja jämäkyys toimivat pehmeän ja empaattisen puolen vastapainona ja toisaalta auktoriteetin käsitetään kuuluvan opettajan peruselementteihin. Tinkimättömyyttä esiintyy erityisesti rajoittamiseen liittyvissä tilanteissa. (Rouvinen 2007, 76, 87–91.)

Rouvisen (2007, 77) yhtenä tutkimustuloksena oli, että varhaiskasvattajien käsitysten mukaan päiväkodin pedagoginen kasvatustyö on pysynyt suhteellisen muuttumattomana viimeisten vuosikymmenien aikana, vaikka maailma ympärillämme on muuttunut. Rouvinen pohtii, että varhaiskasvattajien työssä voi olla vaarana urautuminen, mutta toteaa, että osa kasvattajista osoittaa tyytymättömyyttä nykytilaan, minkä vuoksi olisi syytä ryhtyä pohtimaan työn kehittämisen mahdollisuuksia esimerkiksi spontaanimpaan ja kokeilevampaan suuntaan. Toimintakulttuurin kehittäminen on usein vaativaa ja edellyttää tietoisuutta yhteisistä päämääristä ja tehtävistä. Rouvisen tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan jatkuva oppiminen, oman osaamisen kehittäminen ja paikalleen pysähtymisen välttäminen ovat olennaisia kasvatusalalla. He kokivat myös pystyvänsä vaikuttamaan omaan työhönsä, mikä on välttämätöntä työn kehittämiseksi. Rouvisen mukaan oman toiminnan reflektointi eli omien kokemusten pohtiminen ja arviointi vaikuttaa ammatilliseen kasvuun. Haastateltujen käsityksissä ammatillinen kasvu liittyi voimakkaasti ihmisenä kasvuun. Rouvisen tutkimuksessa todettiin, että lastentarhanopettajat tunnistavat omat kasvun paikkansa ja suhtautuvat niihin rakentavasti. (mt. 78–81.)

Wilcox-Herzog & Ward (2004) ovat selvittäneet kasvattajien uskomuksia aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkityksestä sekä uskomusten suhdetta aikomuksiin. Tutkijat mittasivat aikuisen sensitiivisyyttä, osallistumista ja leikkityyliä. Kyselyyn vastasi 71 kasvattajaa, jotka

työskentelivät 3–5-vuotiaiden lasten parissa. Tulosten mukaan 22 % vastanneista ilmoitti pystyvänsä toimimaan uskomustensa mukaisesti aina ja 65 % suurimman osan ajasta. Tutkimuksen mukaan kasvattajien mielestä oli tärkeää toimia lasten kanssa sensitiivisesti ja sitoutuneesti. Wilcox-Herzog & Ward löysivät tutkimuksessaan korrelaation kasvattajien uskomusten ja aikomusten välillä ja totesivat, että uskomukset vaikuttavat aikomuksiin. Tämä voi tutkijoiden mukaan olla tärkeää tietoa muun muassa kasvattajien kouluttajille, koska vaikuttaminen kasvattajien uskomuksiin ja aikomuksiin voi olla ensimmäinen askel kohti parempaa käytäntöä.

Karilan (2009, 258) mukaan varhaispedagogisen osaamisen kehittämisessä on tarpeen hyödyntää lapsuudentutkimuksen tuottamaa tietoa ja nähdä lasten ja aikuisten väliset suhteet uudella tavalla. Karila toteaa, että lasten oikeudet eivät tämän päivän päiväkodissa toteudu kaikilta osin. Esimerkiksi lapsiryhmän muodostamisen politiikkaa luonnehtii ryhmien muodostaminen ikäryhmittäin ja lasten siirtäminen vanhempien lasten ryhmään sitä mukaa kuin paikkoja avautuu ilman, että lasten tai vanhempien mielipiteitä asiaan kysyttäisiin. Karila pohtii muun muassa, millä tavalla lasten osallisuutta vahvistavia käytäntöjä tulisi rakentaa, mutta toteaa samalla, että tämä on kysymys, johon tutkimuksella ei ole vielä tarjota vastauksia. Kokeilut uusien toimintakäytäntöjen soveltamisesta ovat jääneet Karilan mukaan vähäisiksi. (mt. 160.) Aikuisen keskeiseen asemaan lasten kasvatuksessa ja opetuksessa liittyi Rouvisen tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien käsityksissä muun muassa lasten toiminnan ohjaaminen, toiminnan ja vapauden määrittäminen, turvallisuuden takaaminen (säännöt, rajat) sekä sosiaalisten taitojen opettaminen. Lastentarhanopettajat kokivat olevansa ennen kaikkea oppimisen ja kasvun ohjaajia, eivät niinkään opettajia. Pedagogisista toimintatavoista ja menetelmistä käytetyimpänä menetelmänä kasvattajat mainitsivat leikin. Leikin nähtiin tukevan lapsen kokonaisvaltaista oppimista, eikä sitä pidetty toissijaisena muihin toimintoihin verrattuna. (Rouvinen 2007, 133–144.)

Karilan (2009, 262) mukaan päiväkotien toimintatapoja kehittämällä mahdollistetaan lasten osallistuminen omaan arkeen ja elämään demokraattisen yhteiskunnan oikeuksin. Karila & Nummenmaa (2001, 26) toteavat, että Suomessa on tutkittu varsin vähän sitä, millaista asiantuntijuutta ja osaamista päiväkotikonteksti työntekijöiltä vaatii.

2.3 Päiväkoti lapsen toimintaympäristönä

Päivähoito on mielletty lähinnä aikuisten toiminnaksi. On keskitytty pohtimaan, miten aikuiset voisivat tarjota lapselle parasta hoitoa ja huolenpitoa. Lasten toimijuutta on tutkittu lähinnä leikkiin liittyen. Strandell (1995, 14) toteaa, että lapset ovat päiväkodissa 7–9 tuntia, josta vain pieni osa on varattu leikille. Strandell näkee ongelmaksi sen, että aikuisten ja lasten toiminnot eivät kohtaa eikä niitä tarkastella suhteessa toisiinsa vaan henkilökunnan ja lasten toimintaa on aikaisemmin tutkittu eri lähtökohdista käsin. Yhtymäkohtia aikuisten ja lasten toiminnan välillä ovat ainoastaan leikin ohjauksen ja ryhmän hallinnan käsitteissä, mutta näistäkin puuttuu toisen osapuolen eli lasten osallisuus. (mt. 16.)

Strandell (1995) on löytänyt päiväkotien toimintatavoista kolme erilaista neuvottelukulttuuria: hallinnan kulttuuri, kysymisen kulttuuri ja lasten omatoimisuuden kulttuuri. Tietty toimintakulttuuri tai ohjaustapa ei ole sidoksissa tiettyyn päiväkotiin, vaan kaikissa päiväkodeissa esiintyy piirteitä kaikista ohjaustavoista. Tilan antaminen lasten omatoimisuudelle ei Strandellin mukaan tarkoita, että lapset otettaisiin mukaan henkilökunnan tavanomaiseen etukäteissuunniteluun vaan olennaisempaa olisi luoda tilaa ja edellytyksiä lasten aloitteille ja toimintaa synnyttävälle mekanismeille. Hallinnan kulttuurille on ominaista, että lapset ikään kuin tietävät neuvottelunvaraa olevan vain vähän, koska aikuiset suunnittelevat toimintaa keskenään ja valvovat, että suunnitelmaa noudatetaan. Lasten ja aikuisten kohtaaminen mahdollistuu paremmin omatoimisuuden kulttuurissa, jossa aikuiset kuuntelevat lapsia avoimemmin ja sulauttavat aikuisten ja lasten suunnitelmia yhteen. Kysymisen kulttuuri sen sijaan on kahden edellä mainitun välimuoto, jolle on tyypillistä puheen tasaisempi jakautuminen lasten ja aikuisten kesken, mikä myös luo enemmän tilaa lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Aikuisten ohjaus on epäsuorempaa ja kysyvää, ja he ovat enemmän taka-alalla kuin hallinnan kulttuurissa. Lapset kuitenkin hakevat aikuisilta hyväksyntää päätöksilleen ja aikuiset usein vaikuttavat lasten liikkumiseen ja sijoittumiseen tiettyihin paikkoihin. (mt. 131–134, 146–147.)

Rouvisen tutkimuksen mukaan lasten levottomuus ja keskittymiskyvyn puute tulivat selkeästi esiin lastentarhanopettajien käsityksissä. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat totesivat, että lapsi ei jaksa keskittyä samaan toimintaan kovin pitkäksi aikaa, tarkkaavaisuus on lyhytkestoista ja lapsen kiinnostuksen kohteet vaihtelevat nopeasti. Päiväkotiympäristön rauhoittaminen tarpeettomalta kiireeltä ja melulta sekä liiallisilta tapahtumilta olisi kasvattajien mukaan hyväksi sekä lapsille että varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tutkimuksessa todettiin myös, että tämän päivän lapset kaipaavat

aikuisen läheisyyttä eri tavoin. Läheisyydellä ei tarkoiteta pelkästään paikalla olemista vaan lapsen tarpeet huomioivaa ja niihin reagoivaa läsnäoloa. Lapset kaipaavat aikuisen läsnäoloa sekä turvallisena rajojen asettajana että empaattisena kuuntelijana. Lähellä olemisen tarpeeseen liittyy sekä henkistä että fyysistä (esimerkiksi syliin hakeutuminen) hellyyden tarvetta. (Rouvinen 2007, 101.) Missään tapauksessa ei voida sanoa, että kaikki lapset olisivat levottomia ja keskittymiskykyisiä vaan lastentarhanopettajien käsityksissä nykypäivän lapset ovat myös aktiivisia ja tiedonhaluisia, tietäviä ja asioista kiinnostuneita. Lapset ymmärretään yhteiskunnan kantavaksi voimaksi tulevaisuudessa ja pohjimmiltaan lasten ajatellaan olevan samanlaisia kuin he ovat kautta aikojen olleet. (mt. 105–113.) Jantunen (2007, 112) toteaa, että perinteisesti lapset ovat Suomessa saaneet leikkiä päiväkodissa vapaasti ja kasvattajat ovat pitäneet heistä hyvää huolta. Hän pohtii miksi tätä aikaisemmin hyvin toiminutta käytäntöä ollaan muuttamassa suunniteltujen opiskelutuokioiden suuntaan. Jantunen korostaa leikkiä lapsen luontaisen oppimisen menetelmänä ja huomauttaa, että lukemisen, laskemisen ja muiden akateemisten taitojen oppimisen taustalla on useita esitaitoja, kuten kuunteleminen, koordinaatio ja yhteistoiminnan taidot, joita lapsi oppii päiväkodissa luontaisesti leikkiessään. (mt. 113.)

2.3.1 Lapsen kehittyminen

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 3–5-vuotiaiden parissa työskentelevien varhaiskasvattajien käsityksiä, minkä vuoksi kuvaan seuraavassa lyhyesti tähän ikävaiheeseen sijoittuvan lapsen luontaista kehittymistä sekä kehittymisen ja leikin yhteyttä. Vauvat ja taaperot sekä esikoululaiset on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Päiväkodissa on tärkeää huomioida lapsen yksilöllinen ikä ja kehityksen vaiheet, jotta voidaan kannustaa ja motivoida lasta saavuttamaan oma osaamistasonsa. Tässä iässä on myös tärkeää tukea lapsen ja vanhemman sekä lapsen ja toisten lasten välistä vuorovaikutusta. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitettä *preschoolers* puhuttaessa 2,5–5-vuotiaista lapsista. Tätä ikävaihetta kutsutaan usein leikki-ikäsi ja erityisesti kuvitteluleikin kulta-ajaksi. Noin 3-vuotiaasta alkaen lapselle kehittyy taito siirtää kuvittelua leikkiin ja kuvittelu onkin mukana kaikessa toiminnassa.

Lapsen kehittyminen jaetaan usein motoriseen, kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Lapsen fyysinen kehitys saa aikaan uutta toimintaa lapsessa, lapsen reviiri laajenee ja lapsi hankkii uusia kokemuksia. Myös lähiympäristön ihmiset suhtautuvat lapseen uudella tavalla tämän fyysisten taitojen kehittyessä ja näin ollen lapsen minäkäsitys ja itsetunto kohenevat. 3–4-vuotiaana

lapsi esimerkiksi kiipeää portaita vuoroaskelin, polkee kolmipyörää, leikkaa saksilla, kävelee takaperin ja sivuttain, ottaa vauhtia keinussa, pujottaa lankaan pieniä helmiä ja kokoaa pieniä palapelejä. Noin 5-vuotias käyttää erilaisia askartelutarvikkeita, harjoittelee erilaisia liikuntalajeja, lyö palloa mailalla, hyppää narua ja alkaa opetella pyöriä ilman apupyöriä. Motoriset ja hienomotoriset perustaidot saavutetaan yleensä 6–7 ikävuoteen mennessä.

Leikki on ilmaista kunkin aikakauden kulttuurista ja tavoista. Lapsuutta koskevan kehityksellisen tiedon karttuessa, leikkiä on ryhdytty pohtimaan kehityspsykologisenä ilmiönä. Leikin avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä sekä erilaisiin ilmiöihin ja saa haltuunsa uusia toimintatapoja. Leikki tukee kognitiivisia taitoja, koska leikissä lapsi käyttää kaikkia aistejaan ja havainnot tarkentuvat. Ajattelu ja luovuus kehittyvät mielikuvituksen varassa ja keskittymiskyky kehittyy leikkiin paneutumisen myötä. Sanotaan, että leikki on lapsen tapa elää.

Kognitiivisten taitojen, kuten havaitsemisen, muistamisen, ajattelun, suunnittelun, ongelmanratkaisun, päättelyn, tarkkaavuuden, keskittymiskyvyn ja kielen kehittymisen myötä tiedonhankinta ja oppiminen muuttuvat moniulotteisemmaksi ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa saa vahvemman perustan. Leikissä lapsi alkaa käyttää symboleita eli keksii mitä lelut ja esineet esittävät. Lapsi ajattelee, että muut näkevät maailman samalla tavalla kuin hän eli ajattelu on itsekeskeistä. Tätä kutsutaan egosentrismiksi. Ääneen puhuminen muuttuu vähitellen sisäiseksi puheeksi. Noin 4-vuotiaana lapsen lajittelutaito muodon ja koon perusteella alkaa kehittyä, mutta massan, määrän ja pituuden pysyvyyttä on vaikea ymmärtää. Tässä iässä on tyypillistä liittää elämä myös elottomiin esineisiin. Laskemaan oppiminen alkaa kehittyä ja ajattelua ohjaa yksityiskohtien huomioiminen kokonaisuuden hahmottamisen sijaan. Päättelykyky ohjaa suora havainto ja elämän peruskysymykset kiinnostavat lasta. Noin 5-vuotiaana lasta alkavat kiinnostaa säännöt ja hän pyrkii suunnitelmallisempaan toimintaan. Tämä kuvastaa alkavaa syy-seuraus-suhteiden ymmärrystä. Lapsi myös uskoo, että ihmisen ajattelu vaikuttaa tämän tekoihin. Toiveet ja fantasia vaikuttavat leikkiin ja usein toiveita on niin paljon, ettei kaikkia voi toteuttaa. Sen vuoksi lapsi pakenee todellisuutta leikin maailmaan. Mikä kiehtoo lasta, se tuodaan leikkiin ja lapset ovat innokkaita ja pelottomia leikissä. Leikki auttaa lasta ymmärtämään todellisuutta ja samalla hän harjoittelee kerrontaa, kieltä ja tunteiden hallintaa. Ajattelu kehittyy nopeasti ja se on osittain kypsää, osittain hyvin mielikuvituksellista. Lapsi miettii, miten mikään toimii ja miksi näin tapahtuu. Lapsella on aktiivinen rooli kehityksessä eli hän havainnoi, kuvailee ja selittää erilaisia ilmiöitä sekä pyrkii yleistämään ja käsitteellistämään niitä. Kokeilunhalu on voimakas. Lapsi vaatii palautetta mutta toisaalta keskittyminen ja muisti tuottavat haasteita. Kognitiiviseen kehitykseen liittyvät myös

minäkäsitys ja moraalit. Noin 5-vuotiaana lapsi osaa jo kertoa itsestään kattavasti. Moraalin lapsi ymmärtää vielä tässä vaiheessa siten, että väärin toimimisesta rangaistaan ja sääntöjä noudattamalla saa palkkion. Vasta myöhemmin moraalikäsitteet perustuvat perheen ja/tai kaveripiirin arvoihin.

Kielen kehityksellä on suuri merkitys varsinkin yhteisleikissä. Noin 3-vuotiaasta alkaen lapsi muodostaa jo kompleksisia lauseita, esittää kysymyksiä, kieltoja, käskyjä ja käyttää konjunktioita lauseiden yhdistämiseen. Lauseiden muodostamisen lisäksi lapsi pohtii aktiivisesti sanojen merkityksiä ja pyrkii noudattamaan kommunikointiin liittyviä yleisiä sääntöjä, esimerkiksi etsii katsekontaktia kuuntelijaan, puhuu vuorotellen, vastaa kysymyksiin, esittää kysymyksiä ja kuuntelee vastauksia. Kielellinen kehitys liittyy myös oman toiminnan kontrollointiin ja varsinkin leikissä lapsi ohjaa itseään puheen avulla. Kieltä käytetään välineenä ympäristöön tutustumiseen, tiedon hankintaan ja käsittelemiseen, uuden oppimiseen ja ongelmien ratkaisemiseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kielen kehitykseen vaikuttavat ympäristö ja perimä. 5–6-vuotias lapsi hallitsee muun muassa suomenkielen sanojen taivutuksen ja osaa lausetyypit.

Sosio-emotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa muun muassa lapsen temperamentti. Temperamenttipiirteitä ovat muun muassa aktiivisuus, rytmisyys, tempo, sopeutuminen uusiin tilanteisiin, reaktiivisuus, intensiivisyys, emotionaalisuus, keskittymiskyky ja tarkkaavuus. Osa on synnynnäisiä taipumuksia ja valmiuksia tai käyttäytymis- ja toimintatyynejä. Erik Eriksonin (1902–1994) kehitysteorian mukaan lapsi kokee noin 3-vuotiaana autonomisuuteen ja häpeään liittyvän kehitystehtävän eli hän pyrkii oma-aloitteisuuteen ja itsenäisyyteen, mutta toisaalta pelkää epäonnistumista. 4–5-vuotiaana kehittyminen liittyy aloitteellisuuteen ja syyllisyyteen esimerkiksi luovuutta ja vuorovaikutustaitoja vaativissa tilanteissa. Kehitystehtävän tavoitteena on saavuttaa tasapaino lapsen aloitteellisuuden ja kykyjen suhteen.

Kyselyiässä 3–6-vuotiaana muotoutuu oman käyttäytymisen säätelyn ja omantunnon perusta. Leikin avulla lapsi omaksuu ympäristönsä rooleja, normeja, arvoja ja asenteita. Lapsi kokeilee ja testaa kykyjään sekä kokee syyllisyyden ja epäonnistumisen tunteita. Vastakkain ovat mielihyvän ja itsekriittisyyden sekä epäonnistumisen aiheuttamat häpeän tunteet. Lapsi jäljittelee isompia, mutta ei kykene samantasoiseen suoritukseen. 3–5-vuotiaana maailma avartuu ja lapsi pyrkii tutkimaan aikuisrooleja. Sosiaaliset taidot kehittyvät muun muassa päivähoitossa, kaveripiirissä ja sisarusten parissa. Lapsi harjoittelee muun muassa tunteiden hallintaa, roolien ottamista, toisen mielenliikkeiden tunnistamista ja käyttäytymisen ennakoimista sekä toden ja mielikuvituksen raja-aitojen tunnistamista. Tunneilmaisun repertuaari laajenee ja lapsi liikkuu ajatuksissaan toden ja

mielikuvituksen välillä. Odotukset ja kokemukset muiden hyväntahtoisuudesta voivat olla ristiriidassa keskenään. On tärkeää ymmärtää tunteita sekä niiden syitä ja harjoitella tunteiden säätelyä sekä turhautumisen sietoa. Leikillä on erityinen merkitys tunne-elämälle, koska lapsi purkaa tunteitaan ja käsittelee kokemuksiaan, jotta voisi paremmin hallita niitä todellisuudessa. Leikki voi olla myös pakoa todellisuudesta.

3–4-vuotias lapsi leikkii jo mieluummin kaverin kanssa kuin yksin. Leikki on yhteistoiminnallista ja suunniteltua ja se nojaa pysyvämpien ystävyyssuhteiden varaan. Lapsi tarjoaa apua jos jotain sattuu, tarjoaa lelua kaverille sekä yrittää lohduttaa. Jopa 2–3-vuotias kykenee jollain tasolla tunnistamaan toisten ihmisten suhtautumisen. Toisaalta tunteiden hallitseminen on vaativaa ja aggressiivisuus, turhautuminen, tavaroiden heittäminen, huutaminen ja lyöminen voivat olla yleistä. Käytös muuttuu kielellisten taitojen kehittyessä. Suositut lapset käyttäytyvät positiivisesti, kannustavasti, ei-aggressiivisesti, selittävät asioita ja ottavat huomioon toisten toiveita. Heistä tulee todennäköisemmin ystäviä ja/tai johtajia. Torjutut lapset käyttäytyvät päinvastoin. Kestävien ystävyyssuhteiden muodostamisessa ilmenee yksilöllisiä eroja. Leikissä lapsi harjoittelee myös käsittelemään konflikteja ja pelkoja sekä työskentelemään kehittyvien taitojensa kanssa. Myös sukupuoli-identiteettiä pohditaan (prinsessat, sankarit). Lapset jakavat roolit keskenään ja toteuttavat leikin, jossa on todellista vuorovaikutusta leikkijöiden kesken. Roolileikissä lapsi harjoittelee erilaisia suhtautumistapoja toisiin ihmisiin ja maailmaan. Roolileikissä tarvitaan ryhmää. Leikissä on juoni, roolijako ja yhteistä ymmärrystä, minkä seurauksena mielikuvitus kehittyy. Roolit otetaan yleensä lähipiiristä. Sääntöleikissä lapset leikkivät yhdessä, vuorottelevat, pelaavat tai kilpailevat. Säännöistä neuvotellaan ja sovitaan yhdessä. (Lapsen kehittymisestä ja leikistä ks. esim. Bee 1995; DeHart & Sroufe & Cooper 2004; Nurmiranta & Leppämäki & Horppu 2009; Scarlett & Naudeau & Saloniemi-Pasternak & Ponte 2005.)

2.3.2 Leikki päiväkodissa

Suomessa leikkiä kasvatustieteellisestä ja kehityspsykologisesta näkökulmasta ovat tutkineet muun muassa Helenius (1982, 1993), Mäntynen (1997), Hakkarainen (1990, 2001), Hännikäinen (1992, 1995), Kalliala (1999, 2008) ja Bredikyte (2011). Pääpaino on ollut alle 3-vuotiaiden lasten leikin tutkimuksessa.

Leikin määrittäminen on koettu haastavaksi tehtäväksi. Hakkaraisen (2001, 185) mukaan leikin määrittäminen käy hankalaksi, kun se yritetään erottaa kaikista muista ilmiöistä. Ymmärtääksemme leikin olemusta, meidän tulisi tarkastella sitä muihin ilmiöihin, kuten kehitykseen ja oppimiseen liittyen. Yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää leikille ei ole saatu muodostettua, mutta yleensä leikkiin liitetään seuraavia piirteitä:

- leikkiä voi yksin tai yhdessä toisten kanssa
- lapsi valitsee leikkinsä itse
- leikissä merkityksellistä lapselle on prosessi, ei tulos
- leikki on sisäisesti motivoitua, lasten itsensä ohjaamaa ja lasten hallinnassa
- leikki tuottaa mielihyvää ja tyydytystä
- leikki on sitouttavaa ja osallistavaa
- leikki on riskitöntä

Leikkiin ei ryhdytä perustarpeen tai sosiaalisen paineen takia, vaan lapset luovat omat merkitykset leikkitoiminnoille. Lapset valitsevat itse leikin ja kehittävät sitä eteenpäin, mikä ilmentää lasten pyrkimystä osoittaa omia kiinnostuksen kohteitaan ja toteuttaa omia suunnitelmiaan. Leikkiessään lapset kokevat ja esittävät erilaisia tunteita ja uskaltavat ilmaista tunteita, koska he kokevat hallitsevansa leikkiä. Leikissä ei ole riskiä epäonnistua, koska jos lapsi kokee, että leikki ei etene suunnitelman mukaan, suunnitelmaa voi aina muuttaa. Leikki luokitellaan yleensä joko esine-, kuvittelu, rooli- ja sääntöleikkiin tai yksinleikkiin, rinnakkain leikkiin ja yhteisleikkiin. Toisaalta puhutaan myös vapaasta leikistä ja ohjatusta leikistä toistensa vastakohtina. Vaikka leikki voi olla yksinleikkiä, se on sosiaalista ainakin siten, että lapsi yleensä leikkii tilanteita, joita hän on kokenut toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Usein, mutta ei aina, leikkiin sisältyy mielikuvitusmaailma merkkeineen ja symboleineen. Leikki välittyy siis merkkien ja symbolien, sekä lelujen ja muiden tavaroiden sekä tietysti kielen kautta. Leikkijät säätävät omat säännöt, eikä sääntöihin voida vaikuttaa ulkopuolelta käsin. (Ks. esim. Smidt 2009, 103–104; Wood & Attfield 1996, 3; Mäntynen 1997, 10; Hakkarainen 2001, 184.) Smidt (2009) toteaa, että leikkimistä pidetään lasten tärkeimpänä oppimisen keinona, ja kaikkialla maailmassa lapset leikkivät, mutta hän korostaa myös, että lapset oppivat jatkuvasti päivittäisissä toimissaan muutenkin kuin vain leikkiessään.

Mitkä ovat sitten leikin edellytykset päiväkodissa? Korkeat pisteet ECERS-testeissä (Early Childhood Environment Rating Scale) edellyttävät, että lasten käytössä on monipuolista leikkivälineistöä, lapset saavat jatkaa leikkiteemaansa pitkään ja kasvattajat ottavat itselleen

aktiivisen roolin leikin luomisessa ja kehittämisessä. (Sandberg & Pramling Samuelsson 2003.) Myös Mäntysen (1997) mukaan pysyvät, tarkoituksenmukaiset järjestelyt takaavat, että lapset pystyvät leikkimään. Leikki kehittyy, kun leikille on runsaasti yhtenäistä aikaa, lapset leikkivät pienryhmissä ja välineistö on sekä monipuolinen että lasten saatavilla.

Birgitta Olofsson (1993) on kuitenkin havainnut, että päiväkodissa leikki on lyhytjänteistä, pinnallista ja vähäistä ja pohtii miksi näin on. Leikkiympäristö ja -välineet ovat kunnossa, on leikkikavereita ja kokeneet kasvattajat hoitamassa lapsia. Lapset osaavat leikkiä, he osoittavat haluavansa leikkiä ja olevansa kiinnostuneita leikistä. Olofssonin mukaan suurin merkitys on päiväkodin aikuisilla, jotka eivät osallistu lasten leikkeihin vapaan leikin aikana. Lapset eivät pääse leikkisään alkuun, koska heillä ei ole mallia ja he ovat saaneet harjoitella leikkiä liian vähän. (mt. 129–140, 151.) Miksi aikuiset eivät sitten osallistu lasten leikkiin, johtuu Olofssonin mukaan siitä, että varhaiskasvattajilla ei ole tarpeeksi tietoa leikistä. Olofsson pohtii, voisiko aikuisen passiivisuus ja leikin häiritsemisen pelko johtua kasvattajien pedagogisesta koulutuksesta. (Olofsson 1993.)

Sandberg & Pramling Samuelssonin tutkimuksessa haastateltujen kasvattajien mielestä syy lasten leikkiajan vähenemiseen on aikuisissa. Leikin havainnoinnille ja reflektoinnille ei ole aikaa ja tarvitaankin muutosta asennoitumisessa, jotta ymmärrettäisiin leikin pedagoginen arvo lapselle. Myös Mikkola & Nivalainen (2010) toteavat, että leikki ei edelleenkään käytännössä saa sitä arvostusta, mitä sille puheissa ja suunnitelmissa luvataan. Erityisesti ymmärrys leikin merkityksestä lapsen minuuden rakentajana sekä siitä, että leikki on läsnä koko ajan lapsen toiminnoissa ja tavassa ajatella maailmaa, on puutteellinen. Aikuisen haasteena on tavoittaa lapsen maailma kaikkine tunteineen, havaintoineen ja aistimuksineen. Leikin kautta se voisi olla mahdollista. (Mikkola & Nivalainen 2010, 53–56.) Kallialan (2008, 55) mukaan lasten pitkäkestoista, tyydytystä tuottavaa leikkiä edistävälle aikuisroolille näyttää olevan tarvetta. Hakkarainen (1990, 141) toteaa, että päiväkotiympäristössä aikuinen tavallisesti kuitenkin päättää leikin ja samalla vähentää leikin pitkäkestoisuutta ja jatkuvuutta, mikä muissa ympäristöissä on mahdollista.

Leikintutkijat Anette Sandberg ja Ingrid Pramling Samuelsson (2003) ovat selvittäneet ruotsalaisten lastentarhanopettajien käsityksiä leikistä; kuinka he muistavat oman lapsuutensa leikit ja kuinka he kokevat nykypäivän lasten leikit. Tutkimuksessa haastateltujen lastentarhanopettajien mielestä nykypäivän leikki on lyhytjänteistä, koska lapsiryhmät ovat isoja, henkilökuntaa on vähän, leluja on liikaa ja mediolla (televisio, tietokonepelit) on suuri rooli lasten elämässä. Pitkäkestoinen leikki on koetuksella päiväkodissa, koska lasten leikki keskeytetään usein, ja koska toiminta on hyvin pitkälle

etukäteen suunniteltua. (Sandberg & Pramling Samuelsson 2003.) Leikin keskeytyksiä päiväkodissa aiheuttavat tutkimuksen mukaan organisaation toimintatavat ja rutiinit sekä suuret lapsiryhmät. Leikkirauha on vaarassa päiväkodissa, koska lapsia on paljon ja toiset haluavat tulla mukaan kesken leikin, jolloin leikki häiriintyy. Lastentarhanopettajat totesivat, että heidän lapsuudessaan oli aikaa päättää leikki kaikessa rauhassa ja samaa leikkiteemaa jatkettiin yleensä useamman päivän ajan, kun taas nykypäivän lasten elämä on aikataulutettua sekä päiväkodissa (ruokailut, päiväunet, ulkoilut) että kotona (harrastukset, kavereiden vierailut), mikä estää pitkäkestoisen leikin toteutumista. Toisaalta päiväkodissa lapsilla on enemmän leikkitovereita, jolloin lapsen mahdollisuus valita mieluisin leikkiveri tai aikuinen leikkiveriksi on suurempi. Myös ulkona leikittävät sääntöleikit ja pelit mahdollistuvat paremmin, kun lapsia on enemmän. Suuri lapsiryhmä nähtiin siis sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Sandberg & Pramling Samuelssonin mukaan monet varhaiskasvattajat kuitenkin ymmärtävät leikin merkityksen lapsen kehitykselle ja oppimiselle ja korostavat leikin merkitystä ryhmissään. (mt. 2003.)

Sandberg & Pramling Samuelssonin (2003) tutkimuksessa tuli esiin päiväjärjestyksen suunnittelun merkitys lasten pitkäkestoisen leikin mahdollistumiselle, koska lapset tarvitsevat jatkuvuutta pystyäkseen leikkimään heille kaikkein mieluisimpia leikkejä. Heleniuksen (1993, 112–114) mukaan päiväjärjestyksen suunnittelu täytyy tehdä siten, että lapsen omaehtoisen toiminnan ja aikuisen johtaman toiminnan suhde on tasapainossa. Hakkaraisen (1990, 145) mukaan lapset tarvitsevat riittävästi aikaa, jotta he ehtivät leikkiä organisoidessaan ratkoa yhdessä seuraavia tehtäviä:

- 1) Mitä leikitään?
- 2) Ketkä osallistuvat leikkiin?
- 3) Mikä tulee olemaan leikin sisältö?
- 4) Miten roolit jaetaan?
- 5) Miten jaetaan leikkikalut ja muut leikissä tarvittavat esineet?
- 6) Miten otetaan huomioon juonen kehittäminen ja leikkisäännöt?
- 7) Miten ratkaistaan kiistakysymykset?
- 8) Miten arvioidaan leikki-prosessin laatua?
- 9) Miten arvioidaan leikkitovereiden ominaisuuksia?

Askola-Vehviläisen (1987) havainnointiaineistossa lasten keskimääräinen yhtäjaksoinen leikkiaika päiväkodissa oli 35 minuuttia. Heleniuksen (1993, 91) mukaan lapset eivät millään ehdi ratkaista

kaikkia luovan leikin prosessiin sisältyviä tehtäviä puolessa tunnissa. Rungas leikkiaika, yhdessä muiden leikin edellytysten kanssa, on selkeästi yhteydessä leikin tasoon ja leikkitalanteiden rauhallisuuteen. (Mäntynen 1997). Myös Christensen & Launer (1985) toteavat, että luovan leikin ja sääntöleikkien ajan säätely on tärkeää, koska lapset tarvitsevat enemmän aikaa toteuttaakseen tyydyttävää luovaa leikkiä ja ehdottavat, että silloin, kun aikaa on vain vähän (esimerkiksi hetken päästä on ruokailu) kasvattaja voi ohjata lapset leikkimään sääntöleikkiä ja lapset saavat siitä iloa. Taustalla on ajatus kokonaisvaltaisesta pedagogisesta prosessista leikissä, mikä vaikuttaa sekä yksittäisen lapsen persoonalliseen että lapsiyhteisön kehitykseen. (mt. 87–88.)

Mäntynen (1997) tutkimuksessa kasvattajat korostivat pienen ryhmän ja välineiden merkitystä leikin edellytyksinä, mutta leikkiaikaan ei kiinnitetty huomiota. Mäntynen (1997, 109) pohtii, että aikaa ei ehkä pidetty merkityksellisenä pienten lasten (alle 3-v.) leikin lyhytjänteisyyden vuoksi. Kasvattajat olivat sitä mieltä, että eri-ikäiset tarvitsevat erilaisia välineitä, mutta leikkivälinevalikoima todettiin leikin kehityksen näkökulmasta suhteellisen niukaksi ja varsinkin ryhmien vanhimpien lasten kannalta monipuolisuudeltaan riittämättömäksi.

Päiväkodeissa on huomattu pienissä ryhmissä leikkimisen hyödyttävän sekä lasta että aikuista. Mäntynen (1997, 51) mukaan keskeistä ryhmien jakamisessa eri leikkitaloihin on monipuolisten leikkivälineiden riittävyys sekä aikuisen läsnäolo, osallistuminen ja ohjaaminen. Kun lapset jaettiin pienempiin ryhmiin (lasten omatoimisen leikin aikana), seurasi vähemmän levottomuutta ja ongelmia ja myös aikuiset ohjasivat leikkiä aktiivisemmin. Tutkimuksessa kaikki kasvattajat pitivät ryhmäjakoja tärkeänä vaikka käytäntöä havainnoidessa huomattiin, että 65 % kasvattajista toteutti ryhmäjakoja vähintään 2-3 kertaa viikossa, mutta jopa 35 % kasvattajista ei toteuttanut sitä koskaan. Henkilökunnan määrällä oli merkitystä ryhmäjaon toteutumiselle.

3 LEIKIN OHJAAMINEN PÄIVÄKODISSA

Leikin ohjaamista käsitellään tässä tutkimuksessa laajassa merkityksessä, mikä sisältää niin leikin suoran ohjaamisen, epäsuoran ohjaamisen kuin leikin havainnoinnin. Mäntynen (1997, 47) nimittää leikkiaikaan, leikkivälineisiin ja ryhmäjakoon liittyviä ohjaustilanteita leikin järjestelyiksi ja niillä hän tarkoittaa nimenomaan leikkitalanteen ulkopuolella tapahtuvia toimintoja. Myös välillinen ohjaaminen määritellään leikin ulkopuolella tapahtuvaksi lapsen kokemuksiin, havaintoihin, tietoihin ja taitoihin vaikuttamiseksi. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005)

epäsuora ohjaaminen määritellään leikin rikastamiseksi mielikuvin ja välinein. Leikin välitön ohjaaminen sen sijaan määritellään varsinaisessa leikkiatilanteessa tapahtuvaksi ohjaamiseksi. (Mäntynen 1997, 47; Helenius 1993, 97.)

Tässä tutkimuksessa on noudatettu edellä kuvattua määrittelyä siten, että välitön ohjaaminen tarkoittaa varsinaista leikkiatilanteissa tapahtuvaa ohjaamista, kun taas välillinen ohjaaminen sisältää sekä leikin etukäteisjärjestelyt että leikin rikastamisen lasten kokemuksiin vaikuttamisen kautta, jotka molemmat siis tapahtuvat leikki tilanteen ulkopuolella. Leikin havainnoinnilla tarkoitetaan sekä aikuisten aktiivista lasten leikin seuraamista että tietoista ohjauksesta pidättäytymistä. Termi tietoinen ohjauksesta pidättäytyminen on omaksuttu Mäntyseltä (1997) ja sitä kuvataan tarkemmin luvussa 3.3. Tässä luvussa tarkastellaan aluksi aikuisen roolia leikissä, minkä jälkeen perehdytään aikaisempaan tutkimukseen aiheesta sekä esitellään leikin ohjaamisen muotoja tarkemmin.

3.1 Aikuisen rooli leikissä

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (Stakes 2005) mukaan kasvattajan tehtävä leikissä on antaa tilaa lapsen omille ideoille, kannustaa omatoimisuuteen ja auttaa mikäli tarve vaatii. Kasvattajan rooli vaihtelee havainnoijasta osallistujaan. Jotta leikki voisi onnistua, edellytetään kasvattajilta huolellista havainnointia, kykyä eritellä leikki tilanteita sekä suoraa ja epäsuoraa ohjaamista. Leikkiä havainnoimalla, lasten kanssa keskustelemalla ja toimimalla kasvattajat kykenevät ymmärtämään lapsen maailmaa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan, että tämä on tärkeää, koska "kaikki mikä näkyy leikissä, on lapselle merkityksellistä, vaikka kaikki lapselle merkityksellinen ei leikissä näykään." Kasvattajien tulee myös ymmärtää leikin merkitys oppimiselle sekä tiedostaa, että leikki liittyy kaikkiin päivähoitotoiminnan osa-alueisiin. Kasvattajan tulee osata hyödyntää leikin mahdollisuudet eri toiminnoissa. (mt. 17, 20–21.)

Sandberg & Pramling Samuelssonin (2003) tutkimuksessa osa kasvattajista näki oman lapsuutensa leikit toimintana, johon kuului ryhmä lapsia, ei aikuisia. Sandberg & Pramling Samuelsson pohtivatkin, kutsutaanko roolileikkiä usein vapaaksi leikiksi sen vuoksi, että leikki on vapaata aikuisista. Samoin Riihelä (2000) toteaa, että ennen päivähoitojärjestelmää, lapset leikkivät useimmiten poissa aikuisten silmistä. Riihelä pohtii, että nykyään lasten leikki on vaarassa, koska heitä valvotaan enemmän. Leikkiyhteisöt ovat tärkeitä lasten omalle kollektiiviselle toiminnalle ja lapset rakentavat leikkiveruutta siellä, missä aikuiset sallivat lasten oman leikin kehittyä rauhassa.

Aikuisen tehtävä on kuitenkin estää lapsen syrjäytyminen. Sen hän tekee Riihelän mukaan parhaiten rohkaisemalla lapsiryhmää opastamaan syrjäytymisvaarassa olevaa lasta osaksi leikkitoimintaa, koska vain lapset osaavat opastaa toisiaan leikin monivivahteisessa kielessä. (Riihelä 2000, 190.)

Christensen & Launer sen sijaan korostavat, että lapset voivat leikkiä ja jäljitellä ympäristönsä ilmiöitä vain jos he ovat saaneet mallin aikuisilta. Aikuiset vaikuttavat lasten elämään, ohjaavat tietoisesti toiminnan sisältöä välittääkseen lapsille omia kokemuksiaan, tietojaan ja taitojaan. Inhimillinen tietämys siirtyy sukupolvelta toiselle ja seuraa jatkuvuus. Aikuiset elävät elämäänsä lasten jatkuvan tarkkailun alaisina ja lapset pystyvät omaksumaan aikuisten toimet ilman erityistoimenpiteitä. (Christensen & Launer 1985, 18, 25–27.) Myös Jantunen (2007, 24–25) korostaa lapsen oppimista jäljittelyn avulla ja toteaa, että alle kouluikäisen lapsen ympärillä olevat aikuiset tekevät arkisia töitä, kuten siivoavat, tiskaavat tai neulovat, koska niitä lapsen on helppo jäljitellä ja ottaa mukaan leikkeihinsä. Jäljittelyn onnistuminen edellyttää Jantusen mukaan hyviä ja arvokkaita jäljittelyn kohteita, joiden myötä jäljittely kytkeytyy leikkiin. Leikki ja jäljittely ovat lapsen jatkuvaa omaehtoista tutkivaa oppimista ja luovien ongelmanratkaisutaitojen harjoittelemista. (mt. 27.)

Hännikäinen (1992) on tutkinut roolileikkiä piagetilaisesta näkökulmasta kehityspsykologisena ja pedagogisena ilmiönä sekä osana päivähoiton sisällöllistä kehittämistyötä. Hän toteaa, että leikki on huomattavasti moniulotteisempaa kuin käytettyjen teoreettisten analyysien ja menetelmien avulla on mahdollista kuvata. Puutteet koskevat Hännikäisen mukaan erityisesti toisten lasten ja kasvattajan asemaa leikissä. Monet tutkijat näkevät aikuisen roolin olevan tänä päivänä avainasemassa lasten intensiivisen ja tyydyttävän leikin toteutumiselle. Bredikyte (2011, 104) huomauttaa, että nykyään lapsilla on vähemmän mahdollisuuksia saada leikin mallia leikkitaidoissaan jo pidemmälle edenneiltä eri-ikäisiltä lapsilta ja mikäli tällaista mallia ei ole, myöskään leikkitaidot eivät siirry.

Jotta lapsi keksisi leikin ja tietäisi miten sitä leikitään, tarvitsee hän Olofssonin (1993) mukaan kokemuksia ja esikuvia todellisesta elämästä. Leikki voi alkaa ja edetä kun lapsi tietää leikin säännöt sekä tietää miten kukin roolihahmo voi käyttäytyä ja puhua. Leikitään avaruusmiehiä! No miten niitä leikitään? Kioskia on huomattavasti helpompi leikkiä, kun se on todennäköisesti ennestään tuttu. Christensen & Launerin (1985) mukaan lasten yhteyksiä ympäristöönsä säätelevät aikuiset. Aikuiset tutustuttavat lapsia maailmaansa ja valikoivat asiat ja ilmiöt, joihin lapsen on hyvä tutustua. Toisaalta lapsella on elämäkokemusta myös sellaisilta alueilta, joihin aikuinen ei

ulotu, esimerkiksi asuinympäristössä tai lapsiryhmistä, joita aikuinen ei ole johtamassa. Aikuiset kannustavat lapsia aktiivisuuteen leikissä, ottavat huomioon lasten vielä riittämättömät mahdollisuudet osallistua itsenäisesti yhteiskunnalliseen elämään, luovat edellytykset lasten leikille, ohjaavat ja organisoivat toimintaa siten, että se johdattaa lapset tutustumaan elämään. Aikuisten ohjaaminen muuttuu yhteiskunnallisten olosuhteiden mukaan riippuen siitä, miten yhteiskunta arvostaa lasten leikkejä, miten lasten oikeus leikkiin on turvattu ja miten sitä tuetaan. (mt. 76.)

Christensenin & Launerin mukaan ihmlapsi tarvitsee aikuisen hoivaa ja aikuisiin turvautuminen luo edellytyksen ihmiseksi kasvamiselle. Aikuisen ja lapsen yhteisen toiminnan kautta lapsi pystyy omaksumaan historiallisesti merkittäviä kokemuksia. Leikin teema, sisältö ja onnistuminen riippuvat siitä, kuinka lapset onnistuvat sopimaan yhdessä toiminnoistaan, rooleistaan ja esitystavoistaan. Aikuiset vaikuttavat ratkaisevasti olosuhteisiin, joissa lapset kasvavat, mikä puolestaan määrittää, miten lapset esimerkiksi ratkaisevat konflikteja ja solmivat keskinäisiä suhteitaan sekä kykenevätkö lapset rakentamaan toimivan leikkiyhteisön vai ovatko yksilökeskeiset asenteet määrääviä. Christensen & Launer korostavat, että ”Leikeissään lapset eivät ainoastaan jäljittele aikuisten elin- ja ajattelutapoja, he ilmaisevat myös sen miten itse suhtautuvat niihin.” (mt. 1985, 57.)

Mikkolan & Nivalaisen (2010, 53–56) mukaan aikuisen läsnäoloa ja ohjaamista tarvitaan, jotta lapset kykenevät pitkäjänteisempään leikkiin. Yli 3-vuotiaiden lasten parissa työskentelevien aikuisten rooli leikin edistäjänä painottuu innostamiseen, kannustamiseen, yhdessä tekemiseen sekä leikin edellytysten järjestämiseen. Aikuisen aktiivinen asennoituminen näkyy kiinnostuksena, lasten aloitteiden kuuntelemisena ja haluna keskustella lasten kanssa. (mt. 56.) Aikuisen asennoitumisella on suuri merkitys lasten toiminnalle, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi. Lapset leikkivät intiaaneja, kun pitäisi kerätä lelut ja suunnata nukkumaan. ”Raivataan risut pois, jotta pääsemme pystyttämään telttaa.” -kehotus innostaa lapsia todennäköisesti paremmin kuin ”Kerätkääs lelut!” -komento. Nukkumatin maille matkaa vauhdittaa lausahdus: ”Hypätkäähän kanoottiin. Melotaan tuonne vastarannalle luolaan nukkumaan.” (Hintikka ym. 2004, 13.) Asennoitumisen ja sitä kautta toimintatapojen muuttaminen on kuitenkin vaikeaa, kuten seuraavasta sitaattista käy ilmi. Riihelän (2000) tutkimuksen kehittämistoiminnassa mukana olleet lastentarhanopettajat Pokkinen & Sund (1995) muokkasivat päiväkotinsa toiminta-ajatusta seuraavasti (otteita).

Tämä uusi työskentelytapamme on vaatinut kaikilta ryhmämme jäseniltä sitoutumista ja kiinnostusta uuden etsintään. [...] Aikaisemmin oli mielessä ehkä, että työvälineet pysyy

paremmin kunnossa ja tallessa, jos ne ovat kaapeissa, lasten ulottumattomissa. Ja kun aikuinen päätti, että nyt on se hetki, kun voitaisiin luoda ja maalata, välineet otettiin esille. Nyt olemme ottaneet piirustusvälineet, paperit, sakset ja liimat kaappien ovien takaa esiin hyllyille lasten tasolle. Tästä on seurannut, että lapset ovat alkaneet paljon enemmän käyttää niitä ja taidot ovat kehittyneet välineiden käytössä. [...] Oman ajattelutavan muuttaminen on vaikeinta. Olemme kiinni käsittämättömissä päivähoidon perinteissä. Haluamme olla lapsilähtöisiä, mutta kuitenkin aikuinen määrittelee lapsen päivän. Eräs muutoksen tavoitteemme on ollut oppia olemaan hiljaa, pitämään suu kiinni ja kuuntelemaan lasta. Vastatullut opiskelija ihmetteli yhtä asiaa ryhmässämme: Miksi lapset eivät tule kysymään aikuiselta 'mitä mä tekisin' tai valittamaan 'mulla ei oo mitään tekemistä'. Mietimme, että ehkä kaikki asiat yhdessä ovat vaikuttaneet näiden kysymysten vähenemiseen. Työvälineet ovat ulottuvilla, on tilaa rakentaa pysyviä leikkejä ja töitä voi jatkaa omaan tahtiinsa. Aikuinen ei ohjelmoi lapsen tekemisiä, vaan antaa vastuuta ja päätäntävaltaa lapselle itselleen. Suunnitellaan yhdessä. Tärkein muutos päiväkotiryhmässämme on ollut ison 22 lapsen ryhmän jakaminen kolmeen pienryhmään. Nämä ryhmät on nimetty tietyille aikuisille. [...] Nyt jokaisella aikuisella on oma 7–8 lapsen ryhmä, jonka kanssa voi suunnitella tekemisiä pitkällä tai hyvin lyhyelläkin aikavälillä. (Riihelä 2000, 114–116; Pokkinen & Sund 1995.)

Hujalan ym. (1999) mukaan muita toimintoja voidaan tiedostamatta pitää leikkiä tärkeämpänä ja sen vuoksi aikuiset saattavat keskittyä leikin sijasta ohjattuihin toimintahetkiin. Leikkiä ei edelleenkään riittävän laajasti ymmärretä lapsille merkittävänä, mieleisenä ja opettavaisena toimintona. Hujala näkee ratkaisuna aivan uudenlaisen, yhteistyössä ja yhteisymmärryksessä sovitun toimintakulttuurin, mikä sisältää leikin edellytysten varmistamisen, lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden tukemisen leikissä sekä aikuisen kiinnostuksen ja arvostuksen leikkiä kohtaan, mitä voi osoittaa muun muassa leikkiin osallistumisena. (Hujala ym. 1999, 39–40.) Lasten leikkiessä aikuinen usein Strandellin (1995) mukaan kysyy, onko täällä kaikki hyvin, tai kehottaa olemaan hiljaa tai nätisti ja noudattamaan sääntöjä. Lapset voivat kokea tällaiset väliintulot häiritsemisenä. Väliintuloja mahtuu päiväkotipäivään paljon, vaikka keskimäärin aikuiset eivät kovin usein puutu lasten toimintoihin. Päivärytmin noudattaminen korostuu henkilökunnan tehtävissä, minkä vuoksi lapset joutuvat usein keskeyttämään toimintansa. Strandell puhuuakin reviirin suojelemisesta aikuisilta tai toisilta lapsilta ja joskus se voi tarkoittaa esimerkiksi oven taakse sulkeutumista, verhojen vetämistä alas tai kuiskaamista ja salaa tekemistä. (mt. 113–114.)

Vaikka leikin hyödyt lapsen kehittymiselle ja oppimiselle on useissa tutkimuksissa todistettu, on myös sellaisia tutkimuksia, joissa todetaan, että aikuisen ohjauksesta ei ole aina hyötyä vaan joskus siitä voi olla jopa haittaa. (Trawick-Smith & Dziurgot 2010, 113) Tämä kritiikki liittyy *leikin kaksoisluonteeseen*, mikä tarkoittaa, että toisaalta leikki on lasten itsenäistä toimintaa ja toisaalta tärkeä kasvatuksen väline (Christensen & Launer 1985, 76; Mäntynen 1997, 43.) Trawick-Smithin & Dziurgotin (2010) mukaan uskotaan, että aikuisen toiminta menee helposti opettamiseksi. Aikuinen viestittää lapsille, mikä on 'oikea' tapa leikkiä ja voi näin ollen vähentää tai jopa estää lasten leikkiä. Keskeinen kysymys Mäntynen (1997, 43) mukaan on, millä tavalla leikkiä käytetään kasvatuksessa ja miten sitä ohjataan. Kasvattajilla on tärkeä rooli, koska heiltä edellytetään leikin kunnioittamista, leikin olemuksen tuntemista sekä pedagogista taitavuutta. (Helenius 1982, 150.)

Kontos (1999, 378–379) toteaa, että aikuisten osallistuminen lasten leikkiin ja leikin tukeminen on myönteistä, mutta pohtii, mikä määrä on lapsen kehityksen kannalta riittävää. Bredikyte (2011) on selvittänyt aikuisen leikkiin osallistumisen merkitystä ja erottelee aikuisen tuen karkeasti kolmeen erilaiseen vaiheeseen, joista ensimmäisessä, leikki-iän alkuvaiheessa, aikuisen aloite on hyvin tärkeä ja leikin luonteen ymmärtäminen vaatii aikuisen apua. Toisessa vaiheessa, noin 3–5-vuotiaana, lapsen oma aloitteellisuus on oleellisin tekijä ja aikuisen läsnäolo on tärkeää, mutta aikuisen aloite voi särkeä leikkiprosessin. Yli 5-vuotiaan leikissä aikuisen tehtävä on muun muassa luoda moraalisia haasteita ja rikastaa leikin symboliikkaa. Jaottelu perustuu Vygotskin teoriaan lapsen kehityksessä tapahtuvista kriiseistä ja siihen, että lapsi tarvitsee erilaista ohjaamista eri kehitysvaiheissa. (Bredikyte 2011, 84–85; Hakkarainen & Bredikyte 2008, 7.) Pedagogisesta näkökulmasta kasvattajan tehtävä leikin valmisteluvaiheessa on osoittaa huomiota ja kiinnostusta sekä auttaa leikki-ideoiden kehittämisessä. Leikin alkuvaiheessa on myös tärkeää huolehtia lapsista, joilla on vaikeuksia päästä mukaan leikkiin. (Christensen & Launer 1985, 97–98.) Leikin suorittavassa vaiheessa kasvattaja hienovaraisesti tukee lapsia ideoiden toteuttamisessa ja ohjaa tarvittaessa lapsia luovaan, elämykselliseen ja haasteita tarjoavaan leikkiin. Näin kasvattaja toteuttaa pedagogista tehtävää ja tarjoaa kaikille lapsille parhaat mahdolliset kehitysedellytykset. Leikin päätösvaiheessa kasvattajan tulee pohtia, ovatko lapset saavuttaneet kukin oman leikkitaivoitteen. Kasvattaja voi joissakin tapauksissa myös pohtia asiaa yksittäisen lapsen kanssa kahden kesken ja kannustaa yrittämään uudestaan. Tutkijat varoittavat kuitenkin ruotimasta leikin sujumista koko ryhmän kesken, koska silloin leikin lumo voi kadota kokonaan. Poikkeuksena on sosiaalisia suhteita koskevat arviot, mutta nekin vain satunnaisina kertoina. Leikin tulee päättyä iloiseen tunnelmaan ja uusien leikkien suunnittelemiseen. (mt. 102–103.)

Aikuinen on Olofssonin (1993) mukaan huomattavan merkityksellisessä roolissa lasten leikissä, koska aikuinen on kaikkien leikin edellytysten luoja. Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hänellä on malli, miten hän voisi leikkiä, tarvitsee hän myös rauhallisen leikkitilan ja keskeytymätöntä leikkiaikaa, jotta leikki voi kehittyä. Hujalan (2002, 98) mukaan aikuinen voi olla tyytyväinen leikin ohjaamiseen kun lapset osallistuvat intensiivisesti leikkiin ja nauttivat olostaan.

3.2 Aikaisempi tutkimus leikin ohjaamisesta

Suomessa ei ole tehty leikin ohjaamisen pedagogista tutkimusta ennen Mäntysen (1997) selvitystä alle 3-vuotiaiden leikin edellytyksistä päiväkodissa. Mäntysen kvantitatiivisessa tutkimuksessa selvitettiin sekä varhaiskasvattajien käsityksiä leikin edellytysten järjestämisestä että käytännön toimintamenetelmiä. Käsityksissä ja todellisessa toiminnassa oli sekä vastaavuutta että eroavaisuutta. Kolmasosa kasvattajista esimerkiksi kertoi voivansa vaikuttaa asiaan, mikäli lasten leikkien sisällöt ovat niukkoja, yksitoikkoisia ja ideoiltaan köyhiä, mutta havaintojen perusteella välillistä ohjaamista ei kuitenkaan toteutettu (mt. 117). Mäntysen (1997, 98) tutkimuksessa varsinainen leikin ohjaaminen, kun konfliktitilanteiden selvittämistä ei laskettu mukaan, todettiin melko vähäiseksi. Kysely toteutettiin vuonna 1989 eli siitä on aikaa jo yli 20 vuotta.

Tässä luvussa esitellään kaksi amerikkalaista havainnointitutkimusta, joissa kuvataan aikuisen toimintatapoja lasten leikissä päiväkotikontekstissa sekä verrataan niitä Suomessa tehtyyn tutkimukseen aiheesta. Mäntysen tutkimuksessa päiväkodin kasvattajien käsityksiä leikin edellytyksistä selvitettiin kyselyn avulla (30 vastaajaa) ja leikin edellytysten toteutumista havainnoiden (38 päiväkotiryhmää). Tulokset vahvistavat aikaisempia havaintoja siitä, että aikuisen osallistumisella lasten leikkiin ja aikuisen antamalla huomiolla ja tuella on voimakas positiivinen vaikutus leikin tasoon. (Mäntynen 1997; 1, 7, 59–61, 134) Mäntysen tutkimuksen jälkeen Suomessa aikuisen roolia lasten leikissä on tutkinut myös Marjatta Kalliala (2008). Myös Kallialan tutkimuksessa pääpaino oli alle 3-vuotiaiden lasten leikissä. Tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, voiko intervention avulla lisätä aikuisten sensitiivisyyttä ja kehittää heidän aktivointitaitojaan erityisesti leikkitilanteissa. Kallialan mukaan varhaiskasvatusalalla Suomessa ei ole yhteneväistä käsitystä tavoiteltavasta aikuisroolista. Päiväkodin aikuiset ovat tavallisia ihmisiä ja aikansa kulttuurin kasvatteja, joiden ei ole aina helppo lähestyä lasta tai löytää itsestään leikkimieltä. (mt. 2008, 70, 259.)

Susan Kontos (1999) Purduen yliopistosta (USA) on tutkinut varhaiskasvattajien sitoutumista lasten erilaisiin leikkitoimintoihin sekä kasvattajien rooleja ja puhetta vapaan leikin aikana. Millaista kasvattajien puhe on ja kuinka paljon sitä esiintyy vapaan leikin tilanteissa, vaikuttaa Kontoksen mukaan ympäristön aktivointitasoon sekä lasten kehittymiseen ja oppimiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että leikki on korkeatasoisempaa silloin kun kasvattajat muuntavat oman käyttäytymisensä vastaamaan lasten toimintaa ja ajatuksia. (Kontos 1999, 365–366, 375.) Aikuisen roolit jakaantuivat Kontoksen tutkimuksessa viiteen eri kategoriaan: 1) haastattelija (kysymykset eivät liittyneet suoranaisesti leikkiin), 2) leikin alkuun saattaja ja materiaalien tarjoaja, 3) leikkijä (astuu lasten maailmaan, keskustelee leikistä), 4) turvallisuuden vaalija ja 5) ei-osallistuja. Kontoksen tutkimuksen mukaan yleisimmin omaksuttu rooli aikuisilla on leikin alkuun saattaja (47 % vapaan leikin ajasta) sekä leikkijä (38 %). Leikkijän ja leikin alkuun saattajan ero on muun muassa se, että leikkijä pyrkii laajentamaan lasten leikkiä, mitä puolestaan leikin alkuun saattaja ei tee. (Kontos 1999, 371, 373.)

Mäntynen (1997) tutkimuksessa välitön eli leikkitalanteissa tapahtuva ohjaaminen oli aktiivista vain runsaassa kolmasosassa tutkimusryhmistä (37 %). Päivittäiset leikinohjausmenetelmät Mäntynen (mt. 92) jakaa seuraavasti: 1) kielellinen ohjaaminen, 2) aktiivinen seuraaminen, 3) välineiden tarjoaminen, 4) mukana/malliksi leikkiminen ja 5) harkittu ohjauksesta pidättäytyminen. Kielellistä ohjaamista eli kehotuksia, kysymyksiä, vihjeitä ja muita kielellisiä ilmauksia käytettiin ohjausmenetelmistä kaikkein eniten. Yli neljässä viidestä tutkimusryhmästä (84 %) käytettiin kielellistä ohjausta päivittäin. Toisena tuli aktiivinen seuraaminen (yli puolessa ryhmistä päivittäin) ja kolmantena välineiden tarjoaminen (vähän alle puolessa ryhmistä päivittäin). Suurimmassa osassa ryhmistä leikin ohjaus oli kokonaisuudessaan melko vähäistä vaikka lähes kaikki kasvattajat pitivät leikin välitöntä ohjausta tarpeellisena. Kun leikkiä ohjattiin, lapset leikkivät useammin ikätasoaan vastaavasti. (Mäntynen 1997.)

Kontoksen tutkimuksessa (1999) kasvattajien puheesta $\frac{3}{4}$ jakaantui neljään kategoriaan: 1) leikin tukeminen välineisiin liittyvin kommentein (21 %), 2) henkilökohtainen käytännön tilanteissa auttaminen (19 %), 3) leikin tukeminen välineisiin liittyvin kysymyksiin (18 %) ja 4) positiivisten sosiaalisten suhteiden tukeminen (16 %). Muut, kuten esimerkiksi aikuisten kesken jutteleminen (4 %) tai lasten käyttäytymisen hallinta (5 %) jäivät vähäisiksi. Tarkasteltaessa erilaisia *aktiviteetteja* ja niiden parissa vietettyä aikaa huomattiin, että kasvattajat viettivät eniten aikaa rakenteluleikeissä (sisältää myös piirtämisen ja askartelun) (41 %) ja oppimisleikeissä (sisältäen kirjat ja pelit) (23 %).

Ei-leikin osuus oli jopa 20 % ja kuvitteluleikin vain 12 %. (Kontos 1999, 369–372.) Kasvattajat käyttivät eniten aikaa lasten leikin alkuun saattamiseen sekä leikin tukemiseen ja he viettivät eniten aikaa rakentelu- sekä oppimisleikeissä. Kuvitteluleikkiin osallistuminen oli tutkijan mukaan aika vähäistä, koska kuvitteluleikeissä lapset voivat olla itseohjautuvampia kuin muissa aktiviteeteissa ja koska taustalla on opettajien pelko leikin häiritsemisestä. Kasvattajien puhe keskittyi pääasiassa leikkivälineisiin, ei niinkään lasten käyttäytymiseen tai kaverisuhteisiin. Kontos osoittaa kuitenkin, että aikuisten keskustelu lasten kanssa ei ollut kovin rikasta ja usko, että laadulliselle tutkimukselle tällä alueella on tarvetta. (Kontos 1999, 378–379.)

Tuoreessa amerikkalaistutkimuksessa Trawick-Smith & Dziurgot (2010) selvitettiin, miten kasvattajat vastaavat lasten leikkitarpeisiin. Tutkimus suoritettiin videonauhoittamalla vapaan leikin tilanteita, joista puolen vuoden aikana kertyi 19 tuntia nauhoitettua materiaalia. Tutkimuksessa oli mukana 8 varhaiskasvatuksen opettajaa (kasvattajat) ja 32 alle kouluikäistä lasta. Videoimisen lisäksi aineistoa kerättiin kasvattajia haastatteleamalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli testata Vygotskin (1978) teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. (Trawick-Smith & Dziurgot 2010.)

Trawick-Smith & Dziurgot (2010) ovat muodostaneet tutkimuksensa pohjalta toimintamallin, kuinka aikuinen voi ohjata leikkiä tarkoituksenmukaisella tavalla. Aikuiset, jotka toimivat mallin mukaisesti, aluksi havainnoivat lasten leikkiä (1) ja refleктоivat lasten leikkitarpeita (2). Seuraavaksi kysytään, kuinka paljon lapsi tarvitsee ohjausta tällä hetkellä. Vastaus tähän kysymykseen, johtaa mahdolliseen vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä (3). Mikäli lapsen tarpeeseen on näin ollen vastattu tarkoituksenmukaisella tavalla, seuraa GOOD FIT eli hyvä yhteensopivuus (4). Lapsen leikki jatkuu näin ollen itsenäisenä ja sitoutuneena (5) ja aikuinen voi vetäytyä havainnoijan rooliin. Mikäli aikuisen ohjaus ei siinä tilanteessa vastaa lapsen tarpeita, seuraa POOR FIT eli huono yhteensopivuus. Lapsi jatkaa tarpeidensa osoittamista ja prosessi alkaa alusta. Kasvattajan tulee jatkaa leikin ohjaamista kunnes lapsi kykenee leikkimään itsenäisesti. (Trawick-Smith & Dziurgot 2010, 111.)

Trawick-Smith & Dziurgot (2010, 113) muodostivat aineistostaan kolme pääkategoriaa: 1) lasten leikkitarpeet, 2) ohjaamisen taso ja 3) ohjaamista seuranneet lasten leikkitarpeet. Tarvitsevatko lapset ylipäättään aikuisen ohjausta selvitetään aluksi havainnoimalla ja kysymällä kaksi kysymystä:

- Kykeneekö tämä lapsi tässä tilanteessa leikkimään omistautuneesti ja turvallisesti ilman ohjaamista?
- Hyötyisikö lapsi ohjaamisesta?

Mikäli vastaus ensimmäiseen kysymykseen on *kyllä*, ja toiseen *ei*, lapsi ei tarvitse apua vaan kykenee etenemään itsenäisesti. Mikäli vastaus ensimmäiseen kysymykseen on *kyllä* mutta aikuinen kokee, että lapsi hyötyisi ohjaamisesta, todetaan, että lapsi tarvitsee jonkun verran (esimerkiksi välillistä) ohjaamista. Siinä tapauksessa, että vastaus ensimmäiseen kysymykseen on *ei*, ja lapsi ei ilman aikuisen apua kykene osallistumaan leikkiin tai ei noudata sääntöjä tai voisi mahdollisesti vahingoittaa toisia lapsia, tarvitsee hän (välitöntä) ohjaamista. Tilanteet, joissa lapsi tarvitsi paljon tai jonkin verran aikuisen ohjausta, luokiteltiin tutkimuksessa edelleen seitsemään (7) eri tarvetyyppiin: leikkiin sitoutuminen, tehtävän suorittaminen, ongelmanratkaisu, sosiaalisuus, ristiriidat, säännöt ja aikuisen läsnäolo. Esimerkiksi sosiaalisuuteen liittyvä tarve näkyy siten, että lapsi katselee muita lapsia ja osoittaa kiinnostusta liittyä heidän joukkoonsa mutta ei onnistu pääsemään mukaan leikkiin vaan tarvitsee aikuisen apua. Ohjaaminen luokiteltiin neljään eri tasoon: suora eli välitön ohjaaminen, välillinen ohjaaminen, havainnointi ja ei-vuorovaikutus. Ei-vuorovaikutus tarkoittaa, että aikuinen ei ollut kontaktissa lapsen fyysisesti eikä verbaalisesti, eikä havainnoinut lasten toimintaa. Trawick-Smith & Dziurgot totesivat, että kasvattajat ovat herkkiä näkemään, milloin lapsi tarvitsee apua ja missä määrin. Yhteys lasten tarpeiden ja aikuisen ohjauksen välillä vahvistettiin myös tutkimuksen haastatteluissa. Kasvattajat toimivat ajatuksella ja havaintoihin perustuen, ja toiminta oli tarkoituksenmukaista (GOOD FIT).

Tutkimus osoitti, että tilanteita, joissa lapsi tarvitsi paljon ohjaamista oli yksi viidesosa (19,1 %). Jonkin verran tukea tarvittiin lähes puolessa tilanteista (47,4 %) ja ohjaamista ei tarvittu lainkaan yhdessä kolmasosassa tilanteista (33,5 %). Tutkimus osoitti myös, että ohjaamista seuranneista tilanteista yli puolessa (52,4 %) lapsi kykeni itsenäiseen leikkiin, mistä voidaan päätellä, että tällöin lapsen tarpeisiin vastattiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Yleisin tapahtumaketju oli, että lapsi tarvitsi jonkin verran ohjaamista ja aikuinen ohjasi hienovaraisesti vinkein, ehdotuksin tai aluksi mukana leikkimällä, minkä seurauksena lapsi kykeni jatkamaan toimintaa itsenäisesti. Trawick-Smith & Dziurgot osoittivat Vygotskin teorian lähikehityksen vyöhykkeestä päteväksi; aikuisen lapselle osoittama tarkoituksenmukainen tuki, johti itsenäiseen ja keskittyneeseen leikkiin. Trawick-Smith & Dziurgot toteavat, että leikitilanteet, joissa lapsi tarvitsee jonkin verran ohjausta ja myös saa tarkoituksenmukaista ohjausta, edistävät tehokkaasti lapsen kehitystä. (Trawick-Smith 2010, 121.) Välillinen ohjaaminen käsitti myös hienovaraisen kielellisen ohjaamisen, eli vinkit,

kysymykset ja ehdotukset sekä leikin alkuun saattamisen esimerkiksi mukana leikkimällä, kun taas välittömäksi ohjaamiseksi katsottiin muun muassa aikuisen suorat ohjeet käyttäytyä ja toimia, täysin uuden leikki-idean ehdottaminen, lapsen siirtäminen toiseen leikkiin, kädestä pitäen ohjaaminen, didaktisten kysymysten kysyminen leikistä sekä lapsen toiminnan korjaaminen tai rajoittaminen (mt. 115). Käsitteissä on siis hieman eroavaisuutta käsillä olevaan tutkimukseen verrattuna.

Monika Riihelä (2000) on tutkinut lasten luovia leikkejä videoaineiston avulla Suomessa. Tutkimusta tehdessään, hän havaitsi viisi erilaista pedagogista työtapaa, jotka erosivat toisistaan suhteessa siihen, miten ne edistivät lasten omaehtoista leikkiä ja tutkivaa toimintaa. *Mallin antaja* edusti perinteisiä työtapoja, runsasta ohjaamista ja oikeiden toimintatapojen opettamista. Mallin antaja myös puhui paljon ja nimesi asioita lasten puolesta. *Opettavainen kysyjä* ohjasi lapsia kädestä pitäen, tarjosi materiaaleja ja pedagogisia haasteita. Kysymykset, joita opettavainen kysyjä kysyi, olivat kuitenkin aikuisesta lähteviä ja niin sanotusti jo valmiiksi ratkaistuja, lasten tuli vain keksiä niihin 'oikeat' vastaukset. *Materiaaliin keskittyjä* pyrki tarjoamaan lapsille monipuolista ja korkeatasoista materiaalia ja luotti siihen, että oppiminen ja oivaltaminen syntyvät materiaalien käsittelyn avulla. *Materiaaliin keskittyjä* vetäytyi havainnoimaan lasten toimintaa ja kykeni samalla arvioimaan lasten tietoja ja taitoja. Miinuksena tässä työtavassa oli aikuisen materiaalikeskeisyys, mikä voi rajoittaa lasten oivalluksia sekä estää lasten osallisuutta toiminnan suunnitteluun. *Tarkkaileva kuuntelija* oli lasten lähellä, loi turvallisuutta ja antoi lasten omille pohdinnoille tilaa. Tarkkaileva kuuntelija oli jo toimintaa suunnitellessaan ottanut huomioon lasten omia pohdintoja ja työntänyt omia ennakko-oletuksiaan taka-alalle. *Yhteisöllisyyden rakentaja* pyrki yhteistyöhön, jossa sekä lapset että aikuiset ovat osallisina. Riihelä toteaa, että kukaan ei etukäteen tiedä, millainen tuotos yhteistyöllä saadaan aikaiseksi, mutta toimintaa suunnitellaan yhdessä ja materiaaleja kerätään yhdessä. Tärkeintä on, että toiminnan lähtökohtana ovat lasten kysymykset ja ideat. (mt. 32–41.)

Riihelä korostaa, että toiminnan kehittäminen ei ole suoraviivaista muuttumista mallin antajasta yhteisöllisyyden rakentajaan, mutta toimintatapoja tulisi tietoisesti kehittää, siten että lasten omat leikit saisivat enemmän tilaa. Hän toteaa, että "[...] tärkeätä olisi huolehtia siitä, että yhteisöllisyyttä rakentavat työtavat otettaisiin tietoisesti käyttöön teema- ja projektityöskentelyssä, oppitunneilla ja löytöretkillä." (Riihelä 2000, 32–41.) Riihelän tyypit ovat samansuuntaisia Kontoksen kategorisoinnin ja Mäntysen tutkimuksessa havaittujen toimintatapojen kanssa, mutta Riihelä vie aikuisen roolia yhteisöllisyyden rakentajana pidemmälle lapsilähtöisen toiminnan suuntaan.

Projektissa etsittiin tietoisesti mahdollisuuksia lasten luovaan ja tutkivaan toimintaan. Trawick-Smithin & Dziurgotin (2010) lähtökohtana oli pyrkimys lapsen itsenäiseen leikkiin, joten käsitys oli perinteisempi: aikuinen auttaa mikäli siihen on tarvetta.

Trawick-Smith & Dziurgot (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että osassa leikki-tilanteista ohjaaminen ei vastannut lapsen tarpeita. Tutkijat totesivat, että kasvattajat, joilla oli vähiten koulutusta ja kokemusta eivät osanneet sovittaa käytöstään lapsen tarpeisiin niin hyvin kuin korkeammin koulutetut ja kokeneemmat kollegansa. Kontos puolestaan on todennut, että koulutuksella, tittelillä tai kokemuksella ei ole merkitystä kasvattajan sitoutumiseen, rooliin tai puheeseen vapaan leikin aikana. Tutkija huomauttaa, etteivät roolit, puhe tai sitoutuminen erilaisiin aktiviteetteihin kuitenkaan kerro, kuinka aikuiset todellisuudessa toimivat lasten kanssa. Hän toteaa, että kasvattajan käyttäytymiseen voivat vaikuttaa enemmän kulloinkin vallitseva tilanne ja kasvattajien henkilökohtaiset ominaisuudet. (Kontos 1999, 370–372, 379.) Kalliala (2008, 187–188) toteaa, että kasvattajien toiminta vaihtelee huomattavasti osaksi sen vuoksi, että työntekijät vaihtuvat, mutta myös henkilökunnan pysyessä ennallaan. Näin ollen varhaiskasvatuksen laatu heilahtelee.

Trawick-Smith & Dziurgot (2010) ehdottavat, että itsenäisen ja mielekkään leikin edellytys on aikuisen reflektioivampi ote ja aktiivisempi osallistuminen leikki-tilanteisiin. Jotta aikuinen kykenee vastaamaan lapsen tarpeisiin tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla, tulee tämän hioa havainnointitaitoja, oppia tulkitsemaan lasten leikkitarpeita ja vastaamaan niihin erityisesti välillisen ohjaamisen keinoin. Olofsson (1993) korostaa turvallisuuden tunteen merkitystä. Lapsi ei kykene leikkimään, mikäli hän ei tunne oloaan turvalliseksi ja siihen aikuinen voi vaikuttaa paljon jo pelkästään olemalla läsnä ja seuraamalla lasten leikkiä.

Askola-Vehviläisen (1987, 50) tutkimuksessa 5–6-vuotiaita lapsia havainnoitiin päiväkodissa ns. vapaan leikin tilanteissa ja ilmeni, että muun toiminnan osuus potentiaalisesta vapaan leikin ajasta oli suhteellisen suuri (33,7 % havainnoidusta ajasta). Tuon ajan lapset käyttivät muun muassa toiminnan vaihtamiseen, vaelteluun, etsiskelyyn ja toisten lasten toimintojen seuraamiseen. Askola-Vehviläinen pohtii, että lasten käyttäessä leikkiaikansa aivan muuhun kuin leikkimiseen, olisi tilannetta mahdollista kohentaa kehittämällä leikin pedagogisia ohjausmenettelyitä. Mikkolan & Nivalaisen (2010) mukaan oppimiskäsitys ja työtavat päiväkodeissa eivät ole edelleenkään muuttuneet sisältölähtöisestä suunnittelusta lasten omaehtoisen tutkimisen ja oppimisen sekä aktiivisen osallistumisen suuntaan. (mt. 53–56.)

3.3 Leikin ohjaamisen muodot

Tässä tutkimuksessa leikin ohjaamisen muodot jaetaan välittömään eli suoraan ohjaamiseen, välilliseen eli epäsuoraan ohjaamiseen sekä havainnointiin. Välillisellä ohjauksella tarkoitetaan leikin edellytysten järjestämistä sekä leikin rikastamista välillisin keinoin. Leikin havainnointi on toisaalta leikin aktiivista seuranta ja toisaalta harkittua ohjauksesta pidättäytymistä.

Välitön ohjaaminen

Leikki-ilanteessa tapahtuvaa leikin ohjaamista kutsutaan suoraksi eli välittömäksi leikin ohjaukseksi. Etenkin päiväkodissa lapsi kaipaa aikuisen läsnäoloa, mikä lisää turvallisuudentunnetta. Yksinkertaisimmillaan suora ohjaaminen voi olla aikuisen katsekontakti lapseen. Suora ohjaaminen voi olla myös keskustelua lasten kanssa, leikkiin liittyvien kysymysten esittämistä, vihjeiden ja neuvojen antamista, mallina leikkimistä tai leikkiin osallistumista. Lapsen saatavilla oleminen voi katsekontaktin lisäksi tarkoittaa myös fyysistä kontaktia, esimerkiksi lapsen sylissä pitämistä, halaamista tai kädestä pitäen ohjaamista. (ks. esim. Kalliala 2008, 50–53; Mäntynen 1997, 47.) Kalliala (2008, 53) toteaa kuitenkin, että ohjaustapojen luetteleminen ei paljasta, miten ja milloin lasten leikkiin tulisi osallistua.

Välillinen ohjaaminen

Leikin pedagogiikan periaatteiden mukaisesti on tärkeää nähdä, että leikki ei ole irrallista muusta elämästä. Leikin tärkeimmät raaka-aineet muodostuvat lasten havainnoista ja ympäröivän maailman heille tuottamista kokemuksista. Lasten kokemuspäiirin laajentaminen esimerkiksi kirjallisuuden ja retkien avulla vaikuttaa myös leikkien sisältöihin. (Christensen & Launer 1985, 13; Mäntynen 1997, 45.)

Helenius (1993) on pohtinut keinoja, joilla aikuinen voi vaikuttaa lasten leikkitaitojen kehittymiseen häiritsemättä leikin prosessia. Helenius on tutkinut leikin eri muotoja ja sisältöjä sekä niiden ominaispiirteitä. Hän toteaa, että suurin osa leikin ohjauksesta tapahtuu vaikuttamalla välillisesti lapsen kokemukseen sekä varmistamalla leikin edellytykset. (mt. 98.) Olofssonin (1993) mukaan pelkkä sadun lukeminen lapsille tai pelkkä kirjastossa käynti eivät riitä vaan täytyy rakentaa teeman

ympärille myös konkreettisia välineitä ja toimintamalleja. Kasvattajan tehtävä on kannustaa lapsia keksimään uusia leikkejä tai 'maustamaan' vanhoja leikkejä lasten omista kokemuksista virinneitten keskustelujen yhteydessä. (Christensen & Launer 1985, 97). Kasvattaja voi esimerkiksi keskustella lasten kanssa, voisiko perheen sirkus- tai kylpyläreissua esittää leikkinä ja miten.

Mäntynen (1997) tutkimuksessa välillistä ohjaamista ei esiintynyt yhdessäkään tutkimusryhmässä. Esimerkiksi toimintatuokioissa lapsille tarjottiin kokemuksia, mutta ei niin, että sen olisi ajateltu siirtyvän rikastuttamaan lasten omaehtoista leikkiä. Kasvattajat eivät siis pyrkineet tietoisesti kehittämään leikkitoimintaa välillisen ohjaamisen avulla. (Mäntynen 1997, 127–128.) Mäntynen tutkimuksessa kyselylomakkeen laatimista hankaloitti vakiintuneiden käsitteiden, kuten leikin edellytykset ja välillinen ohjaaminen, puuttuminen. (Mäntynen 1997, 63.) Havainnointilomakkeessa ei ollut kysymyksiä välilliseen ohjaamiseen liittyen vaan muihin kysymyksiin liittyvien vastausten perusteella pääteltiin, että se on vierasta kasvattajille. Mäntynen mukaan välillinen ohjaaminen tarkoittaa vaikuttamista lasten kokemuksiin ja se edellyttää aikuisten keskustelua havainnoinnista ja päätelmistä sekä suunnittelua varsinaisena suunnitteluajana. Tätä tapahtui kuitenkin suhteellisen vähän (13 %:ssa tutkimusryhmistä). (Mäntynen 1997, 91, 103.)

Oppimistuokioista saadut kokemukset kytkeytyvät hyvinkin läheisesti leikkiin. Aikuisen myötämielinen asenne leikkiä ja leikin säilyttämistä kohtaan on olennainen leikki-intoa kasvattava tekijä. Kasvattajan tehtävä on myös kannustaa lapsia yhteiseen toimintaan, koska ystävyysuhteiden muodostuminen on leikin ehto. (Helenius 193, 112–114.) Christensen & Launer korostavat, että kasvattajan tulisi palkita sanallisesti ”erityisesti sellaisia uusia ratkaisuja, joissa oivalletaan omien keksintöjen tarkoituksenmukaisuus leikkitalvoitteen kannalta ja joista syntyy lasten kesken uusia sosiaalisia suhteita.” (mt. 1985, 101.) Bredikytten (2011, 202) mukaan aikuisen suora vaikutus lapsen kehitykseen tai oppimiseen ei ole mahdollista, vaan aikuisen ohjauksen tulisi keskittyä toisaalta kehittämään yhteistä leikkiä ja toisaalta tukea jokaisen lapsen pääsyä mukaan leikkiin. Aikuisen tulisi rikastaa lapsen kokemuksia sellaisten aktiviteettien kautta, jotka haastavat lapsen toimimaan korkeimmalla osaamisensa tasolla. Yhteinen leikki kehittää Bredikytten mukaan kaikkia, mutta yhteisessä leikkitalanteessa kukin lapsi kehittyy omalla tasollaan. Näin yhteisen leikin tuloksena syntyy luovuutta sekä lapsissa että aikuisissa. (mt. 202.)

Aikuisen innovatiivinen rooli on rikastaa lasten kokemuksia tuomalla muuttuvia tarinallisia elementtejä leikkiin. Tarinoiden ei tarvitse olla ideaaleja, niitä olisi hyvä myös keksiä itse yhdessä lasten kanssa ja ne voivat olla personoituja. Aikuinen on yhteistyökumppani lapsille projektissa,

jossa luodaan yhdessä, järjestetään yhdessä ja osallistutaan yhdessä. Lähtökohtana on, että aikuinen havainnoi lasten toimintaa, jotta saa selville kiinnostavan teeman ja lapsen sekä ryhmän kynnyskysymykset. Teeman löydyttyä, sitä laajennetaan yhdessä. Lapsen tehtävä ei olekaan enää matkia, muistaa, totella, harjoitella uusia taitoja ja oppia sääntöjä vaan lapsi luo yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa merkityksellistä tarinaa, kehittää omaa kerrontaa, luo sääntöjä ja oppii uusia taitoja. (Bredikyte 2011, 110.) Bredikyte kuvaa tällaista tapaa toimia ja oppia uutta narratiiviseksi leikkipedagogiikaksi. Kerronnalla (narrative) tarkoitetaan puheen lisäksi etenkin pienille lapsille tyypillisiä ilmaisukeinoja eli nonverbaalisia muotoja (eleet, ilmeet) (mt. 106.) Bredikyten mukaan leikin vaikutus lapsen yleisen oppimispotentiaalin kehitykseen tulee olla leikin ohjaamisen lähtökohtana, koska leikki on keino luoda jotain uutta. Leikki on luova prosessi, johon osallistumisen kautta on mahdollistaa laajentaa omaa ajatusmaailmaa ja sitä myöten myös toimintaa. (mt. 86.)

Leikin havainnointi

Havainnoitsijan rooli yhdistetään lähinnä lasten silmällä pitämiseen, vaikka havainnointi on kaikkein olennaisin asia aikuisen yrittäessä ymmärtää, arvostaa ja rikastuttaa lasten leikkiä. (Kalliala 2008, 50–52). Kasvattajan tulee olla tietoinen, mitä leikki-ideoita lapset toteuttavat, mikä leikin alue on vahvaa ja missä on ongelmia. (Helenius 1993, 112–114.) Havainnoinnin myötä kasvattaja myös oppii tuntemaan lapset ja saa tietoa heidän osaamisestaan sekä aikaisemmista kokemuksistaan, joiden pohjalle uuden oppiminen sekä aikaisempien tietojen ja taitojen syventäminen on luontaista rakentaa. (Hujala 2000, 66–71). Havainnointi on avainasemassa lasten oppimisen ohjaamisessa. Sen avulla kasvattaja saa selville, mitä lapset tekevät, miten he toimivat sekä mitkä ovat lapsen oppimisen haasteet. Hujalan mukaan havainnointi päivähoitossa on koostunut lähinnä lasten kasvun ja käyttäytymisen seurannasta. Usein syytetään aikapulaa havainnoinnin jäädessä satunnaiseksi ja ajoittaiseksi. Jotta kasvatus olisi laadukasta, havainnoinnille tulisi järjestää aikaa, havainnoinnin tulisi olla jatkuvaa ja systemaattista ja siihen tulisi yhdistää dokumentointi ja arviointi. (Hujala 2002, 72–73.) Myös Forman & Hall (2005) korostavat havainnoinnin, dokumentoinnin ja tulkinnan merkitystä keinoina ymmärtää lasten ajattelua ja oppimista. Havainnointiprosessin myötä kasvattajat kykenevät sitouttamaan lapset tarkoituksenmukaisella tavalla perehtymään uuteen, opittavaan ilmiöön ja laajentamaan sekä syventämään oppimista.

Mäntysen (1997, 127–128) tutkimustulokset osoittivat, että leikkiä ei tietoisesti havainnoitu siitä näkökulmasta, että osattaisiin paremmin ohjata lapsia. Askola-Vehviläisen (1987) tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin havainnointia ja se toteutettiin nopeatempoisesti (havaintoyksikkönä viiden minuutin sekvenssi), koska tutkijan mukaan se vastaa usein kasvattajan tapaa seurata lapsia. Askola-Vehviläinen toteaa, että tämä tapa on pedagogisesta näkökulmasta katsottuna puutteellinen, koska kasvattajan, joka on yksin vastuussa koko lapsiryhmästä, on mahdotonta päästä selville lasten yksilöllisistä leikki-ideoista ja ”suorittaa sellaista pedagogista ohjausta, joka ei rikkoisi leikin lumoa”. (Askola-Vehviläisen 1987, 41.)

Leikin alkuvaiheessa kasvattajan tehtävänä on Christensen & Launerin (1985, 98) mukaan tarkkailla, että leikki lähtee liikkeelle ja tarkkailla, että leikkitaidoissaan kehittyneemmät lapset toteuttavat ideoitaan määrätietoisesti ja luovasti sekä huomioida vähemmän aktiiviset lapset ja tukea heitä kaikissa heidän omissa yrityksissään. Lisäksi kasvattajan tehtävänä on arvioida, kuinka paljon kukin lapsi tarvitsee aikuisen välitöntä ohjausta ja varmistaa, että tuntee kaikkien lasten leikki-ideat. Havainnoinnin avulla kasvattaja saa selville leikin ulkoiset piirteet, mutta Bredikyten (2011, 82) mukaan on erityisen tärkeää seurata leikkiä pidemmällä aikavälillä sekä osallistua leikkiin ja jopa haastaa lasta kysymyksillä, jotta leikin todellinen, lapsen itsensä synnyttämä, idea selviäisi. Bredikyte korostaa, että leikin kehittyminen vaatii aikaa, tilaa, huolenpitoa ja luottamusta. Kun aikuiset osallistuvat lasten leikkiin, he huomaavat kuinka monta eri tasoa ja teemaa yhden ison leikkikehyksen sisällä on. Osallistumalla lasten leikkiin esimerkiksi roolin kautta, aikuiset voivat oppia uusia taitoja, kuten luovuutta, spontaaniutta, improvisaatiota ja ilmaisutaitoja. Näin he myös oppivat hyödyntämään leikkiä tiedonlähteenä, välineenä ja kontekstina lapsen oppimisessa ja kehittämisessä. (Bredikyte 2011, 203–204.) Deveraux (2010, 75–77) erottaa osallistuvan havainnoinnin ja toiminnan ulkopuolisen havainnoinnin. Osallistuvaa havainnointia käytännössä edesauttaa strategisesti olennaisiin paikkoihin, varhaiskasvattajien ulottuville ennalta asetetut muistiinpanovälineet. Näin havainnot tulee kirjattua muistiin mahdollisimman muuttumattomina. Deveraux suosittelee havainnoimaan lasten leikkiä sekä ennalta suunniteltuna ajanjaksona, että sattumanvaraisesti ja tilaisuuden tullen. Mitä ja miten havainnoidaan riippuu siitä, millaista tietoa tarvitaan. Tietynä etukäteen sovittuna ajankohtana suoritettu havainnointi antaa tietoa siitä mitä lapset tekevät ja millaista vuorovaikutusta heidän välillään on tietynä aikana. Toisaalta voidaan myös keskittyä yhteen lapseen tai tiettyyn välineeseen ja/tai leikkitilaan tai tiettyntyyppiseen käyttäytymiseen. Havainnointi voidaan kohdistaa esimerkiksi kiusaamistilanteisiin tai tilanteisiin, joissa lapsi jää leikin ulkopuolelle tai tilanteisiin, joissa samat lapset leikkivät aina samaa leikkiä. Systemaattisen havainnoinnin avulla kasvattajat saavat kokonaisvaltaisemman kuvan ilmiöstä ja

pystyvät puuttumaan siihen tarkoituksenmukaisella tavalla. Pidemmän aikavälin havainnointiaineisto antaa kasvattajille tietoa lapsen osaamisen ja persoonallisuuden kehittymisestä sekä valmiuksia tarjota kehittävä oppimisympäristö kullekin yksilölle. (Deveraux 2010, 77–80.)

Leikin ohjaaminen voi olla myös tietoista leikistä pidättäytymistä. Ratkaisevaa kasvattajan valitsemisessa leikinohjausmetodeissa on tietoinen ja tavoitteinen käyttö sekä lapsen erityispiirteiden ja olosuhteiden huomiointi. (Christensen & Launer 1985, 102–103.) Kasvatusalalla on tehty useita tutkimuksia, joissa todetaan, että perinteinen käsitys lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta leikkutilanteissa on, että lasten tulisi antaa ohjata omaa leikkiään itsenäisesti ilman aikuisen puuttumista ja häiritsemistä. Aikuisen rooli perinteisen näkemyksen mukaan tulisi pääsääntöisesti olla lasten toiminnan havainnoitsija ja arvioija. (Trawick-Smith & Dziurgot 2010.) Aikuisten aktiivinen osallistuminen pedagogisena menetelmänä on Bredikytten (2011, 197) mukaan harvinainen, koska yleensä kasvattajat joko opettavat kuinka leikitään 'oikealla' tavalla tai vetäytyvät sivuun ja jättävät lapset leikkimään keskenään. Bredikyte ei väitä, että aikuisten ja lasten yhteisleikki olisi samanarvoista tai samanlaista kuin lasten keskinäinen leikki, mutta kasvatuksellisesta näkökulmasta molemmat ovat tärkeitä ja aikuisen osallistuminen ei millään tavoin estä lasten keskinäistä, vapaata leikkiä.

4 TUTKIELMAN METODOLOGISET RATKAISUT

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksessa haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on pitkäkestoisesta leikistä päiväkodissa?
- 2) Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on leikin ohjaamisesta?
- 3) Miten varhaiskasvattajat kehittäisivät pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia ja leikin ohjaamista päiväkodissa?

Koska tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena oli selvittää vastaajien *käsityksiä*, tutkimus suoritettiin fenomenografista tutkimusorientaatiota mukailleen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua.

4.2 Fenomenografia kasvatustieteissä

Fenomenografia on saanut alkunsa oppimiseen liittyvästä tutkimuksesta, joka on suuntautunut erityisesti teksteistä oppimiseen. Fenomenografia-termin määritteli Marton (1981), joka keskittyi lähinnä siihen, kuinka ihmiset käsittävät yleisiä tai erikoisempia ilmiöitä, ja kuinka ihmiset kuvaavat käsityksiään ja ajatteluaan. (Uljens 1989, 8–9, 62). Käsitykset vaikuttavat Uljensin (1989, 19) mukaan tiedostamattomasti ihmisen toiminnan lähtökohtiin ja näin ollen myös ihmisen suhteeseen ympäröivään maailmaan. Oppiminen nähdään fenomenografiassa ihmisen ja maailman välisen suhteen muutoksissa ja oppimisen luonne riippuu tästä suhteesta. Yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia näkökulmia oppimisesta ei voida erottaa toisistaan vaan niiden suhde vaikuttaa oppimisprosessissa saatavan tiedon sisältöön. Oppiminen tarkoittaa fenomenografisesta näkökulmasta nimenomaan laadullisia muutoksia käsityksessä jostain ilmiöstä. (Uljens 1989, 79–80.)

Niikon (2003, 23) mukaan fenomenografia on metodologinen prosessi, jolla pyritään paljastamaan ilmiön olemus. Ilmiön olemus puolestaan on se, mikä käsitys tutkittavilla henkilöillä on siitä. Niikko toteaa, että ”Fenomenografian peruskiinnostus asettaa tavoitteeksi kuvata kokemisen variaatiota. Fenomenografia kuvailee erilaisia tapoja, joilla jotakin voidaan kokea ja sitten yleistää ja hierarkisoida ne.” Uljens (1989, 10) tiivistää fenomenografian lähtökohdan olevan yksinkertaisesti siinä, että ihmiset antavat erilaisia merkityksiä elämismaailmassamme esiintyville ilmiöille. Mitä ihmiset kuvailevat, analysoivat, tulkitsevat ja yrittävät ymmärtää, ovat itse asiassa heidän käsityksiään. Käsityksellä ei Uljensin mukaan kuitenkaan tarkoiteta fenomenografiassa samaa kuin arkikielessä. Arkikielessä ihmisillä on mielipide tietystä ilmiöstä ja mielipiteeseen liittyy usein arvolutaus, kun taas fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihminen ymmärtää kyseessä olevan ilmiön ja mikä merkitys sillä on hänelle. (mt. 10.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, eivätkä tilastolliset todennäköisyydet ole sillä tavalla merkityksellisiä kuin kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa. Syynä tähän on ensiksi tutkittavien yksiköiden rajallinen määrä ja toiseksi aineiston koon laajeneminen

suhteettoman suureksi siihen nähden, että tuloksena saataisiin tilastollisesti merkitseviä eroja yksilöiden välille. (Alasuutari 1999, 38–39.) Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on toimia viitekehystenä tutkimukselle. Viitekehys puolestaan voidaan käsitteellisenä ilmiönä jakaa kahteen osaan. Ensimmäinen osa koostuu siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään (käsitteiden määrittely, aikaisempi tutkimus) ja toinen osa viitekehystä on tutkimusta ohjaavaa metodologiaa (aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät). (Tuomi & Sarajärvi 2011, 18–19.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, jolloin tutkijan painopiste on sekä toisten ihmisten tavoissa kokea jotakin että tutkijan omien käsitysten ja kokemusten sulkeistamisessa. (Niikko 2003, 25.) Sulkeistamista ei voi tehdä esimerkiksi akateemisen oppiaineen käsitteistä ja muodoista käsin, eli ulkoapäin, vaan tutkijan tulee tarkastella esioletuksiaan ilmiöstä. Haasteellista on tiedostaa omat kokemukset ja käsitykset ja ymmärtää sekä kuvata toisten kokemuksia ja käsityksiä ilmiöstä. Fenomenografinen menettelytapa on siten 'intiimi', että tutkijan ymmärretään olevan sidoksissa tutkimuksen kohteena oleviin prosesseihin ja myös siten, että tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiä ei voida täysin irrottaa toisistaan. Fenomenografiassa on siis tärkeää pyrkiä esittämään tapoja, joilla ihmiset kokevat kyseessä olevan ilmiön. Kuvauksen tavoitteena on käsitysten vaihtelu ja kollektiivisuus, jolloin yksilöllinen merkityksenanto jää taka-alalle. Tutkimuksen päämäärä on näin ollen paljastaa tapojen variaatio kokea ja käsittää kyseessä oleva ilmiö huolimatta siitä, ovatko erot yksilöiden välillä tai suhteessa yksilöihin. Fenomenografiassa tutkitaan ilmiötä kuvaavia laadullisesti erilaisia käsityksiä, eikä yksilöiden ilmaisemia käsityksiä verrata oikeaan käsitykseen. Fenomenografian taustalla on ajatus, että eri ihmiset luovat erilaisia merkityksiä ja sisältöjä samoille ilmiöille eli käsittävät samoja asioita eri tavoin. Tavoitteena ei ole kuitenkaan selvittää, mistä nämä erot johtuvat vaan miten yksilöiden erilaiset tavat käsittää, ymmärtää ja kokea ilmiö vaihtelevat. (mt. 25, 29, 47–49.)

Esimerkiksi kysymys, miksi oppilaiden koulumenestys vaihtelee, on kiinnostava, mutta fenomenografiassa ei keskitytä selvittämään vaihtelun syitä vaan kysytään eri ihmisryhmiltä, mitkä heidän käsitysten mukaan ovat mahdollisia syitä oppilaiden koulumenestyksen vaihtelulle. Ovatko nämä käsitykset totta vai harhaluuloja, ei ole fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmasta merkityksellistä. (Uljens 1989, 13–14.) Niikon mukaan tutkijoiden keskuudessa on erimielisyyttä siitä, onko fenomenografia, jolla on ihmistieteissä laadullinen ja tulkitseva olemus, tutkimuksellinen lähestymistapa vai analyysimenetelmä eli metodi. Pelkästään metodina sitä ei kuitenkaan pidetä, vaikka siinä on metodologisia piirteitä. Myöskään se ei ole kokemuksen teoriaa, vaikka siinä on kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä. Fenomenografinen tutkija etsii ilmiön merkitystä ja pyrkii kuvaamaan sitä sekä oppimaan siitä tunnistamalla tutkittavien henkilöiden ymmärrystä,

käsityksiä ja kokemuksia elämismaailmasta. (Niikko 2003, 30–31.) Tuomi & Sarajärvi (2011, 9, 18) toteavat, että laadullinen tutkimus on terminä laaja ja käsittää useita erilaisia tapoja suorittaa tutkimusta. He pohtivat tarvitaanko laadullisessa tutkimuksessa teoriaa, ja onko laadullinen tutkimus teoreettista vai empiiristä. Mikäli tutkimuksella on tutkimuksen status, täytyy siihen sisältyä teoriaa, olisi se sitten laadullista tai määrällistä. Tähän sisältyy erityisesti havaintojen teoriapitoisuus, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa aina se, millainen yksilön käsitys on ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle annetaan tai miten tutkimus on metodologisesti suoritettu. Kysymykseen onko laadullinen tutkimus teoreettista vai empiiristä Tuomi & Sarajärvi vastaavat, että ”laadullinen tutkimus on empiiristä, ja laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida.” (mt. 2011, 19–20, 22.)

Uljensin (1989) mukaan ei voida sanoa, että fenomenografia olisi koostunut muiden tieteellisten lähestymistapojen, kuten hermeneuttis-fenomenologian tai positivismin, osista vaan se muodostaa oman kokonaisuutensa. Fenomenografiassa sekä menetelmät että tulokset eroavat edellä mainituista tutkimusotteista. (mt. 61.) Uljens (1989 15) toteaa, että on mahdotonta verrata ihmisten käsityksiä todellisuudesta ’oikeaan’ todellisuuteen, koska todellisuus on aina inhimillinen käsitys siitä. Kuten edellä todettiin, tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kasvattajien käsityksiä ilmiöstä, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle jäi automaattisesti päiväkodin todellisten tapahtumien kulku. Mikäli tutkija olisi kiinnostunut todellisista käytännöistä, sopisi aineistonkeruumenetelmäksi esimerkiksi havainnointi, mutta siinäkin tapauksessa tuloksena olisi havainnoijan, yleensä tutkijan, käsitys todellisuudesta.

4.3 Aineistonkeruumenetelmän valinta

Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisten valmiiden dokumenttien käyttö. Ne eivät kuitenkaan ole pelkästään laadullisen tutkimuksen menetelmiä vaan niitä voidaan käyttää myös määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä. Kun tutkimusasetelma ei ole tiukasti strukturoitu, ja kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii, kuten toimii, on tarkoituksenmukaisempaa käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua tai kyselyä eli kysyä asiasta suoraan tutkittavalta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 71–72.)

Yleisin ja tyypillisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografiassa on avoin haastattelu, jossa pyritään selvittämään yksilön suhde hänen omaan kokemukseensa ja yksilön tälle kokemukselle antama merkitys ja näkemys. Haastattelutilanteessa on tärkeää luoda luottamuksellinen ja rento ilmapiiri, koska tavoitteena on, että haastatteluprosessi etenee haastateltavan vastausten mukaisesti siten, että saataisiin selville tämän kokemuksia, käsityksiä, uskomuksia ja arvoja tutkittavaan ilmiöön liittyen. Haastateltavan kuvatessa kokemuksiaan ja käsityksiään keskitytään mitä- ja kuinka-näkökulmaan eli kysytään, mitä haastateltava ymmärtää ilmiöstä ja kuinka hän sen ymmärtää. (mt. 31–32.) Uljensin (1989, 24) mukaan mitä-kysymys edeltää kuinka-kysymystä. Esimerkiksi ensin täytyy selvittää, mitä oppiminen tutkittavan mukaan tarkoittaa ja vasta sen jälkeen selvitetään, kuinka oppimista tutkittavan mukaan tapahtuu.

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä esimerkiksi lomakekyselyyn verrattuna erityisesti sen vuoksi, että haastattelijalla on mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä ja käydä vuoropuhelua haastateltavan kanssa. Myös kysymysten esittämisjärjestystä voidaan joustavasti vaihdella haastattelussa eikä kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan voidaan edetä tutkittavan lähtökohdista käsin. Haastattelijalla on myös mahdollisuus haastattelun aikana tehdä muistiinpanoja havainnoistaan eli hän pystyy keräämään myös sellaista tietoa, mitä ei sanota ääneen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 72–73.)

Päätin käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua erityisesti sen keskustelevan luonteen vuoksi. Itselläni ei ollut kovin syvällistä tietoa päiväkodissa tapahtuvasta leikin ohjaamisesta etukäteen, joten totesin myös, että haastattelulla saisin paremman ymmärryksen aiheesta kuin esimerkiksi kyselylomakkeella. Pidin myös tärkeänä mahdollisuutta tehdä tarkentavia kysymyksiä aineistonkeruuvaiheessa. Kuten liitteenä olevasta haastattelurungosta käy ilmi, pyysin haastateltavia aluksi kuvaamaan, miten he ymmärsivät termin pitkäkestoinen leikki ja vasta sen jälkeen siirryttiin keskustelemaan tarkemmin leikin vaiheista ja aikuisen toiminnasta leikissä. Kasvattajalta kysyttiin ensin esiintyykö tällaista ilmiötä, ja mikäli vastaus oli myönteinen, kysyttiin seuraavaksi, miten hän toimii tilanteessa.

Laadullisen tutkimuksen edustavuus

Jotta tutkimus olisi tieteellistä ja yleistettävissä, tulee pohtia mikä on riittävän edustava aineiston koko eli näyte. Opinnäytetyön tarkoituksena on osoittaa oppineisuutta alalta eli se on harjoitustyö,

jolloin Tuomen & Sarajärven (2011, 85) mukaan ei ole oleellista arvioida aineiston kokoa työn merkittävänä kriteerinä. Joka tapauksessa laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on yleensä pienempi ja vähäisempi verrattuna määrälliseen tutkimukseen, koska tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata tiettyä ilmiötä mahdollisimman tarkasti. (mt. 85.) Eskola & Suoranta (1996, 33) pohtivat, mikä on aineiston riittävä koko ensinnäkin, jotta se edustaa tutkimuskohdetta ja toisaalta, jotta siitä voidaan tehdä yleistyksiä.

Aineiston edustavuus voidaan määritellä myös saturaation eli kylläntymisen kautta. Aineiston koon määrittämiseen saturaation keinoin voidaan päätyä siinä tapauksessa, että tutkijalla on tarkasti rajatut tutkimustehtävät ja aineistoa kerätessä todetaan, että tutkittavat eivät enää tuota mitään uutta tietoa. Mikäli aineistoa on tarkoitus kvantifioida, ei aineiston kokoa tule perustella kylläntymisellä, koska siinä tapauksessa tutkimuksen suorittamisessa on esiintynyt ristiriita. Ei voida todeta, että vain kolme tutkittavaa esitti tämän suuntaisia käsityksiä, mikäli aineistonkeruun jatkamisella määrä olisi kasvanut. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 89.)

Tutkimukseni tuloksia on jonkin verran kvantifioitu, joten kylläntymisestä ei voida puhua. Sen sijaan litteroidun aineiston määrä suhteutettuna siihen, että kyseessä on opinnäytetyö, toimii mielestäni perusteluna aineiston edustavuudelle tässä tutkimuksessa. En ole niinkään pyrkinyt etsimään yleistettävyyttä vaan olen ensisijaisesti pyrkinyt muodostamaan mahdollisimman kattavaa ja eheää teoreettista kokonaistulkintaa aineistostani, mikä onkin yleisempää laadullisessa tutkimuksessa.

Tutkittavien valinta

Valitsin tutkimukseen kuusi erilaista päiväkotia seuraavien kriteerien perusteella: 1) päiväkodin sijainti, 2) päivähoitopaikkojen määrä, 3) erillisten ryhmien määrä, 4) onko sisarusryhmää, 5) onko integroitua ryhmää, 6) kuinka monikulttuurinen päiväkotitoimi on, 7) kuinka monta toimipistettä päiväkodilla on ja 8) mitä päiväkodin nettisivuilta löytyvässä varhaiskasvatussuunnitelmassa sanotaan leikistä.

Tutkimukseen valituista päiväkodeista puolet oli pieniä, alle 40 paikan päiväkoteja ja puolet suuria, 70–85 paikan päiväkoteja. Valituista päiväkodeista yksi toimi koulun yhteydessä, yhdellä oli useita eri toimipisteitä, kaksi päiväkotitoimintaa oli monikulttuurisia, yhdessä päiväkodissa oli vain yksi iso ryhmä eri-ikäisiä lapsia ja yhdessä päiväkodissa toimi integroitu ryhmä. Ryhmien määrät eri päiväkodeissa vaihtelivat yhdestä viiteen. Tutkimukseen valittiin tietoisesti päiväkoteja, joiden

varhaiskasvatussuunnitelmassa korostettiin leikin merkitystä ja roolia sekä päiväkoteja, joiden varhaiskasvatussuunnitelmassa leikillä ei ollut normaalia suurempaa merkitystä. Tutkittavien tulee Tuomen ja Sarajärven (2011, 87) mukaan olla harkitusti valittuja ja heidän valintansa tulee tutkimusraportissa perustella huolella. Tähän olen pyrkinyt miettimällä etukäteen perusteita haastateltavien valinnalle.

Seuraavaksi otin yhteyttä kunkin päiväkodin johtajaan puhelimitse ja kerroin, että teen pro gradu - tutkielmaa aiheenani pitkäkestoinen leikki päiväkodissa. Kerroin valinneeni kyseisen päiväkodin mukaan tutkimukseen ja tiedustelin, olisivatko he kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Mikäli vastaus oli myönteinen, kuten kaikissa valitsemisissäni päiväkodeissa oli, pyysin päiväkodin johtajaa esittämään yhden tai kaksi kasvattajaa 3–5-vuotiaiden osastolta, joita voisin haastatella. Kerroin myös, että kasvattajien ammattinimikkeellä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Näin sain kymmenen (10) henkilön yhteystiedot ja sovin heidän kanssaan henkilökohtaisesti puhelimitse tai sähköpostitse haastatteluajan. Varmistin myös ennen ajan sopimista jokaisen haastateltavan suostumuksen tutkimukseen henkilökohtaisesti. Kerroin haastattelun käsittelevän aikuisen roolia lasten pitkäkestoisissa leikissä ja pyysin varaamaan aikaa haastatteluun noin 30–60 minuuttia. Haastateltavan on hyvä saada tietoa haastattelun aiheesta etukäteen, jotta hän voi orientoitua haastatteluun ja myös sen vuoksi, että hänellä on oikeat perusteet päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73).

Haastattelupaikaksi sovittiin päiväkoti. Päätökseni haastatella nimenomaan 3–5-vuotiaiden parissa työskenteleviä varhaiskasvattajia perustui teoriaan leikin kehityksen vaiheista ja tietoon siitä, pitkäkestoiset leikit, kuten rooli- ja kuvitteluleikit sijoittuvat tyypillisesti juuri tähän ikävaiheeseen. Yksi haastateltava joutui perumaan sovitun haastatteluajankohdan, eikä tutkimuksen aikataulun puitteissa ollut enää mahdollista sopia uutta aikaa, joten haastateltavien määrä oli lopulta yhdeksän (9) henkilöä. Haastateltavista yksi oli mies. Haastateltavien koulutus vaihteli siten, että toisen asteen koulutuksen omaavia oli kaksi henkilöä, ammattikorkeakoulutuksen omaavia kaksi henkilöä ja lastentarhanopettajia viisi henkilöä. Ammattinimikkeiltään tutkimuksen osallistuneista kolme oli lähihoitajia, neljä lastentarhanopettajia ja kaksi päiväkodin johtajia. Työkokemusta varhaiskasvatusalalta haastateltavista kahdella oli noin yksi (1) vuosi, neljällä 4–7 vuotta ja kolmella yli kaksikymmentä vuotta.

Eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät usein tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, tutkijan osallistumiseen tutkittavaan yhteisöön ja tutkimuksesta tiedottamiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 54.) Kaupungin perusturvaosasto myönsi pro gradu - tutkielmalleni tutkimussuunnitelman perusteella tutkimusluvan. Aiheeni ei sinänsä ole arkaluontoinen ja kaikki tutkimukseen pyytämäni henkilöt suostuivat empimättä. Ennen aineistonkeruuta haastateltaville kerrottiin haastattelun aihe sekä tiedotettiin haastattelun nauhoittamisesta. Raportoinnissa olen ottanut huomioon tutkittavien yksityisyyden säilyttämisen. Tutkielmasta ei käy ilmi haastateltujen henkilötietoja eikä kyseessä olevia päiväkoteja. Myöskään kaupunkia ei mainita. Raportissa esitettyjen sitaattien tunnisteista ei voida päätellä kenen haastattelusta se on peräisin, eikä tuloksissa esitellä yksittäisen henkilön käsityksiä ilmiöstä vaan tutkittavista muodostuneen ryhmän käsityksiä, jotka nekin on pääosin esitelty yleisellä, teoreettisella tasolla.

4.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Haastattelut suoritin syys–lokakuussa 2011 yksilöteemahaastatteluina. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu ja siten aika lähellä täysin strukturoimatonta syvähaastattelua (vrt. avoin haastattelu, keskustelunomainen haastattelu). Tiedot teemat, joista keskustellaan tutkittavien kanssa on valittu etukäteen, mutta Tuomen & Sarajärven (2011, 75) mukaan on makuasia, käsitelläänkö kaikkia teemoja jokaisen tutkittavan kanssa, missä järjestyksessä teemoja käsitellään, ja onko sanamuodot jokaisessa haastattelussa samanlaiset. Tässä tutkimuksessa kaikki ennalta mietityt teemat tuli käsiteltyä jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kysymysten esittämisjärjestys hieman vaihteli. Annoin haastateltavan kertoa vapaasti omista kokemuksistaan ja käsityksistään, mutta tein myös tarkentavia lisäkysymyksiä, mikäli vastaus oli niukkasanainen tai epäselvä.

Teemahaastattelun runko, etenkin teeman 1 osalta, on muodostettu kuvitteluleikkiprosessiin sisältyvien tehtävien pohjalta (ks. Hakkarainen 1990). Ennako-oletuksenani oli, että tämänkaltainen konkreettinen runko palauttaisi haastateltavien mieleen esimerkkejä todellisista tilanteista päiväkodin arjessa, minkä kautta he kykenisivät kuvaamaan omia käsityksiään ja toimintatapojaan mahdollisimman monipuolisesti. Suoritin yhden testihaastattelun, minkä

perusteella tiivistin haastattelurunkoa hieman sekä ymmärsin, että oma roolini tutkijana on olla tarkkana, etten johdattelisi haastateltavaa vaan keskittyisin ennen kaikkea tutkittavan kuuntelemiseen.

Kaikki haastattelut sujuivat hyvin. Jokaista haastattelua varten oli päiväkodin puolesta varattu rauhallinen tila ja haastattelu-aika oli alun perin sovittu ajankohtaan, jolloin lapset olivat ulkoilemassa tai päiväunilla. Yksittäinen haastattelu kesti 20–50 minuuttia ja haastattelut nauhoitettiin. Haastattelun kesto vaikutti sopivalta, koska kaikki haastateltavat jaksoivat keskittyä asiaan ja kuvailivat omia näkökantojaan ilmiöstä innostuneesti. Ainoastaan kaksi haastateltavaa totesi haastattelun loppupuolella, että alkaa jo toistaa itseään eli koki, että oli jo sanonut kaiken, mitä hänellä oli asiasta sanottavaa. Teemahaastattelurunko on laadittu siten, että kysymysten asettelu ei tuottaisi ennako-oletuksia ja sen vuoksi esimerkiksi kysymys 5 Syntyykö lasten leikkissä vuorovaikutus- ja/tai ristiriitatilanteita? aiheutti myös haastateltavissa ihmetystä: Totta kai syntyy! Tutkimukseni kannalta tärkeämpi olikin jatkokysymys eli miten kasvattaja toimii tällaisissa tilanteissa. Haastattelurunko tuntui toimivan hyvin. Kasvattajat pohtivat aitoja tilanteita ja tapoja miten niissä voisi toimia. Ajoittain jouduin tarkentamaan kysymystä ja pyytämään haastateltavaa kertomaan nimenomaan oman kokemuksensa / käsityksensä asiasta.

Litteroin aineiston eli purin äänitiedostot teksteiksi marras-joulukuussa 2011. Teksti on kirjoitettu puhekielen mukaan ja myös huokaukset, naurahdukset yms. on merkitty litteroituun aineistoon sen vuoksi, että kykenisin aineistoa analysoidessani paremmin palauttamaan haastattelutilanteen tarvittaessa mieleeni. Tarkoitus oli selvittää käsityksiä, jolloin myös naurahdukset ja huokaukset voivat kertoa jotain haastateltavan ajattelusta sillä hetkellä, kun hän asiaa pohti. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 73 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

Aineiston analyysi fenomenografisessa orientaatiossa

Fenomenografinen analyysi on Niikon mukaan aina sidottu sisältöön, jolloin ei ole täysin mahdollista erottaa analyysitekniikkaa analysoitavasta sisällöstä. Analyysi ei myöskään ole kovin sidottu tiettyyn analyysimalliin vaan se sisältää yleisiä ihmistieteille ominaisia piirteitä, kuten analyysin ja aineistonkeruun osittainen yhtäaikaisuus, analyysiprosessin joustavuus, analysointiprosessin reflektiivisyys, aineiston jakaminen merkityksellisiin osiin, kokonaiskuvan säilyttäminen ja sisällön erilaisten ulottuvuuksien vertailu. Analyysin alkuvaiheessa aineiston

lajittelukriteerit eivät ole tiukasti määriteltyjä vaan ne jalostuvat analyysiprosessin edetessä ja tuloksista pyritään muodostamaan abstraktimmalla tasolla säännöllisiä malleja tai kategorioita. (Niikko 2003, 32–33.)

Fenomenografinen tutkimuksellinen lähestymistapa sisältää Niikon mukaan nelivaiheisen aineiston analyysin. Aineiston analyysin *ensimmäisessä* vaiheessa luetaan aineisto läpi useaan kertaan, minkä jälkeen etsitään merkityksellisiä ilmauksia. Analyysiyksiköksi voidaan määritellä sana, lause, kappale tai jopa koko haastattelu, kuitenkin siten, että merkityksellisen ilmauksen ajatuksellisia yhteyksiä ei katkaista. Analyysissä on tärkeää keskittyä nimenomaan ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin yksilöihin. Ilmauksista hahmotetaan merkityksiä, jotka ovat tutkijan pääasiallisia mielenkiinnon kohteita. Niikon mukaan ilmaus tulee kuitenkin aina kiinnittää kontekstiinsa tulkintaa muodostettaessa. Toinen konteksti on teksti (esim. haastattelu), josta ilmaus on peräisin ja toinen konteksti on se merkitysten ryhmä, johon ilmaus kuuluu. (ks. myös Uljens 1989, 29, 44.) Kielellisillä ilmauksilla on merkitystä fenomenografiassa vain, mikäli tutkittavat kuvaavat samaa ilmiötä kielellisesti erilaisin käsittein tai eri ilmiötä samankaltaisin käsittein, jolloin tutkijan on huomioitava, etteivät ilmiötä koskevat käsitykset jää piiloon kielellisten ilmausten taakse. (Niikko 2003, 32–34.) Laadullisen aineiston analyysissä on tärkeää rajata ilmiö tarkasti ja vaikka aineistossa esiintyisikin rajauksen ulkopuolelle sijoittuvia kiinnostavia asioita, täytyy tutkijan pitäytyä tutkimustehtäviensä kannalta oleellisissa asioissa. Aineiston litteroinnin jälkeen aineisto on hyvä koodata, mikä tarkoittaa, että tekstimassasta erotetaan tutkimuksen kannalta oleelliset löydökset. Koodimerkit ovat kuin muistiinpanoja ja koodauksen avulla muun muassa jäsennetään ja kuvataan aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92–93.)

Analyysin *toisessa* vaiheessa seuraa ilmausten ryhmittely / lajittelu / teemoittelu tutkimusongelmista käsin. Tarkoituksena on siis vertailla merkityksellisiä ilmauksia keskenään ja etsiä samankaltaisuutta sekä erilaisuutta. Voidaan myös etsiä harvinaisuuksia ja rajatapauksia ja voi käydä niin, että toiset ilmaukset osoittautuvat tärkeämmiksi kuin toiset. Analyysi vaatii tutkijalta jatkuvaa reflektointia ja keskustelua aineiston kanssa. Fenomenografiassa analyysi tehdään aineistolähtöisesti ja tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullisten erilaisuuksien etsiminen aineistosta, ei niinkään erilaisten merkitysten määrä tai edustavuus. Tutkijan tulee ottaa tutkittavien rooli ja kuten edellä mainittiin sulkeistaa omat esioletukset ja uskomukset sekä aikaisemman tutkimuksen esiintuomat päätelmät ilmiöstä. (Niikko 2003, 34–35.) Uljensin (1989, 34) mukaan tutkija ei missään vaiheessa ole pelkkä objektiivinen käsitysten kirjaaja vaan tutkijan valikoiva ja ryhmittelevä ote aineistoon on aina peräisin valitusta taustateoriasta.

Alasuutari (1999) kuvaa asiaa käsitteillä havaintojen pelkistäminen ja tulosten tulkinta. Aineistoa tarkastellaan aina tietystä näkökulmasta, jolloin huomio kiinnitetään vain siihen, mikä on oman tutkimusasetelman kannalta olennaista. Aineiston pelkistämisen jälkeen tavoitteena on edelleen karsia havaintomäärää havaintoja yhdistämällä. Tämä tarkoittaa, että etsitään havaintojen yhteinen nimittäjä ja saadaan harvempi havaintojen joukko, jolloin aineiston tulkinta helpottuu. Pelkistäminen tarkoittaa käytännössä havaintojen luokittelemista, tyypittelyä tai teemoittelua. (Alasuutari 1999, 39–47.) Laadullisen analyysin muotoja ovat 1) induktiivinen eli aineistolähtöinen analyysi, jolloin tarkoituksena on yhden tutkimuksen perusteella muodostaa uutta teoriaa, 2) deduktiivinen eli teorialähtöinen analyysi, jonka tavoitteena on pikemminkin testata jo olemassa olevaa teoriaa ja 3) abduktiivinen eli teoriaohjaava tai teoriasidonnainen analyysi. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aikaisempi tieto aiheesta ohjaa ja auttaa analysoinnissa, mutta sitä missä vaiheessa analyysiä teoria otetaan avuksi, ei ole ennalta määriteltä vaan se jää tutkijan päätettäväksi. Tuomi & Sarajärven mukaan ”aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova”. Se, miten tutkittava ilmiö määritellään ja miten aineisto hankitaan, on sekä aineistolähtöisessä että teoriaohjaavassa analyysissä vapaata eli riippumatonta siitä, mitä ilmiöstä jo aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään. Teemat, jotka aineistosta muodostetaan, perustuvat aina tutkijan omalle ymmärrykselle asiasta ja tutkija tehtävä onkin saada lukija luottamaan omiin metodologisiin ja tulkinnallisiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–98.)

Fenomenografisen analyysin *kolmannessa* vaiheessa muodostetaan kategorioita analyysissä syntyneiden erilaisten merkitysryhmien tai teemojen joukosta ja verrataan näitä koko aineistoon. Kategorioiden muodostuminen ja rajaaminen perustuu joko tutkijan omille päätelmille tai tutkittavien ilmauksista juontuviin termeihin, jotka kuvaavat ilmausten ydinmerkityksiä. Kukin kategoria kuvaa tietyn erilaisen tavan kokea ilmiö ja kategorioiden tulee olla loogisessa suhteessa sekä ilmiöön että toisiinsa siten, että ne eivät mene limittäin toistensa kanssa. On yleistä, että ilmiön kuvaamisessa tyydytään kategorioista muodostettuun alatasen kategorioiden joukkoon eikä viedä analyysiä pidemmälle, mikä jättää tulokset vaatimattomiksi. (Niikko 2003, 36; Ulfens 1989, 36.) Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 127) mukaan yläkategorioiden muodostaminen perustuu teoreettiseen ajatteluun eli taustatiedon avulla tutkija kykenee päättämään, mitkä käsitykset kuuluvat yhteen ja muodostavat merkityskategorian. Ylätason kategoriat muodostavat siten tutkijan oman teoreettisen selitysmallin tutkittavalle ilmiölle, kun taas alakategorioiden muodostuminen perustuu ilmaisujen asia- ja tilanneyhteyksiin sekä tutkijan eläytyvän tulkinnan avulla paljastamiin tutkittavien käsityksiin. (mt. 124–125.)

Kategorioita yhdistämällä päästään analyysin *neljännessä* vaiheessa etenemään kuvauskategorioihin eli ylätasoon kategoriajoukkoon. Tämä tarkoittaa, että kategorioita yhdistetään teoreettisiin perustein laaja-alaisemmaksi yhteenvedoksi eli päätulokseksi. Lopulliset tulokset pyritään fenomenografiassa kuvaamaan arkikielellä ja autenttisia ilmauksia hyödyntäen, jotta kuvaukset välittäisivät lukijalle sensitiivisesti kokemusten ja käsitysten merkityksellisiä sisältöjä. (Niikko 2003, 36–37, 39.) Kuvauskategorioissa käsityksiä kuvataan kollektiivisella tasolla ja yksittäisten tutkittavien käsitykset ilmiöstä ovat kiinnostavia ainoastaan suhteessa toisten tutkittavien käsityksiin. Syitä, miksi tietyn henkilön käsitykset ilmiöstä ovat tietynlaisia, ei ole mahdollista selvittää ja Uljens toteaaakin, että yksilön käsitykset ovat muuttuvia ja tilannesidonnoisia. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan käsitysten variaatiota tietyssä kohderyhmässä, koska käsitykset tietyssä väestössä ja tietyssä kontekstissa nähdään suhteellisen pysyvinä. (Uljens 1989, 42.)

Uljens (1989, 47) erottaa kuvauskategoriasysteemissään kolme ulottuvuutta: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Näistä yleisimmin käytetty on horisontaalinen ulottuvuus, jossa tulosten voidaan sanoa olevan keskenään samanarvoisia, yhtä merkityksellisiä painoarvoltaan ja sijoittuvan samalla tasolle kategoriasysteemissä. Vertikaalinen kategorisointi tarkoittaa puolestaan, että tulokset asetetaan arvo- tai paremmuusjärjestykseen esimerkiksi sen mukaan, kuinka yleinen käsitys on tutkittavien joukossa. (mt. 49.) Hierarkkisessa systeemissä jotkut käsitykset ovat kehittyneempiä tai laajempia kuin toiset ja sen vuoksi ne asetetaan järjestykseen laadullisin perustein. Uljens toteaa, että kategoriasysteemin muodostuminen riippuu aineiston analyysistä esiin nousseista tuloksista, eikä sitä voi päättää etukäteen. (mt. 50–51.)

Joulutauon jälkeen loppiaisenä 2012 tartuin jälleen aineistoon. Ensimmäisessä vaiheessa luin ja koodasin aineistoon värillä kohdat, joissa esiintyi kuvauksia pitkäkestoisesta leikistä (tutkimustehtävä 1). Siirsin jokaisen haastattelun koodatut vastaukset samaan tiedostoon, jotta saisin paloista yhtenäisen kokonaisuuden. Ilmaukset vaihtelivat muutaman sanan lauseesta useampiin virkkeisiin. Jokaisen ilmauksen merkkasin tunnistimella, jotta tiesin koko ajan aineistoa uudelleen järjestellessäni, mistä kyseinen ilmaus oli alun perin lähtöisin. Merkityksiä pohtiessani jouduin myös palaamaan alkuperäiseen aineistoon ja lukemaan, mistä aiheesta oli puhuttu juuri ennen kyseistä ilmausta. Tällä varmistin muun muassa, että olin huomionut asia- ja tilannesidonnoisuuden, etten ollut ymmärtänyt merkitystä väärin, ja etten ollut johdatellut haastateltavaa. Ensimmäisiä haastatteluja toteuttaessani olin mahdollisesti hämmentänyt haastateltavaa liian monimutkaisen kysymyksen asettelun vuoksi ja opin seuraavissa haastatteluissa

kysymään suoremmin. Haastattelut olivat kuitenkin vapaata ja rentoa keskustelua ja käytin itsekin puhekieltä.

Kun olin koonnut kaikki tutkimustehtävään liittyvät ilmaukset samaan taulukkoon, järjestelin ne siten, että samankaltaiset sijoittuivat taulukkoon peräkkäin. Excel-taulukossa tekstit olivat tiiviissä ja nopeasti luettavassa muodossa ja niiden siirteleminen paikasta toiseen oli helppoa. Annoin jokaiselle ilmaukselle tunnusteesanan, mikä kuvasi sisältöä tiiviisti. Seuraavaksi ryhmittelin kaikki saman tunnusteesanan omaavat ilmaukset yhdeksi ryhmäksi eli teemaksi. Teemoista muodostui siis alakategorioita, jotka yhdistyivät toisiinsa yläkategoriassa. Yläkategorian muodostin teoriaohjaavasti. Toisen ja kolmannen tutkimustehtävän kannalta analyysivaihe paljastui monimutkaisemmaksi, koska kysymykset Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on leikin ohjaamisesta? ja Miten varhaiskasvattajat kehittäisivät pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia ja leikin ohjaamista päiväkodissa? sisältävät monia eri osa-alueita, joista haastatteluissa keskusteltiin. Lähdin koodaamisessa liikkeelle aluksi aineistolähtöisesti, eli etsin samankaltaisuutta ja koodasin ilmaukset samalla värillä. Ilmausten sisältöjä tulkitessani huomasin kuitenkin, että aikuisen tapa toimia samankaltaisessa tilanteessa vaihteli, enkä saanut kiinni aineiston kokonaiskuvasta. Ryhtyessäni kirjoittamaan analyysia auki totesin, että tämä tapa ei ollut riittävä ja päätin koodata aineiston vielä toiseen kertaan. Toisella kerralla lähdin liikkeelle teoriaohjaavasti, eli ryhdyin aluksi etsimään aineistosta kohtia, joissa esiintyi välitöntä eli suoraa ohjaamista. Tämäkin tapa tuotti kokoelman erilaisia merkityksiä, mutta niille löytyi myös yhteinen nimittäjä. Jotkut ilmaukset tosin sisälsivät useita merkityksiä ja kuuluivat siten samanaikaisesti useaan alakategoriaan. Sitaattien osalta mietin, mikä määrä on sopiva. Ymmärsin, että sitaatteja voi myös kirjoittaa auki ja on lukijaystävällisempää, kun hyvin valittu yksi sitaatti kuvaa nasevasti koko joukkoa. Olen pyrkinyt muodostamaan kuvauskategorian vaikka aiheeni onkin suppea, eikä näin ollen rinnastettavissa muihin Suomessa fenomenografisella otteella toteutettuihin tutkimuksiin.

5 TAVOITTEENA AUTONOMINEN LEIKKI

Edellä on kuvattu leikin ohjaamiseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta (luku 3) sekä esitelty tämän tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja kuvattu, miten tutkimuksen empiirinen osa on suoritettu (luku 4). Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia.

5.1 Kasvattajien käsityksiä pitkäkestoisesta leikistä

Suoritetun tutkimuksen mukaan pitkäkestoinen leikki on juonellista ja sisällöltään muuttuvaa toimintaa, josta lapsi nauttii ja jossa lapsi viihtyy. Lapsi keskittyy tekemiseensä ja leikki elää lapsen *mielessä*, mikä näkyy aikuiselle toisaalta lapsen haluttomuutena keskeyttää leikki ja toisaalta haluna palata jatkamaan leikkiä. Suppeammin ajateltuna pitkäkestoisen leikin voi käsittää pelkästään tiettyyn leikkiin käytetyn ajan mittaamisena. Terminä pitkäkestoisuus viittaa toisaalta siihen, että jokin kestää pitkään. Minkä ajan voi laskea pitkäksi riippuu näkökulmasta, tilanteesta ja leikin ollessa kyseessä, varsinkin siitä minkä ikäisistä lapsista on kyse. Haastateltavien mukaan pitkäkestoinen leikki voi kestää 20 minuuttia, aamupäivän, koko päivän, useamman päivän, viikon tai jopa kuukausia.

Eräs yli 20 vuotta alalla työskennellyt haastateltava korosti, että leikki ei ole maailmasta irrallinen ilmiö, vaan se on mukana lapsen elämässä koko ajan. Toinen taas pohti leikin laajuutta ja näkisi mielellään, että myös kädentaitoihin ja taiteeseen liittyvät toiminnot, joista lapsi on kiinnostunut, määriteltäisiin leikiksi. Hieman yllättävää on, että vain kolme vastaajaa yhdeksästä yhdisti leikin ja oppimisen.

Pitkäkestoinen leikki näkyy haastateltavien mukaan lasten kiinnostuksena ja innostuksena. Lapset ovat itse keksineet leikin, kehittävät sitä eteenpäin ja heillä on kivaa, kuten eräs lastentarhanopettaja kuvasi:

On semmosta innostunutta porukkaa, ilmeistä, eleistä, siitä että on vaikka äänet, äänet kertoo, että on kiva hauska leikki, että vähän on huudahduksia ja ilon kiljahduksia.

Suoritetun tutkimuksen mukaan pitkäkestoinen leikki on ja elää lasten mielessä, eikä välttämättä aina edellytä konkreettisten leikkivälineiden jättämistä tiettyyn paikkaan odottamaan leikin jatkumista. Pitkäkestoisen leikin edellytyksiä ovat vastaajien mukaan leikin kesken jättämisen ja jatkamisen mahdollistaminen, leikkirauhan säilyttäminen sekä keskeytysten ehkäiseminen. Myös leikkitilassa pysyminen yhdistettiin pitkäkestoiseen leikkiin. Haastateltavien käsityksissä kuvastui aikuisten halu olla lapsilähtöisiä ja luoda mahdollisuuksia pitkäkestoiselle leikille tiettyjen kontekstin määrittämien rajoitteiden, kuten aika ja tila, puitteissa.

5.2 Kasvattajien käsityksiä leikin ohjaamisesta

Tässä tutkimuksessa leikin ohjaaminen on ymmärretty laajana käsitteenä, mikä sisältää sekä välittömän ohjaamisen, välillisen ohjaamisen että leikin havainnoinnin. Seuraavaksi esitellään, miten tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat kuvasivat toimintaansa lasten vapaan leikin tilanteissa. Aluksi kuvataan välittömän eli suoran ohjaamisen tapoja, joita tässä tutkimuksessa nimitän *verbaaliseksi stimuloinniksi*, *toiminnalliseksi stimuloinniksi* ja *leikin stabiloinniksi*. Verbaalisella stimuloinnilla tarkoitan leikin kielellistä aktivointia, kun taas toiminnallisessa stimuloinnissa yhdistyvät sekä kielellinen ohjaaminen että fyysinen leikkiin osallistuminen. Stabiloinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aikuisen pyrkimystä rauhoittaa leikki sille tasolle, millä se oli ennen konfliktia tai muuta tilannetta, mikä ei ollut sääntöjen mukaista tai aikuisen hyväksymää. Stabiloinnin tarkoitus on vakauttaa tilanne, jotta leikki pääsisi uudelleen kehittymään. Välittömän ohjaamisen tilanteiden kuvauksen jälkeen keskitytään välilliseen ohjaamiseen sekä leikin havainnointiin.

5.2.1 Verbaalinen stimulointi

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että aikuinen ohjaa lasten leikkiä verbaalisesti stimuloimalla tyypillisesti tilanteissa, joissa lapsi ei leiki tai lapsen leikki ei ole autonomista. Aikuinen kokee, että lapsi tarvitsee tukea leikin aloittamiseen, leikin jatkamiseen tai leikin edistämiseen ja ottaa kontaktia lapseen verbaalisesti. Eräs lastentarhanopettaja kuvasi tilannetta, missä lapsi ei leikkinyt, vaan vaelteli yksin, jolloin kasvattaja pyrki tukemaan lapsen leikin aloittamista johdattelemalla tämän ajatuksia toisiin lapsiin. Kasvattaja kysyi, kenen kanssa lapsi haluaisi leikkiä ja löytyisikö leikkitovereiden kautta myös leikki-idea. Verbaalista stimulointia esiintyy tutkimuksen mukaan tyypillisesti myös tilanteissa, joissa lapsiryhmä leikkii, mutta kasvattaja kokee, että leikki uhkaa jostain syystä katketa. Eräs kasvattaja kuvasi edistävänsä leikin jatkumista tarjoamalla ideoita ja ehdotuksia, mitä leikissä voisi seuraavaksi tapahtua:

Joskus on ollut semmostakin, ettei meinaa oikein lähtee eteenpäin, niin voi heittää vaikka idean mitä sinne vois lisätä ottaa jonkun tavaran tai lähtiskö ne leikin hahmot retkelle jonnekin tai tuoda jotain muuta.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että kasvattajat pohtivat, millaisissa tapauksissa aikuisen tulisi pyrkiä stimuloimaan lasten leikkiä, jotta se kehittyisi eteenpäin ja mikä määrä ohjaamista on riittävää. Pitkään alalla työskennellyt lastentarhanopettaja pohti asiaa näin:

Semmonen mitä joutuu aina miettiä, että mikä ero on sillä, että juuttuuko se leikki silläi niinku liikaa samaan, että minkä verran sitä ohjaa eteenpäin, ku toisaalta sitten se semmonen tuttu ja turvallinen leikki on niinkun hyväkin asia mutta, että ainakin tarjoo, että jos lapset tarttuis siihen, että se voi se juoni kehittyä vaikka tännekin päin.

Toisaalta tuttu ja turvallinen leikki on tärkeää harjoittelua ja ymmärryksen syventämistä asiasta, jota lapset eivät vielä täysin käsitä, mutta toisaalta kasvattaja voi kokea, että hänen tehtävänsä on myös laajentaa leikkiteemoja.

Verbaalista stimulointia esiintyy tutkimuksen perusteella myös silloin, kun lapsen leikki on autonomista ja kasvattaja pyrkii tukemaan leikin jatkumista autonomisena. Suoritetun tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat ymmärtävät, että leikki on lasten ajatuksissa ja pyrkivät esimerkiksi päiväunien jälkeen palauttamaan mieleen edellisen leikkikerran tapahtumia. Näin pyritään edistämään leikin jatkumista siitä mihin se jäi, kuten eräs seitsemän vuotta alalla työskennellyt lastentarhanopettaja kuvasi:

Herättelee sitä lasten muistii siinä, et muistattekste kun aamulla teil oli tää mahtava leikki et mitä siinä tapahtukaan ja mikä se leikki olikaan ja muistutteele et teillähän oli se mahtava juttu sillon meneillään et haluattekte jatkaa.

Myös siinä tapauksessa, että leikki täytyy keskeyttää ja siirtyä päivän muihin tärkeisiin toimintoihin, kuten ruokailuun, aikuinen voi tukea lasten leikin jatkumista johdattelemalla lasten ajatuksia seuraavaan leikkikertaan ja sallimalla jättää leikin puitteita paikalleen. Aineiston valossa yleisempää tällaisissa tilanteissa on lasten omatoimisuus. Lapset tulevat kysymään ja pyytämään aikuisilta, saisivatko he jättää leikit odottamaan seuraavaa kertaa tai saisivatko he jatkaa aikaisemmin leikkimäänsä leikkiä. Aikuinen tukee leikin jatkumista verbaalisesti esimerkiksi ehdottamalla lisävälineitä leikkiin.

Tärkeä keino tukea lasten omaehtoista leikkiä on tutkimuksen mukaan leikin arvostaminen ja huomioiminen. Aineistossa leikin arvostus ja huomioiminen näkyi kaikkien haastateltavien

vastauksissa muun muassa siten, että kasvattajat kertoivat kysyvänsä lasten mielipiteitä, kannustavansa lapsia toteuttamaan omia leikki-ideoita sekä keuhvansa hyvin sujuneita leikkejä ja onnistumisia lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

5.2.2 Toiminnallinen stimulointi

Leikin arvostus ja lasten ideoiden huomioiminen tulee esiin myös aikuisten toiminnallisessa stimuloinnissa. Vastaajien mukaan lapsille on tärkeää, että aikuinen kuuntelee, tulee katsomaan leikkejä ja vastaa lapsen pyyntöön tulla mukaan leikkiin. Istumalla kampaajan asiakkaana, aikuinen stimuloi lasten leikkiä toiminnallisesti, mutta ei johdattele leikin suuntaa vaan antaa lasten toteuttaa omia leikki-ideoitaan. Näin eräs lähihoitaja kuvasi aikuisen tapaa osallistua leikkiin:

Monesti mennään kahville tonne sillä tavalla, että ei olla siinä leikissä mukana mutta ulkopuolisena, kun ajattelee sitä vuorovaikutusta niin mennään kahville usein kotileikkiin, sieltä saa hyvät kahvit. [...] Kampaamoleikki tulee aika hyvin kun monesti me aikuiset istutaan asiakkaaks, saa viikonlopukuks vaikka hyvän kampauksen.

Vastaajien mukaan toiminnallista aktivointia esiintyy myös tilanteissa, joissa lapsen leikki ei ole täysin autonomista ja lapsi pyytää aikuisen apua esimerkiksi nukun vaatteiden pukemisessa tai leikkivälineiden nostamisessa hyllyltä. Aikuinen tukee leikkiä myös ohjaamalla lapsen leikkimateriaalien luo. Leikkivälineiden ja -materiaalien tarjoaminen esiintyi usean haastateltavan vastauksissa keinona tukea lasten leikkiä. Tässä tutkimuksessa leikkivälineiden tarjoaminen luokiteltiin toiminnalliseen stimulointiin (suora ohjaaminen), koska haastateltavien viittaukset liittyivät siinä hetkessä tapahtuvaan ohjaamiseen, eivätkä niinkään leikin pysyvien edellytysten etukäteisjärjestelyihin. Leikkivälineinä ja -materiaaleina mainittiin usein tyyppillisistä leluista poikkeavia materiaaleja, kuten pensseli, lakana, pähvilatikko, muovikangas sekä leikkilaaikat, jotka sisälsivät oikeita välineitä esimerkiksi kampaamo- tai kauppaleikkiin. Eräs lastentarhanopettaja kuvasi leikki-idean syntymistä materiaalista, mikä ei suoranaisesti viitannut tiettyyn leikkiin.

Meillä oli tossa yhtenä iltapäivänä, löydettiin tuolta kaapista semmonen punanen iso muovikangas ja sitten se ripustettiin tonne ulos varaston taakse ja siitä tuli semmonen

katto missä oli semmoset hapsut ja siitä lähti liikkeelle, että tuli kauheesti majoja ulos. Että se voi siitäkkin lähteä, että me löydetään joku tavara, että hei tästä vois jotain syntyä tai lapsi kysyy että voisko tätä käyttää. Niinku välineestä, tavarasta ja siitä se sitten rupee se idea syntymään uusiin leikkeihin.

Aikuinen tukee lasten autonomista leikkiä olemalla mukana keräämässä materiaalia ja kuuntelemassa lasten ideoita. Vastaajat korostivat lasten omien ideoiden huomioimista. Myös valokuvat lasten leikkutilanteista ja kuvaleikit mainittiin stimulointikeinoina. Valokuvat todettiin myös hyväksi keinoksi palauttaa aikaisempi leikki mieleen. Tutkimuksen mukaan leikin puitteita ja tuotoksia pyrittiin säästämään myös konkreettisesti, jotta lapset voisivat jatkaa leikkiä myöhemmin. Tilojen ja välineiden varmistaminen on toisaalta leikin etukäteisjärjestelyitä (välillistä ohjaamista), mutta toisaalta se suoraan osoittaa lapselle, että hänen leikkiään arvostetaan sekä ohjaa lasta jatkamaan kyseessä olevaa leikkiä. Haastateltavat kuvasivat nostavansa esimerkiksi legorakennelmia turvaan hyllylle. Myös tilan varaaminen tiettyä leikkiä tai lapsiryhmää varten nähtiin keinona tukea leikkiä.

Yleisin tapa stimuloida lasten leikkiä toiminnallisesti on aineiston valossa mallina/mukana leikkiminen. Haastateltavat kertoivat ohjaavansa lapsia leikkimään mallintamalla leikkiä omalla esimerkillään, kädestä pitäen tai ottamalla itselleen roolin tilanteissa, joissa lapsi ei leiki tai leikki ei ole täysin autonomista ja aikuinen kokee lapsen tarvitsevan tukea leikin edistämiseen. Eräs yli 15 vuotta päiväkodin johtajana työskennellyt haastateltava piti tärkeänä, että aikuinen leikkii mallina sekä osoittaa miten lapsi voisi toimia ja sanallistaa toimintaa ääneen puhumalla. Seuraava esimerkki sen sijaan kuvaa tilannetta, jossa lastentarhanopettaja kertoi osallistuvansa leikkiin, mutta ei kehota lasta mukaansa vaan odottaa, että lapsi itse kiinnostuu aikuisen puuhailusta ja innostuu sitä kautta leikkimään.

Mää ite teen yleensä sillai, että jos on tämmösiä tilanteita niin en mä mee siihen näyttämään, että kato sä voit tehdä näin, vaan mä meen niinku ite tavallaan hetkeks mukaan leikkiin ja puhun, että nyt tää laittaa nyt vaikka tälläset huonekalut tähän, jos vaikka nukkekotia ja tää haluaa että tää on näin. Että tavallaan menee ihan täysin mukaan siihen leikkutilanteeseen, mutta sitten kuitenkin niin että antaa sen lapsen ite tulla sieltä mukaan eikä sillai, että kato sä voit laittaa nää näin tänne tai nää voi olla täällä tai. Mun mielestä parhaiten toimii se että sä oot hetken mukana siinä leikissä

etkä niinku välttämättä huomioi sitä lasta, joka ei oo päässy leikkiin mukaan vaan sitte niinku kokeilee sitä kautta.

Leikin verbaalisesta ja toiminnallisesta aktivoinnista siirrymme seuraavaksi tilanteisiin, joissa leikki jostain syystä keskeytyy tai se ei etene aikuisen hyväksymään suuntaan. Aikuisen ohjausta tällaisissa tilanteissa nimitän leikin stabiloinniksi.

5.2.3 Leikin stabilointi

Suoritetun tutkimuksen mukaan tyypillinen esimerkkitalanne, jossa aikuinen menee selvittämään ja rauhoittamaan leikkiä, on konflikti. Syystä tai toisesta lasten välille tulee ristiriita, jota he eivät kykene itsenäisesti selvittämään, eikä leikki pääse etenemään autonomisesti. Eräs lähihoitaja kertoi, että konfliktitalanteessa aikuinen menee paikalle selvittämään ristiriitoja ja ohjaa lapset miettimään, miksi tällaiseen tilanteeseen päädyttiin ja mitä sen sijaan olisi voinut tehdä. Lopuksi lapsia ohjataan pyytämään anteeksi. Kaikkien kasvattajien vastauksissa esiintyi välitön ohjaaminen toimintamenetelmänä konfliktitalanteissa. Eräs lastentarhanopettaja kuvasi ristiriitatilanteen ratkaisemista tilanteessa, jossa hän oli seurannut lasten leikkiä ja tiesi mitä oli tapahtunut. Näin hän kykeni lähestymään konfliktitalannetta mallintamalla, miten vaikeaa tilannetta voisi lähteä purkamaan. Samalla hän opasti lapsia selvittämään ristiriitoja jatkossa itsenäisemmin.

No esimerkiksi yhtenä päivänä oli pojilla semmonen rakenteluleikki ja sitten siinä katsellessani huomasin, että yks poika sitten sano, että missä mun kaikki palikat on, että hän oli rakentanut jotain ja siitä oli hävinnyt sitten osia. Hän oli kauheen suruissaan, että nyt joku on varastanut ja sitten kysy joltakin pojalta että ooksää nyt vieny ne kun ne näyttää olevan juuri sun siinä lähellä ja no siinä sitten oli vähän tunteitten vallassa, että ei oikein pystynyt muuta kuin itkemään ja että voi ei sä veit mun palikat. Menin siihen sitten selvittämään tilannetta ja kysyin ensin, että mikä on hätänä, mitä on tapahtunut ja sitte kysyttiin yhdessä siltä toiselta pojalta että ooksä nyt vahingossa vieny tän sun kaverin palikat ja etkö sä huomannut, että kaveri tässä niillä rakenteli, että sun ois ehkä kannattanut kysyä ensin, että voiko niitä ottaa. Ja se sitten ratkes, että hän sitten anto sieltä ja molemmat sitten, että joo mä voin antaa sitten sulle

taas lisää ja tällai niinku sovittelemalla ja keskustelemalla ne sitten selviää ne riidat ja tilanteet.

Tutkimuksen mukaan tilanteita, joissa leikki ei etene aikuisen hyväksymään suuntaan ovat tyypillisesti riehuminen tai vaara siitä, että leikkitappelu muuttuu oikeaksi tappeluksi. Vastaajien mukaan tällaisissa tilanteissa lasten leikki keskeytetään ja lapset ohjataan tekemään jotain muuta. Leikin kulkua voidaan myös ohjata antamalla lapsille vaihtoehtoja, kuten eräs kokenut lastentarhanopettaja kuvasi:

Esimerkiks eilen meillä oli neljä poikaa, jotka leikki tuolla pihalla semmosta sotaa, että ne juoksi lapion kanssa ja kun siinä helposti sitten just tulee se ristiriita, että se tulee niin totise tai muuttuu todeksi ja ne alkaa lyömään oikeesti. Me jouduttiin rajottaa sitä, että nyt joko kaivatte lapioilla täällä hiekkalaatikolla tai sitten juoksette ilman niitä lapioita ja nää pojat meni hiekkalaatikoille ja sitten siellä kohta ambulanssi huusi kovaa vauhtia vähän ajan päästä, kun ne oli kaivanut jalkansa ihan sinne hiekkaan ja tota mä sitten kysyin, että mitä te nyt niin yks poika sano että hän vie, tää ambulanssi vie noita kuolleita sotilaita sairaalaan. [...] Kyllä mä niinku koen, että aikuisen rooli siinä leikin ohjaajana on pitää yllä turvallisuutta ja sillai kenties sitten rajoittaa, rajottaa ja määrittelee vähän sitä, että kuinka se leikki voi jatkua.

Aineiston valossa voidaan todeta, että mikäli lasten leikki ei ole turvallista tai muuten aikuisten hyväksymää, kasvattaja ohjaa lapset kokonaan toiseen toimintoon tai määrittelee rajoja leikille. Aikuinen myös valvoo sääntöjä: Ei saa rikkoa, ei saa vahingoittaa toista, ei saa mennä aikuisen tiloihin eikä koskea aikuisen tavaroihin. Leikkitilan ja toiminnan rajaamista ilmeni myös päinvastaisissa tilanteissa, joissa lapsi jostain syystä keskeyttää leikin. Haastateltavien mukaan aikuinen pyrkii palauttamaan lapsen takaisin leikkipaikalle ja haastaa sekä kielellisesti että toiminnallisesti lasta pysymään leikissä. Eräs lähihoitaja kuvasi tilannetta näin:

Me pidetään aika tarkasti sillai että ei, että ensin valitaan se yks leikki ja sitten, me ei niinku niin tehdä, että saa vaihtaa koko ajan, vaan sit siinä leikissä leikitään vaikka aamupäivä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että aina lapset eivät jatka leikkiä aikuisen toimista huolimatta ja silloin aikuinen antaa luvan siirtyä niin sanottuihin pöytähommiin (piirtämään, askartelemaan, pelaamaan).

Tutkimuksen mukaan on yleistä, että aikuinen keskeyttää leikin, koska täytyy siirtyä seuraavaan toimintoon, kuten ruokailuun tai ulkoilemaan. Haastateltavat pitivät tärkeänä ennakointia eli he pyrkivät ilmoittamaan leikkiajan päättymisestä lapsille 5–10 minuuttia aikaisemmin. Eräs kasvattaja kuvasi ohjaavansa lapset saattamaan leikki sellaiseen vaiheeseen, että sitä voi mahdollisesti jatkaa myöhemmin.

Sitten me käydään vähän koputtamassa ja sanomassa että okei, että muut lapset on jo ulkona ja valmistautukaa siihen, että muunnelkaa sitä teidän leikkijuttua niin, että kohta ollaan keräämässä tai päättämässä. Jos ei tarvi kerätä, päättämässä sitä ja siirtymässä ulos. Eli se päättyy sitten siihen aikuisen semmoiseen ennakoivaan pikkuisen aikamerkkeihin joskus 10 minuuttia ja etukäteen, että he niinku mielessään tän tietää, alkaa siirtyä siitä leikistä siihen että ollaan menossa vaihtaan vaatteita ja ulos.

Vastaajien mukaan leikin päättämistilanteissa ohjataan lapset siivoamaan jälkensä ja siirtymään seuraavaan toimintoon, yleensä hieman ennakoiden. Suoritetun tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että intensiivisen leikin keskeyttäminen esimerkiksi tilajärjestelyiden vuoksi harmittaa myös kasvattajaa.

5.2.4 Lasten kokemuksiin vaikuttaminen

Leikin välilliseksi ohjaamiseksi luokitellaan tässä tutkimuksessa sekä leikin rikastaminen lapsen kokemuksiin vaikuttamisen keinoin että leikin etukäteisjärjestelyt (aika, tila, ryhmäjako). Suoritetussa tutkimuksessa vain yksi haastateltava viittasi välilliseen leikin ohjaamiseen, jonka tarkoituksena on tietoisesti rikastaa lasten kokemuksia pyrkimyksenä laajentaa leikkiä. Kasvattaja totesi, että aikuinen voi tuoda pienryhmäkokoontumisiin sellaisia teemoja, jotka mahdollisesti siirtyisivät myös vapaan leikin tilanteisiin. Useat kasvattajat sen sijaan kertoivat, että lapset omaksuvat leikki-ideoita esimerkiksi päiväkodin arjesta, luonnosta tai tarinasta. Eräs yli 20 vuotta päiväkodissa työskennellyt lähihoitaja kuvasi, kuinka leikkiä voisi rikastaa pitkäkestoisen teeman avulla.

Ehkä semmoset leikkiteemat, et se alkais jostain vähän pienemmästä ja sit se rikastuis se leikki, että vois olla vaikka muovailusta tehdään joku juttu ja tai vaikka joku ötökkä, eläin ja sille ruvetaan tekeen kotia, tehään kavereita, se lähtee johonkin metsään retkelle ja satu siihen ja teatteria, että se ois joku aihe ja siitä vois tavallaan, että tulis monta niinku musiikissa, liikunnassa, kädentaidoissa tämmösissä, että vois tehdä vaikka jos on peikkojuttu niin lähetään peikkoretkelle taskulamppujen kanssa. Peikkoretkelle sillä tavalla, että se kulkis vaikka puoli vuotta.

Vastaajien mukaan lapset ammentavat ideoita luoviin leikkeihinsä muun muassa kirjallisuudesta, teatterista, juhlista, musiikista, askartelusta, liikunnasta, retkistä ja vierailuista sekä päiväkodin harjoittelijoiden erikoisosaamisesta. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin, että he pyrkisivät tietoisesti järjestämään lapsille erilaisia kokemuksia, jotta teemat siirtyisivät lasten vapaaseen leikkiin. Haastateltavien mukaan lapset keksivät yleensä leikki-ideat itse.

Tutkimuksessa tuli esiin myös viittauksia kasvatuskumppanuuteen. Leikistä keskustelemista lapsen perheen kanssa pidettiin tärkeänä asiana ja lasten leikkejä päiväkodissa pyrittiin viestittämään vanhemmille myös valokuvien ja avoimen päiväkirjan avulla. Sen sijaan vain kaksi kasvattajaa toi esiin, että lapset voivat saada leikin mallin toisilta lapsilta. Päiväkodin johtajana työskentelevä haastateltava kuvasi, miten lapsi voi hyötyä yhteisleikistä.

[...] osata hyödyntää niiden lasten leikkitaidot jotka on jo pitkällä niin, että tavallaan sitä kautta pääsee mukaan myöskin ne lapset, jotka ei ihan vielä olis valmiuksissa niin pitkäkestoseen tai sitoutuneeseen leikkiin mut jotka imeytyy mukaan niiden lasten avulla, jotka on jo leikin sellasissa vaiheissa, että et he leikkii hyvin sellasia juonellisia, pitkäkestosia leikkejä. Niin huomata niinkun toisten lasten apu niille lapsille joiden leikkitaidot ei oo vielä niin kehittyneitä.

Kuten edellä on todettu, kasvattajan yksi tärkeä tehtävä on tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ystävyyssuhteiden muodostumista, mikä on monen leikin tutkijan mukaan leikin edellytys. Kasvattajan tulisi tietoisesti pyrkiä rikastuttamaan lapsen kokemusmaailmaa myös toisten lasten kokemusten kautta. Haastateltavien vastauksissa ei suoranaisesti esiintynyt viittauksia kokemusmaailman laajentamiseen toisten lasten kokemusten kautta, mutta kaveri- ja leikkitaitojen kehittymisen tukemista pidettiin tärkeänä kasvattajan tehtävänä. Tämä liittyi tulkintani mukaan

enemmän leikin sujuvuuteen lasten sosiaalisten taitojen kehittyessä, ei niinkään varsinaiseen leikin laajentamiseen.

5.2.5 Leikin etukäteisjärjestelyt

Leikin etukäteisjärjestelyinä käsitellään tässä ryhmäjakoja, tilaa ja välineitä sekä leikkiaikaa. Haastateltavat kertoivat toteuttavansa ryhmäjakoja tarkoituksenaan taata leikkirauha sekä leikin sujuvuus. Aineiston valossa voidaan todeta, että lasten pääsyä toisten lasten leikkeihin kesken kaiken rajoitettiin ja leikkikavereita vaihdeltiin, mikäli leikin sujuvuudessa ilmeni kasvattajan mielestä ongelmia tai leikki äityi liian vauhdikkaaksi ja äänekkääksi. Muutamit kasvattajat viittasivat leikkikavereiden vaihteluun rajoittaakseen aina samojen lasten leikkimistä yhdessä ja/tai samoilla välineillä. Eräs lastentarhanopettaja kertoi, että päiväkodissa on tapana järjestää kerran viikossa leikkipäivä, jolloin leikkikavereita vaihdellaan tarkoituksena saada uusia ystäviä.

Me ollaan tehty sillai, että aina aamupiiirissä ollaan kysytty vuoron perään lapsilta, että kenen kaverin haluaisit tänään valita, ideana on vaan se, että valitset sellaisen kaverin, että ei oo päässy leikkimään tai haluais tutustua, ettei oo aina se sama kaveri joka päivä, kenen kanssa leikkii ni ois siinä. Ja sitten näistä kavereista muodostuu semmonen pieni ryhmä ja sit sen pienryhmän kans neuvotellaan että minkäs leikkilaatikon sä haluaisit tänään ottaa ryhmässä, et ne saa itte valita että otanko tänään vaikka lääkärileikin vai kampaamoleikin ja sitten ne menee sen laatikon kans tonne rauhalliseen paikkaan leikkimään ja sitten sama juttu niinku muillekin ryhmille. Et lapset itse valitsee kaverinsa ja sen minkä leikin haluaa sitten ottaa.

Pysyvien leikin edellytysten järjestämisestä tilan ja välineiden osalta vastaajat tyytyivät toteamaan, että tilat ovat mitkä ovat. Haastateltavat kuvasivat, että usein tilat ovat usean ryhmän yhteiskäytössä ja niillä on myös monta käyttötarkoitusta. Tämä aiheuttaa esimerkiksi sen, että ulkona ja sisällä leikkimistä vuorotellaan ja leikkejä joudutaan siivoamaan pois muun muassa sen vuoksi, että sängyt saadaan laitettua valmiiksi päiväunia varten. Kasvattajat totesivat pyrkivänsä ohjaamaan lapset alun alkaenkin tiloihin, missä he voivat aloittaa leikkiään rauhassa ja mihin he mahdollisesti voisivat myös jättää leikkejä kesken. Useat kasvattajat pitivät tärkeänä avointa toimintaympäristöä, jotta

lapset tietävät, mistä he itse voivat hakea tarvitsemiaan välineitä. Myös välineiden laadun ja määrän kerrottiin tukevan pitkäkestoista leikkiä.

Pohdittaessa ajan ja päiväjärjestyksen merkitystä lasten luovien leikkien pysyvänä edellytyksenä, erottui haastateltavien vastauksissa selkeästi joustava suhtautuminen päivärytmiin sekä tyytyminen päiväkodin ennalta sovittuihin rajoitteisiin. Toisaalta kasvattajat kokivat, että pitkäkestoinen leikki mahdollistuu paremmin, kun sille antaa aikaa, mutta toisaalta päivän muut tärkeät toiminnot koettiin leikin rajoitteina. Seuraavissa kahdessa esimerkissä kuvastuvat molemmat tutkimuksessa esiin tulleet suhtautumistavat.

Kun sitten nämä päivän toiminnotkin täytyy siinä jotenkin, ulkoilut huolehtia ja ruokailut. (lähihoitaja)

Meillä on noi päivärytmin ajat aika joustavat, että esimerkiksi aamupalaa ei kaikki lapset syö yhtä aikaa, vaan ne ketkä on tullu aikasemmin niin joko voi syödä heti sen aamupalan tai jos sitten niin että jos he ehtii ottaa leikin ja saavat sen hyvään käyntiin niin niiden ei tarvitse kahdeksalta tai vartin yli kahdeksan lopettaa sitä leikkiä ja tulla samaan aikaan syömään kuin muut. Että ne voi syödä sitten vähän myöhemmin ja tai sitten niin että syö ensin ja lähtee sitten leikkiin niin se aamupäivän leikkiaika on pitempi kuin se, että kaikki tekis kaiken yhtä aikaa. Ja sitten ne meidän pienryhmäkokoontumiset, niilläkään ei ole semmosta ihan vakio alkamisaikaa, vaan ne alkaa sen mukaan kun katsotaan, että nyt noi lapset on lopettanut leikin tai alkaa tulla semmosta levottomuutta että nyt voidaan koota lapset siihen pikkuryhmään. (lastentarhanopettaja)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että joustavalla asennoitumisella päivärytmiä kohtaan, kasvattaja voi tehdä lapsen päivän mielekkääksi joka päivä, välttää turhaa odottamista ja turhia leikin keskeytyksiä sekä näyttää lapselle arvostavansa tämän tekemistä. Eräs haastateltava korosti, että tämän keskeisen muutoksen omassa ajattelussaan kasvattaja voi tehdä heti tänään ilman mitään lisäresursseja.

5.2.6 Leikin havainnointi

Kaikki vastaajat totesivat, että leikin havainnointi on tärkeää ja monet myös totesivat, että sitä pitäisi tehdä enemmän. Systemaattista ohjetta leikin havainnointiin ei haastatteluun osallistuneiden kasvattajien päiväkodeissa ollut käytössä, vaan kasvattajat kertoivat havainnoivansa lasten leikkiä koko ajan, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Mun mielestä me havainnoidaan koko ajan, vähän niinku ehkä alitajunnallisestikin että, koska meillä on nää tilat sellaset, että me ollaan koko ajan paikalla. Me ei lähetä minnekään niin meillä on kyllä silmät koko ajan auki. (lastentarhanopettaja)

Monet vastaajat pitivät tärkeänä seurata lasten leikkiä ennakoivasti tarkoituksenaan estää konfliktien kehittymisen riidaksi asti ja taata leikkirauhan säilyminen sekä turvallinen ilmapiiri. Kasvattajat myös kertoivat seuraavansa, tarvitsevatko lapset aikuisen apua esimerkiksi leikkivälineiden etsimisessä ja varmistavansa, että jokainen lapsi pääsee leikin alkuun. Eräs lähiohittaja korosti aikuisen vastuuta:

Mutta päävastuu siinä just aikuisella on, että se kattoo ja pyrkii siihen, että se leikkirauha säilyy ja on niinkun otetaan sit kaikki, että jos et sää nyt pääse ihan siks roolileikkiin niin sit sä oot kuitenkin siinä samassa tilassa ja kattelet sitä hommaa, että miten se menee, ettei tuu sit näitä että nyhjää jossain eikä kukaan huomaa.

Suoritetun tutkimuksen mukaan kasvattajat havainnoivat ja ajoittain myös kirjaavat ylös lasten leikkejä. Haastateltavat kertoivat merkitsevänsä ylös muun muassa, ketkä lapset leikkivät, mitä he leikkivät ja kenen kanssa kukakin leikkii. Tällaista havainnointia nimitetään tässä tutkimuksessa leikin ulkoisten tekijöiden havainnoinniksi.

Leikin sisällön havainnoinnissa kasvattaja pyrkii pääsemään selville myös leikin juonesta ja etenemisestä sekä kuuntelee, mitä ja miten leikkijät keskustelevat. Leikin sisällön dokumentointi oli tutkimuksen mukaan vähäistä. Sen sijaan keskusteleminen havainnoista kollegan kanssa tuli esiin usean haastateltavan vastauksissa. Näin asiaa kuvasi eräs lähiohittaja:

Hirveesti me niinku koko ajan puhutaan siitä, että nyt niillä meni sillai ja sillai ja hauskoja juttuja sitten taas kerrotaan, että no sielä tapahtu näin ja näin ja sano näin,

mutta kyllä me, kun tää on niin pieni päiväkotiki niin me niinku siinä puheessa se sitten tavallaan niitä havaintoja koko ajan käydään läpi.

Leikin havainnoinnin kerrottiin myös lisäävän kasvattajan valmiuksia ylläpitää turvallista ympäristöä ja muutama kasvattaja kertoi lasten leikin seuraamisen tuottavan mielihyvää. Osa haastateltavista kuvasi, miten leikkiä havainnoimalla ymmärtää paremmin lapsen maailmaa, lapsen sisäistä kieltä sekä sosiaalisia suhteita ja kertoi keskustelewansa havainnoista muiden kasvattajien kanssa sekä satunnaisesti myös dokumentoivansa havaintoja. Pidempiaikaista leikkihavaintojen dokumentointia ja seuranta ei tässä tutkimuksessa ilmennyt.

Ohjauksesta pidättäytyminen

Seuraavaksi kuvataan havainnointia, jonka taustalla on Mäntysen (1997) käyttämä ohjauksesta pidättäytywisen käsite. Kuvaan harkittua ohjauksesta pidättäytywistä erillisenä kokonaisuutena, koska aineistossani esiintyy suhteellisen runsaasti viittauksia tähän toimintatapaan. Miksi kasvattaja tietoisesti pidättäytyy ohjauksesta? Suoritetun tutkimuksen mukaan on yleistä, että lapsille tulee leikissä jokin ongelma tai konflikti, jota he ryhtyvät ratkaisemaan. Vastaajat toivat esiin, että tällaisissa tilanteissa aikuinen usein pidättäytyy puuttumasta asiaan ja seuraa mieluummin sivusta, saisivatko lapset itse ongelman ratkaistua. Eräs lähihoitaja kuvasi tilannetta seuraavalla tavalla:

Semmonen ristiriitatilannekin, mutta jos pitempään seuraa niin lapset kyllä aika hienosti keskenäänkin saa sitä, varsinkin jos on kiva leikki menossa niin ne ei halua pilata sitä leikkiä ja sitten se saadaan selvitettyä.

Suoritetun tutkimuksen mukaan kasvattajat pyrkivät edistämään lapsen itsenäisiä ongelmanratkaisutaitoja ja aikuisesta riippumatonta leikkiä. Harkittua ohjauksesta pidättäytywistä esiintyy vastaajien mukaan myös tilanteissa, joissa aikuinen on aluksi ohjannut lasten leikkiä ja vetäytynyt aktivointitoimenpiteen jälkeen sivuun havainnoimaan jatkuisiko leikki autonomisesti. Eräs kasvattaja kertoi vetäytymisen syynä olevan havainnointiin keskittymisen, toisen työtehtävän tai toisen apua tarvitsevan lapsen. Kolmas tutkimuksessa esiintynyt tyyppillinen ohjauksesta pidättäytywisen tilanne oli, että kasvattaja katsoi leikin sujuvan itsenäisesti eikä nähnyt mitään tarvetta osallistua siihen. Päinvastoin osa kasvattajista koki häiritsewänsä lasten leikkiä, mikäli osallistuisi siihen, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan.

Joskus sitten tuntuu, että aikuinen oikeastaan vaan häiritsee jos menee siihen ohjaamaan et ne lapset niin hyvin ite saa kehiteltyä sen leikin alkuun ja pitää sitä leikkiä yllä. (lastentarhanopettaja)

Muutama haastateltava toi esiin, että aina lapsi ei jostain syystä halua liittyä toisten leikkijöitten joukkoon vaan mieluummin seuraa sivusta, ja tällaisissa tilanteissa kasvattajan ei välttämättä ole hyvä kiirehtiä vaan antaa lapselle aikaa sopeutua. Aineiston valossa voidaan todeta, että kasvattaja pidättäytyy ohjauksesta toisinaan myös sellaisissa tapauksissa, että lapsi haluaa vetäytyä leikkimään yksin tai aikuinen haluaa antaa lapsen oppia toisilta, kehitysvaiheessaan jo pidemmälle edenneiltä lapsilta. Toisaalta aikuinen haluaa yksinkertaisesti osoittaa lapsille luottamusta. Tällaisia tapauksia aineistossani esiintyi kerran kutakin. Eräs haastateltava korosti, että kasvattajalla tulee olla rohkeutta antaa lapselle tilaa ja aikaa, mutta samalla herkkyyttä havaita, mikäli tilanne muuttuu ja lapsi tarvitseekin aikuisen ohjausta.

5.3 Pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien ja leikin ohjaamisen kehittäminen

Seuraavaksi esittelen, mitä keinoja aineiston perusteella on pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien lisäämiseen päiväkotiympäristössä. Kehittämiskeinoina konkreettisesta abstraktiin purettuna leikkiaika nousi esiin leikin edellytyksistä tärkeimpänä. Päiväkodin päiväjärjestys tulisi suunnitella siten, että leikille jää mahdollisimman runsaasti yhtenäistä, katkeamatonta aikaa. Leikkiajan lisääminen edellyttää yksikön kasvattajien yhteistyötä uuden päiväjärjestyksen suunnittelun ja toimeenpanon osalta. Muutama haastateltava myös toivoi enemmän tiloja, joihin leikin voisi jättää odottamaan seuraavaa leikkikertaa. Tämä ehdotus ei ehkä ole toteutettavissa käytännön syistä kovinkaan monessa yksikössä, mutta pidemmällä tähtäimellä kehittämis ehdotus voitaisiin ottaa huomioon uusia päiväkoteja suunniteltaessa sekä vanhoja remontoitaessa.

Kasvattajien mukaan leikin ohjaamista tulisi lisätä ja kehittää. Kasvattajat pitivät tärkeänä ryhtyä erityisesti havainnoimaan ja dokumentoimaan leikkiä systemaattisemmin. Esimerkiksi videokuvaus mainittiin keinona, josta voisi olla hyötyä havainnoinnissa sekä oman työn kehittämisessä. Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien mukaan myös lasten kaveri- ja leikkitaitojen kehittymistä tulisi tukea entistä enemmän. Eräs haastateltava kertoi, että päiväkodin kasvattajat keskustelevat myös lapsen perheen kanssa leikistä sillä ajatuksella, että voisivat mahdollisesti näin edistää lasten

ystävyyssuhteita myös päiväkodin ulkopuolella. Moni vastaaja koki tärkeänä lasten omien ideoiden kuuntelemisen ja eräs vastaaja nosti esiin lasten osallistamisen. Myös pidempi, projektityylinen teema, joka ilmenee päiväkodin arjen eri toiminnoissa, esitettiin keinona lisätä pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia.

Abstraktimmin asiaa pohtineet kasvattajat totesivat, että leikkiä tulisi vielä enemmän arvostaa ja jokaisen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän tulisi tarkastella omaa asennoitumistaan leikkiin. Aineiston valossa voidaan todeta, että myös leikin luonnetta ja laajuutta olisi hyvä pohtia. Muutama haastateltava kertoi myös itsensä kehittämisen esimerkiksi koulutuksen tai kirjallisuuden avulla olevan yksi keino edistää pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia päiväkodissa. Keinot, joiden avulla voidaan kehittää pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia päiväkodissa paljastavat samalla, miltä osin leikin ohjaamista tulisi kehittää. Suoritetun tutkimuksen mukaan kasvattajilla itsellään tulee olla halu kehittää sekä omaa ymmärrystään että päivittäisiä toimintatapojaan. Myös omia käsityksiään leikistä ja leikin merkityksestä päiväkotilapselle tulisi jatkuvasti reflektoida sekä hankkia lisätietoa, mikäli kokee omat tiedot riittämättömiksi. Leikin ohjaamisen kehittäminen edellyttää omien toimintatapojen tiedostamista ja reflektointia.

Leikin ohjaamisen kehittämisen kannalta on tärkeää ymmärtää ohjauksen muodoista erityisesti välillisen ohjaamisen käsite ja merkitys ja ottaa se huomioon toiminnan suunnittelussa. Samoin välillistä ohjaamista tulisi miettiä leikin järjestelyihin liittyen, eli muun muassa leikkiajan ja -tilan organisoinnissa. Päiväkodeissa tulisi myös luoda systemaattisia leikin havainnointi- ja dokumentointimenetelmiä sekä laatia ohjeet jatkuvan seurannan ja kehittämisen tueksi. Edelleen tulisi pohtia keinoja, joilla voitaisiin tukea lasten keskinäisten ystävyyssuhteiden muodostumista ja syvenemistä sekä kiinnittää huomiota lasten omien ideoiden kuuntelemiseen. Kasvattajien tulisi myös olla tietoisia teemoista, jotka ilmenevät lasten leikeissä eli ovat lapsille tärkeitä, kiinnostavia ja ajankohtaisia. Näitä teemoja tulisi pyrkiä rikastamaan lasten kanssa yhteistyössä toteutettavien projektien myötä. Kehittämistoiminnan ohjenuoraksi voisi kiteyttää toteutuksen, että kasvattajien tulisi kohdata lapset päivittäin avoimella mielellä ja sillä ajatuksella, että myös aikuiset voivat oppia lapsilta.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelen yhteenvedon tuloksista ja pohdin muun muassa tutkimusasetelman soveltuvuutta, tulosten yleistettävyyttä ja tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän muutamia jatkotutkimuksen aiheita.

6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Pro gradu -tutkimuksen lähtökohtana oli eräässä länsisuomalaisessa kunnassa toteutettu päivähoiton laadunarviointiprojekti, jonka seurauksena leikki nostettiin päivähoiton yhdeksi painopisteeksi. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on pitkäkestoisesta leikistä ja leikin ohjaamisesta päiväkodissa. Tavoitteena oli löytää ratkaisuja pitkäkestoisien leikin mahdollisuuksien ja leikin ohjaamisen kehittämistyöhön.

Kasvattajien käsityksissä pitkäkestoisesta leikistä ilmeni yhteneväisyyttä leikin klassisiin määritelmiin eli se nähtiin sisällöllisesti muuttuvana toimintana, josta lapsi nauttii ja jossa lapsi viihtyy. Lisäksi pitkäkestoinen leikki koettiin olevan pikemmin lapsen mielessä kuin konkreettisessa leikkipaikassa. Tutkimuksessa ilmeni, että lapsen omaehtoista leikkiä päiväkodissa määrittävät usein aikuisten asettamat rajat.

Kasvattajien käsityksissä leikin ohjaaminen oli vahvasti leikin etukäteisjärjestelyjä ja suoraa ohjaamista tarvittaessa. Pääosin ohjaaminen liittyi leikin alkuun saattamiseen, mahdollisten ristiriitojen selvittämiseen sekä kontrollointiin. Suoritetun tutkimuksen mukaan vallalla on perinteinen käsitys leikin ohjaamisesta ja tulokset olivat leikin ohjaamisen osalta samansuuntaisia kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että leikin ohjaamisen tavoitteena oli lapsen autonominen leikki, leikkirauhan säilyttäminen ja leikin sujuvuus. Taulukkoon 1 on koottu tutkimuksessa ilmenneitä leikin ohjaamisen muotoja.

Taulukko 1

VÄLITÖN OHJAAMINEN		VÄLILLINEN OHJAAMINEN	LEIKIN HAVAINNOINTI
<i>verbaalinen stimulointi</i>	<i>leikin stabilointi</i>	<i>lasten kokemuksiin vaikuttaminen</i>	<i>aktiivinen seuraaminen</i>
aikuinen ehdottaa leikki-ideoita	aikuinen selvittää ja rauhoittaa	ohjattu pienryhmätoiminta	havaintojen kirjaaminen
aikuinen kysyy ja keskustelee	aikuinen rajoittaa leikin kulkua tai poistaa lapsen leikistä	toisilta lapsilta oppiminen	havainnoista keskusteleminen kollegan kanssa
aikuinen johdattelee lasten ajatukset seuraavaan leikkikertaan	aikuinen valvoo	<i>leikin etukäteisjärjestelyt</i>	<i>ohjauksesta pidättäytyminen</i>
aikuinen palauttaa leikin mieleen	aikuinen velvoittaa pysymään leikissä	ryhmäjako leikkirauhan ja leikin sujuvuuden takaamiseksi	
aikuinen arvostaa ja huomioi	aikuinen kehottaa siirtymään seuraavaan toimintoon	leikkikavereiden vaihtelu	
<i>toiminnallinen stimulointi</i>		tilarajoitteet	
aikuinen osoittaa arvostustaan osallistumalla leikkiin		lapsilähtöisyys tila- ja leikkimateriaalikysymyksissä	
aikuinen stimuloi välinein		suhtautuminen päivärytmiin	
aikuinen säilyttää leikkirakennelmia			
aikuinen auttaa			
aikuinen leikkii mallina/mukana			

Kasvattajien käsityksissä korostui verbaalinen eli kielellinen leikin aktivointi. Toiminnallisesta aktivoinnista yleisimmin esiintynyt toimintatapa oli mallina/mukana leikkiminen. Aineiston valossa todettiin myös, että kasvattajat eivät tietoisesti pyrkineet leikin laajentamiseen lasten kokemusten rikastamisen kautta. Poikkeuksena yksi kasvattaja toi esiin pienryhmätoimintojen teemat lasten vapaan leikin edistäjinä ja kaksi kasvattajaa piti tärkeänä lapsen mahdollisuutta oppia toisilta lapsilta. Leikin keskeytykset johtuivat vastaajien mukaan usein päiväkodin etukäteen suunnitellusta päiväjärjestyksestä. Asennoituminen päiväjärjestykseen jakaantui siten, että osa kasvattajista suhtautui päivärytmiin joustavasti ja totesi, että päivärytmin muokkaamisella voidaan lisätä pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia. Osa kasvattajista sen sijaan tyytyi päiväkotikontekstin asettamiin rajoituksiin. Leikin havainnointia pidettiin tärkeänä, mutta se ei ollut systemaattista, eikä syvällistä. Myöskään pidemmän aikavälin leikin havainnointia ei ilmennyt. Ohjauksesta pidättäytymisen taustalla todettiin olevan varhaiskasvattajien pyrkimys edistää lapsen itsenäisiä ongelmanratkaisutaitoja, muut työtehtävät sekä leikin häiritsemisen pelko.

Tutkimuksen mukaan keskeisimpinä keinoina edistää pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksia ja leikin ohjaamista päiväkodissa pidettiin leikkiajan merkityksen ymmärtämistä päiväjärjestyksen suunnittelussa sekä leikin havainnoinnin ja dokumentoinnin kehittämistä systemaattiseksi. Tärkeänä pidettiin myös kasvattajan oman toiminnan ja asennoitumisen jatkuvaa reflektointia, jotka ovat keskeisiä kasvatustaitoihin sisältyviä, kaikilta varhaiskasvattajilta vaadittavia taitoja. Monet

kasvattajat korostivat lasten omien ideoiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista ja lasten osallistamista sekä suunnittelussa että toiminnassa. Myös pitkäkestoiset projektit, joissa esiintyy yhtenäinen teema kaikessa päiväkodin toiminnassa, esitettiin keinona edistää pitkäkestoista leikkiä päiväkodissa.

6.2 Tulosten pohdinta

Kasvattajien käsityksissä leikin ohjaamisesta on yhteneväisyyttä sekä Piaget'n että Vygotskin ajatteluun verrattuna ja taustalla näkyy konstruktivistinen oppimiskäsitys, minkä mukaan oppimisen tulisi olla enimmäkseen itseohjautuvaa, kasvattajan toimiessa taustavaikuttajana. Eräs haastateltava kertoi pohtineensa, kuinka paljon lasten leikkiä tulisi stimuloida. Bredikytten (2011) mukaan aikuisen osallistumisesta lasten leikkiin ei ole mitään haittaa lapsen kehitykselle, kun aikuinen ei tee lapsen puolesta vaan toimii lapsen ideoiden innostamana. Osallistuminen lasten leikkiin on siis hieman eri asia kuin leikin ohjaaminen. Ohjaaminen sisältää osallistumisen, mutta kaikki osallistuminen ei välttämättä ole ohjaamista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kasvattajat antavat ideoita ja vinkkejä, mikäli leikki ei lasten toimesta lähde liikkeelle, mutta leikkiin ei heittäydytä, kuten Kallialakin (2008) on todennut. Olettaisin tämän johtuvan sekä perinteestä, koulutuksesta että päiväkodin toimintaa ohjaavista asiakirjoista. Näiden kaikkien mukaan aikuisen rooli lasten leikissä nähdään edellytysten järjestäjänä ja lasten keskinäisen leikin tukijana. Aika ja kulttuuri ovat muuttuneet. Perinteiset eri-ikäisistä lapsista koostuvat pihassa ja metsässä leikkivät lapsilaumat ovat jääneet vähiin ja nykyään lapsi viettää aikaansa päiväkodissa samanikäisten lasten seurassa sekä kotona television ääressä tai erilaisissa ohjatuissa harrastuksissa samanikäisten lasten kanssa.

Bredikyte (2011, 83–84) on havainnut, että leikki on taantunut suomalaisissa päiväkodeissa. Hän kirjoittaa, että leikin kehittyneempiä muotoja näkee yhä harvemmin ja sen vuoksi aikuisen ohjaus, mikä keskittyy lasten yhteisen leikin ja leikin symboliikan tukemiseen sekä moraalisten kysymysten haasteisiin, on hyvin tärkeää. Leikin ohjaamista tulisi pohtia lapsen näkökulmasta: Mikä on lapselle elämyksiä ja uusia kokemuksia tuottavaa toimintaa? Mitä aiheita lapset käsittelevät leikeissään? Mikä juuri tätä lasta kiinnostaa? Leikin rikastaminen välillisen ohjauksen keinoin tulisi olla toiminnan tietoista suunnittelua ja toteuttamista, jotta lasten kokemusmaailma saisi vahvistusta ja moniulotteisuutta säännöllisesti ja monin eri tavoin, ei pelkästään kuuntelemalla ja katselemalla vaan myös itse tuottamalla, liikkumalla ja itseilmaisun keinoin. Kasvattajat voisivat pohtia, miten

tämän voisi ilmaista leikkien? Tämä voisi auttaa myös aineistossa esiin tulleeseen ”leikin juuttumiseen”. Kasvattajan havainnoidessa merkkejä leikin jumiutumiseen paikoilleen, antaisi leikin sillä kerralla kuitenkin jatkua lasten ehdoilla, mutta pyrki laajentamaan leikkiteemaa esimerkiksi yhteisten pienryhmätoimintojen (aikuisen ohjaama kuvaleikki, askartelu, sadut ja tarinat) aikana tai retkiä ja vierailuja hyödyntämällä. Bredikyte (2011) ohjaa kehittämään teemoja yhteistyössä lasten kanssa. Strandellin (1995) esittämistä päiväkodin kolmesta neuvottelukulttuurista, oli tässä tutkimuksessa havaittavissa kysymisen kulttuuri, koska kasvattajien käsitysten mukaan suhtautuminen lasten ideoihin ja aloitteisiin oli sensitiivistä. Toisaalta vastaajat totesivat lasten usein hakevan hyväksyntää toiminnalleen aikuisilta, mikä viittaa siihen, että lapset tietävät vallan olevan aikuisilla.

Hieman yllättävää oli, että leikin havainnointi päiväkodissa oli tutkimuksen mukaan satunnaista ja pintapuolista. Leikin systemaattisen ja syvällisen havainnoinnin, dokumentoinnin ja jatkuvan seurannan avulla kasvattajien ymmärrys leikki-ilmiöstä sekä lapsen persoonasta ja kehityksestä voisi laajentua. Kasvattajat kuvasivat esimerkiksi rajoittavansa aina samojen lasten keskinäistä leikkiä leikkikavereiden vaihtelulla. Systemaattisen ja jatkuvan havainnoinnin avulla saataisiin selville, kuinka paljon kyseessä olevat lapset todellisuudessa leikkivät yhdessä tai samoilla välineillä, mikä auttaisi toiminnan suunnittelussa.

Mäntynen (1997) totesi leikin järjestelyjen olevan edellytyksenä myös leikin ohjaamiselle eli jos järjestelyissä oli ongelmia tai puutteita, myös aikuisen toiminta jäi riittämättömäksi. Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että leikkitalan järjestäminen auttoi usein leikkirauhan ja pitkäkestoisen leikin ylläpitämisessä. Tutkimuksessa selvitettiin kasvattajien käsityksiä, joten todellista vaikutusta leikkirauhaan ei tarkasteltu. Sandberg & Pramling Samuelssonin (2003) tutkimuksessa tuli esiin päiväjärjestyksen suunnittelun merkitys lasten pitkäkestoisen leikin mahdollistamiselle. Suoritetun tutkimuksen mukaan päiväjärjestyksen suunnittelu lapsilähtöisesti oli yksi tärkeimmistä keinoista toteuttaa pitkäkestoista leikkiä päiväkodissa. Päiväjärjestyksen joustavuudella voidaan suhteellisen helposti tarjota lapsille mahdollisuuksia pitkäkestoiseen leikkiin joka päivä, ei ainoastaan leikkipäivinä. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma antaa melko vapaat kädet kunnille ja päiväkodeille järjestää päivärytmi itsenäisesti. Tutkimuksessa eräs kasvattaja kertoi esimerkin aamupalan järjestämisestä joustavaksi non-stop ruokailuksi, mikä mahdollistaa varsinkin aikaisin aamulla paikalle saapuvien lasten pitkäkestoisen leikin eikä heidän tarvitse odotella yhteisen aamupalan alkua tai keskeyttää leikkiään sen vuoksi. Verrattaessa Mäntynen (1997) tulosta – pienen ryhmän ja välineiden merkitystä korostettiin leikin edellytyksinä, mutta leikkiaikaan ei kiinnitetty

huomiota – suoritettuun tutkimukseen, leikkiaika on saanut kasvattajien käsityksissä merkittävämmän roolin. Mäntynen (1997, 109) pohtii, että aikaa ei ehkä pidetä merkityksellisenä pienten lasten leikin lyhytjänteisyyden vuoksi. Tämän tutkimuksen vastaajat toimivat 3–5-vuotiaiden lasten parissa, kun taas Mäntynen tutkimus keskittyi alle 3-vuotiaiden lasten leikkiin.

Suomessa kasvattajan roolin tutkiminen lasten leikissä on jäänyt vähäiseksi ja siihen alueeseen tämä tutkimus tuo lisäinformaatiota. Käsillä oleva tutkimus myös tuo yhden näkökulman leikin ohjaamiseen liittyviin käsitteisiin, jotka tuntuvat edelleen olevan vakiintumattomia. Esimerkiksi leikin stimulointia välineillä kannattaa mielestäni pohtia, koska se voi itse asiassa olla joko suoraa ohjaamista tai välillistä ohjaamista. Kun antaa lapselle autotunnelin, ohjaa lasta todennäköisimmin autoleikkiin. Mutta jos antaa kankaan, mihin se ohjaa? Mielestäni materiaalit, jotka eivät suoranaisesti paljasta, mihin tarkoitukseen niitä tulisi käyttää, antavat lapsen omalle luovuudelle ja lapsen omille ideoille tilaa.

Tutkimuksen ollessa opinnäytetyö ja laajuudeltaan vaatimaton, eivät tulokset ole sellaisinaan yleistettävissä. Sen sijaan käsitteiden tasolla kasvattajien toiminta päiväkodeissa ympäri maan on luultavasti samankaltaista (stimulointia, stabilointia, havainnointia ja ohjauksesta pidättäytymistä). Toivon tutkimuksen herättävän keskustelua varhaiskasvattajien keskuudessa nimenomaan siitä näkökulmasta, miten leikin merkitys voitaisiin ymmärtää laajemmin, miten leikin välillistä ohjaamista voitaisiin hyödyntää ja miten leikille kyettäisiin antamaan enemmän mahdollisuuksia päivähoidossa.

6.3 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

Varton (1992, 103–104) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa arviointia tulee suorittaa koko prosessin ajan, joten mikäli aineistonhankinnassa ilmenee luotettavuusongelmia, tutkija pyrkii korjaamaan ne uudella aineistonhankinnalla. (mt. 104.) Tutkimusraportissa tulee kuvata vastaako tutkimus sille asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tämä tarkoittaa tutkimuksen pätevyyden osoittamista. Myös tutkimuksilla, jotka eivät tähtää yleistämiseen, on pätevyyden vaatimus. Pätevyys osoitetaan kuvaamalla tutkijan muodostamien merkityskokonaisuuksien suhdetta tutkimuksen perustana olleeseen aineistoon. (mt. 103.)

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari (1994, 129) ovat perehtyneet fenomenografiseen lähestymistapaan ja toteavat, että laadullisen aineiston tulkinnan myötä syntyneiden merkityskategorioiden luotettavuuteen vaikuttavat niiden vastaavuus 1) tutkimushenkilöiden ilmaisuisissaan tarkoittamien merkitysten kanssa ja 2) teoreettisten lähtökohtien kanssa. Näin ollen kyseessä on ennen kaikkea tulkintojen validiteetti. Aineisto on validia (aitoa) silloin kun se on aitoa eli tutkittavat kuvaivat asioita, joita tutkija odottikin heidän kuvaavan eli asianosaisten välillä vallitsee luottamus ja yhteisymmärrys. Relevanttia aineisto on silloin kun se vastaa tarkoituksenmukaisella tavalla tutkimusasetelmaa. Aineiston luotettavuutta voidaan osoittaa kuvaamalla aineistonhankintaprosessin kontekstia, selvittämällä luottamuksen rakentumista tutkijan ja tutkittavien välille sekä esittelemällä riittävästi litteroituja otteita aineistosta. Johtopäätösten validiutta arvioitaessa tutkijan muodostamien tulkintojen tulee vastata tutkittavien ilmiölle antamia merkityksiä. Tutkijan tiedostamaton merkityksenanto on validiteettiriski. (mt. 129–130, 152–155.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tiedostamaan ennakko-oletukseni kirjaamalla ne ylös ja kuvaamalla tutkimusraporttiin mahdollisimman tarkasti ajatteluni ohjanneen aikaisemman tiedon ilmiöstä. Aineiston analyysiä suorittaessani lähdin liikkeelle aineistolähtöisesti ja otin tietoisesti teorian mukaan ohjaamaan analyysiä vasta myöhemmässä vaiheessa. Tutkittava ilmiö oli arkinen, joten yhteisymmärryksen ja luottamuksen syntyminen tutkijan ja haastateltavien välillä ei tuottanut ongelmia. Aineiston analyysissä fenomenografinen orientaatio auttoi pelkistämään aineistoa siten, että informaatio saatiin riittävän tiiviiseen muotoon, mutta myös haastateltavien ääni tuli esiin mielekkäällä tavalla.

6.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu oli suoritettuna tutkimuksen tutkimustehtävien kannalta perusteltu, mutta mikäli halutaan selvittää, millaista pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien lisääminen ja leikin ohjaaminen on todellisuudessa, soveltuisi menetelmäksi esimerkiksi toimintatutkimus, jossa aineistoa kerättäisiin muun muassa havainnoimalla ja videonauhoittamalla, ja jossa kasvattajat tutkimuksen edetessä refleктоisivat omaa toimintaansa.

Mäntynen (1997) esitti tutkimuksessaan hypoteesin, että kaikki leikin edellytykset ovat tarpeellisia, mutta totesi tuloksia pohtiessaan, että välillisen ohjauksen puuttuminen ei vaikuttanut lasten leikkiin

eli se ei ollut yhtä merkittävä kuin muut. (mt. 129–130.) Vaikka välillisen ohjauksen puuttuminen ei ehkäise lasten leikkiä, mielestäni ei kuitenkaan voida sanoa, ettei se vaikuttaisi lasten leikkiin. Täytyisi saada myös tietoa siitä, kuinka leikki voisi kehittyä, mikäli kasvattajat käyttäisivät välillistä ohjausta leikin ohjausmenetelmänä tietoisesti korostetummin. Bredikyten mukaan yhteinen leikki aikuisten tai edistyneempien lasten kanssa valmistaa lasta leikin käännekohtiin ja laadullisiin muutoksiin sekä itsensä kehittämiseen. (Bredikyte 2011, 195–196.) Tämä tarkoittaa, että yhteisleikki auttaa lasta vähitellen ottamaan leikin hallintaansa ja myös laajentamaan sitä autonomisesti. Tutkimus, jossa kasvattajat tietoisesti ohjaisivat lasten leikkiä välillisin keinoin ja lapsille merkittävien, mutta useimmille ennestään suhteellisen tuntemattomien teemojen (esimerkiksi myrsky, perheen muutto, varastaminen) kautta, olisi mielenkiintoinen. Tutkimuksessa tulisi seurata toimintaa pitkällä aikavälillä ja selvittää sekä lasten ja leikin kehittymistä että kasvattajien kokemuksia kokeilun vaikutuksista.

Todennäköisesti kokonaan oman tutkimuksen voisi tehdä siitä, miten ja kuinka paljon varhaiskasvattajien koulutuksessa Suomessa opiskellaan nykyään leikkiin liittyviä aiheita. Tarkempi selvitystyö siitä, mitä tietoja ja taitoja kasvattajat koulutuksessa omaksuvat leikistä, ja mitä taitoja työelämässä tarvitaan, olisi varmasti tarpeellinen. Olisi myös hyvä pohtia tarkemmin, mitkä ovat leikin keskeytysten syyt päiväkodeissa ja miten niitä voitaisiin vähentää. Myös vanhempien olisi tärkeää ajatella leikkirauhan ja yhtäjaksoisen leikkiajan merkitystä lapselle. Sandberg & Pramling Samuelssonin (2003) innoittamana kehottaisin kasvattajia ja vanhempia pohtimaan enemmän ja syvällisemmin omia lapsuuden leikkejään sekä muistelemaan esimerkiksi merkittäviä oppimiskokemuksia tai muita mieleen painuneita kokemuksia lapsuudesta ja millaisessa tilanteessa ne tapahtuivat. Sitä kautta saataisiin ehkä uusia ajatuksia myös pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien edistämiseen tämän päivän päiväkodeissa.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. 54–69. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Askola-Vehviläinen, S. 1987. Saako leikki sijansa? 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten toiminnasta ns. vapaan leikin tilanteissa ja sen yhteyksistä lasten kotona tapahtuvaan toimintaan. *Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Bee, H. 1995. *Developing child*. Seventh edition. New York. HarperCollins College Publishers.
- Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. Oulun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. *Acta Universitatis Ouluensis E/119*.
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf> Luettu 18.2.2012
- Cable, C., Miller, L. & G. Goodliff. 2010. *Working with children in the early years*. Second edition. The Open University. London: Routledge.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- DeHart, G. B. & L. A. Sroufe & R. G. Cooper. 2004. *Child development. Its nature and course*. Fifth edition. New York: McGrawHill.
- Deveraux, J. 2010. *Observing children*, in Miller, L., Cable, C. & G. Goodliff. (ed.) *Supporting children's learning in the early years*. Second edition. The Open University. Abingdon: Routledge.
- Eskola, J. & J. Suoranta. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Forman, G. & E. Hall. 2005. *Wondering with children*. *Early Childhood Research Quarterly* 7:2.
<http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html> Luettu 1.2.2012.
- Hakkarainen, K. 2000. *Oppiminen osallistumisen prosesseina*. *Aikuiskasvatus* 2/2000, 84–98.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta.
- Hakkarainen, P. 2001. *Leikki ja kehitys*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: Juva, 184–203.
- Hakkarainen, P. & M. Bredikyte. 2008. *The Zone of Proximal development in play and learning*.
http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_11.dir/pdf1GzfHp0kIH.pdf Luettu 14.2.2012
- Helenius, A. 1982. *Roolileikki ja lasten suhteet*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 246.
- Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hintikka, M., Helenius, A. & L. Vähänen. 2004. Leikistä totta: omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Parrila, S. Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & P. Vartiainen. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. & A-M. Puroila & S. Parrila & V. Nivala. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena, Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja, 2.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja, 4.
- Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. 249–262. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & A. R. 2001. Nummenmaa. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Kauppinen, R. 1993. Lumiviitta harmaasukka – leikki ja oppiminen. Kivestä kallioksi. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 47–55.
- Kontos, S. 1999. Preschool teacher's talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly* 14:3. 363–382.
- Laevers, F. (toim.) 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Suomenkielinen toteutus Airi Hautamäki. Helsingin yliopisto: *Studia Paedagogica* 14.
- Lasten päivähoito 2010. Stakes. http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2011/Tr46_11.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lehtinen, E. & J. Kuusinen & M. Vauras. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.

- Mikkola, P. & K. Nivalainen. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään: näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 85.
- Nurmiranta, H. & P. Leppämäki & S. Horppu. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Olofsson, B. K. 1993. Varför leker inte barnen? : en rapport från ett daghem. Stockholm: HLS
- Peeters, J. 2008. The construction of a new profession: a european perspective on professionalism in early childhood education and care. Amsterdam: SWP.
- Petäjaniemi, T. & S. Pokki. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. STM. OPM. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf Luettu 25.3.2012
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Pokkinen, T. & Sund, M. 1995
- Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119.
- Sandberg, A. & I. Pramling Samuelsson. 2003. Preschool teacher's play experience – Then and now. Early Childhood Research & Practice. <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1> Luettu 08.09.2011
- Scarlett, W. G. & S. Naudeau & D. Saloniemi-Pasternak & I. Ponte. 2005. Children's play. Thousand Oak, London, New Delhi: Sage Publications.
- Smidt, S. 2009. Introducing Vygotsky: a guide for practitioners and students in the early years. New York: Routledge.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007:7. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Syrjälä, L & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Trawick-Smith J. & T. Dziurgot. 2011. 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children *Early Childhood Research Quarterly* 26, 110–123
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 8. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2007:72.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Wilcox-Herzog, A. & S. L. Ward. Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research and Practice*. Vol 6, n:o 2. <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> Luettu 1.2.2012
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wood, L. & J. Attfield. 1996. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

1. Mikä on ammattinimikkeesi?
2. Kuinka kauan olet toiminut tässä ammatissa?

Teema 1 – pitkäkestoinen leikki ja leikin ohjaaminen päiväkodissa:

3. Mitkä ovat mielestäsi pitkäkestoisen leikin tunnuspiirteitä?
4. Tarvitsevatko lapset apua leikki-ideoihin ja leikin aloittamiseen? Jos tarvitsevat, miten toimit?
5. Syntyykö lasten leikissä vuorovaikutus- ja/tai ristiriitatilanteita? Jos syntyy, miten toimit tilanteissa?
6. Miten lasten leikki yleensä päättyy? Osallistutko leikin päättämiseen jollain tavalla?
7. Voiko leikkiä jatkaa myöhemmin? Jos vastaus on myönteinen, osallistutko leikin uudelleen aloittamiseen jollain tavalla?

Teema 2 – leikin havainnointi:

8. Havainnoitko lasten leikkiä ryhmässäsi? Jos vastaus on myönteinen, kertoisitko miten ja miksi havainnoit.

Teema 3 – leikin kehittäminen:

9. Pitäisikö pitkäkestoista leikkiä mielestäsi kehittää päiväkodissa? Jos pitäisi, miten ja miltä osin?