

Leikki lapsen kehityksen tukijana  
Alkuopettajien antamia merkityksiä leikistä lapsen  
kehityksen tukijana

Pro gradu tutkielma  
Aino Venetpalo  
0195180  
Milla Tiihonen  
0195164  
Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Päivi Naskali  
Kevät 2012

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi:

Tekijä: Aino Venetpalo ja Milla Tiihonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ  Laudaturtyö\_\_  Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 112

Vuosi: 2012

### Tiivistelmä:

Leikki on tavallisesti mielletty esiopetuksen opetusmenetelmäksi. Koulussa leikki saa uudenlaiset, suppeammat puitteet. Leikki sellaisenaan ei näy koulumaisessa opetuksessa. Leikin merkitys lapsen kehitykselle ja kasvuille nähdään tarpeellisena asiana. Myös leikin kautta oppiminen tunnustetaan, mutta koulumaailmassa sen toteuttamiselle ei anneta tarpeeksi aikaa. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät opettajat mieltävät leikin merkityksen lapsen kehityksen tukijana.

Tutkielman aineisto koostui 14 luokanopettajan haastattelusta, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alkuopetuksessa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa analyysimenetelmänä olemme käyttäneet sisällönanalyysiä. Olemme jakaneet aineiston yhdeksään teemaan, jotka nousivat opettajien haastatteluista yhteneviksi teemoiksi. Tarkoituksena oli analysoida teemojen kautta erilaisia lapsen kasvun ja kehityksen osa-alueita ja etsiä aineistosta opettajien antamia merkityksiä näiden osa-alueiden puitteissa.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että leikkiä toteutetaan vaihtelevasti koulussa. Opettajat ymmärtävät leikin antamalla leikille erilaisia merkityksiä lapsen kehityksen tukijana. Leikkiä käytetään opetuksessa vaihtelevasti ja sitä pidetään tärkeänä oppimismenetelmänä. Leikkiä käytetään opetuksen sisällä pieninä annoksina sekä motivoimaan että elävöittämään opetusta. Sääntöleikit ja didaktiset leikit näyttävät saavan sijaa opetuksen rinnalla. Vapaalle ja täysin lasten omaehtoiselle leikille ei näytä jäävän tilaa oppimis- ja tuloskeskeisessä koulumaailmassa. Opettajien rooli leikissä on ohjaava, myös sivusta seuraava ja havainnoiva. Leikin koetaan tukevan erilaisia oppijoita ja vaikuttavan lapsen kokonaiskehitykseen positiivisesti.

Avainsanat: leikki, lapsuus, lähikehityksen vyöhyke, vuorovaikutus, oppiminen

### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi   
(vain Lappia koskevat)

## Sisällys

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>2</b>
<b>2 MUUTTUVA LAPSUUS – MUUTTUVAT LEIKIT .....</b>	<b>7</b>
<i>Muuttuva koulu .....</i>	<i>11</i>
<b>3 LEIKKI TIEDON RAKENTAJANA.....</b>	<b>14</b>
3.1 Leikin ja kehityksen .....	18
3.2 Leikin monet muodot .....	20
3.2.1 <i>Leikit ja pelit.....</i>	<i>21</i>
3.2.2 <i>Leikki ja media.....</i>	<i>22</i>
3.3 Leikki opetuksessa .....	23
<i>Koulu ja oppimisvalmius.....</i>	<i>23</i>
3.4 Leikki ja oppiminen .....	28
<i>Identiteetti, tunteet, temperamentti.....</i>	<i>32</i>
3.5 Leikki ja vuorovaikutus .....	33
<i>Kasvatusvuorovaikutus .....</i>	<i>33</i>
<i>Vuorovaikutus leikissä.....</i>	<i>37</i>
<i>Vuorovaikutus ryhmässä.....</i>	<i>39</i>
3.6 Leikki ja oppimisympäristö .....	40
<b>4 VYGOTSKYN LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE.....</b>	<b>42</b>
4.1 Lähikehityksen vyöhykkeen käsite .....	42
4.2 Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen.....	44
4.3 Lähikehityksen vyöhyke ja oppiminen .....	47
<b>5 OPETTAJAN ROOLI LAPSEN LEIKIN TUKIJANA.....</b>	<b>50</b>
5.1 Leikin ohjaus .....	50
5.2 Leikki arvioinnon välineenä .....	52
<b>6 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>54</b>
6.1 Tutkimusaineisto ja kohdejoukko .....	54
6.2 Sisällönanalyysi.....	58
6.3 Tutkimusongelmat.....	62
<b>7 KOHTI KEHITTÄVÄÄ LEIKKIMISTÄ.....</b>	<b>64</b>
7.1 Leikki ja oppiminen.....	64
7.2 Leikit ja leikkitalanteet .....	66
7.2.1 <i>Luovat leikit .....</i>	<i>66</i>
7.2.2 <i>Sääntöleikit.....</i>	<i>69</i>
7.3 Medialeikit .....	71
7.4 Opettajan rooli.....	72
7.5 Lapsen persoona .....	75
7.6 Erilaiset oppijat.....	79
7.7 Oppimisympäristö .....	82
7.8 Kehitys .....	83
7.9 Motivaatio.....	85
7.10 Vuorovaikutus .....	88
7.10.1 <i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....</i>	<i>88</i>
7.10.2 <i>Oppilaiden välinen vuorovaikutus.....</i>	<i>91</i>
<b>8 LEIKKI JA SEN MERKITYS .....</b>	<b>96</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>101</b>
<b>INTERNETLÄHTEET.....</b>	<b>109</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>110</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalainen koulu on muuttumassa inklusiiviseksi. Viimeisen vuosikymmenen aikana monet kansainväliset koulutusalan aloitteet YK:ssa, UNESCOssa ja UNICEF:ssa ovat korostaneet inklusion periaatetta, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä lähikouluun fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta, ja että inklusio on järkevää koulutus- ja sosiaalipolitiikkaa (Väyrynen 2001, 15). Inklusiossa ei siis ole kyse siitä, miten pieni joukko oppilaita voitaisiin tuoda yleisopetukseen pariin vaan siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa ja miten heidän oppimistaan voitaisiin parantaa ja osallistumistaan lisätä. Oppimisen esteet voivat liittyä oppilaan alkuperään, sosiaaliseen statukseen, sosio-ekonomiseen tilanteeseen, vammaisuuteen, uskontoon tai kieleen. Esteet voivat olla myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisällä. Esimerkiksi opetusmenetelmät voivat luoda eriarvoisuutta oppilaiden oppimismahdollisuuksissa koulussa (Väyrynen 2001, 16 – 18 ).

Suomen perustuslain mukaan ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Suomen perustuslaki (731/1999) 6 § 2mom). Jokaisen lapsen tulee siis saada opiskella erityisen tuen tarpeesta huolimatta kaikille yhteisessä koulussa. Kouluille ja opettajille tämä lisää haasteen. Koulujen tulee pystyä vastaanottamaan jokainen oppilas omana yksilönään ja tukea sekä arvostaa hänen yksilöllisiä ja erityisiä ominaisuuksiaan.

Lakkala (2008, 34-37) jakaa inklusiota edistävät seikat kolmeen tärkeään asiaan; osallisuuteen omassa yhteisössä, erilaisuuden kunnioittamiseen ja tuen ja palveluiden tuomiseen lähiympäristöihin. Osallisuudella hän tarkoittaa ihmisen oikeutta osallistua oman yhteisönsä elämään. Jos ajatellaan suomalaista lasta, osallisuus inklusion näkökulmasta tarkoittaa sitä, että lapsi saa kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. Ihmiset ovat erilaisia.

Erilaisuuden huomioiminen koulussa edistää opetusta, joka ottaa huomioon myös oppijoiden monenlaiset tavat oppia ja olla vuorovaikutuksessa. Leikissä lapsi oppii monin eri tavoin ja leikki on lähes poikkeuksetta vuorovaikutustilanne.

Perinteisesti opetussuunnitelma määrittellään opetuksen tavoitteiden, sisällön eli oppiaineiden ja opetusmenetelmien ennakkosuunnitelmaksi, jota kasvattaja pyrkii toteuttamaan oman ammatillisen toimintansa puitteissa (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 50).

Inklusiota koskevista koulupedagogisista muutoksista johtuen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistui vuonna 2010. Vuonna 2004 laadittua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muutettiin ja täydennettiin niiden osioiden osalta, jotka tarvitsivat muutosta kaikille yhteisen koulun toteutumiseksi. Muutokset koskevat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arviointia, perusopetuksen järjestämistä, opetusmenetelmiä ja työtapoja sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja (POPS 2010).

Kaikille yhteisen koulun myötä yhdessä opetettava oppilasryhmä monimuotoistuu. Tämä tarkoittaa sitä, että hyvän oppilaantuntemuksen merkitys ja tärkeys kasvaa entisestään. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaidensa mahdollisista erityisen tuen tarpeista ja yksilöllisestä kehityksen tasosta. Opettajan on tärkeää tiedostaa lapsen yksilöllinen kasvu ja kehitys. Toiset lapset tarvitsevat leikkiä kehittyäkseen vielä koulussakin. Havainnoimalla oppilaitaan opettaja saa arvokasta tietoa heidän kyvyistään ja taidoistaan oppia ja kehittyä. Leikki on mielestämme erinomainen havainnoinnin väline.

Lev Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian oppimisen ehtoja kuvaava käsite on lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tiedollisen toiminnan tasoa lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Tällä tasolla oppija voi toimia ohjauksen alaisesti menestyksellisesti, mutta ei vielä itsenäisesti. Lapsen kehityksessä aktuaalitaso on se, jonka hän on jo saavuttanut kehityksessään. Lapsi kykenee toimimaan aktuaalitasonsa yläpuolella silloin, kun hän toimii yhteistyössä osaavampien ikäistensä tai

aikuisten ohjaamana. Näin lapsi kykenee saavuttamaan potentiaalitason. (Vygotsky 1978b, 86.)

Vygotskyn mukaan leikin ja kehityksen suhdetta voidaan verrata opetuksen ja kehityksen suhteeseen. Samalla tavalla opetus, kuin leikkikin luovat lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Leikki on kehityksen lähde ja se luo mielikuvitustilanteen. Leikillä on tärkeä merkitys myös kielen ja ajattelun tuottamisessa sekä kehittymisessä. Leikin kehittymisen kautta ajattelu ja sanan merkitykset vapautuvat alkuperästään havaintokentässä ja valmistavat pohjan sekä kielen myöhemmälle kehitykselle että sen tehtävälle mielikuvituksen ja ajattelun vaativampien tasojen kehityksessä. (Vygotsky 1976, 544-547, 551-552.) Leikin käyttämiselle opetuksessa on hyvät perusteet. Leikki on lapsen maailmaa, ja sieltä kumpuavia asioita. Motivaatio syntyy näin ollen lapsen omasta kokemusmaailmasta ja kiinnostuksenkohteista.

Opetusharjoitteluihimme olemme huomanneet, että leikkiä on koulussa vähemmän kuin esiopetuksessa eikä siitä juuri puhuta perusopetuksen piirissä. Koemme leikin tärkeänä osana lapsuutta ja lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Leikki on tavallisesti mielletty vahvasti esiopetuksen opetusmuodoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004; ks. myös 2010) leikin käsite muuttuu, eikä sitä korosteta enää niin paljoa kuin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000; ks. myös 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004; ks. myös 2010) puhutaan niin sanotusta lapsen kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä. Tästä huolimatta leikki on sisällytetty myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004; ks. myös 2010), ja etenkin alkuopetuksessa opetuksen tulisi olla leikinomaista.

Uusimmissa esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2010) on otettu huomioon esikoulun ja perusopetuksen välinen siirtymä lapsen kannalta. Niissä pyritään siihen, että siirtymä olisi mahdollisimman joustava, ja se palvelisi parhaiten lapsen oppimista ja kehitystä. Tutkimuksemme kannalta olennaista ja mielenkiintoista on leikin asema opetussuunnitelmissa. Jos siirtymän tulisi tapahtua mahdollisimman joustavasti ja pehmeästi lapsen etua ajatellen, miksi

harppaus leikinomaisesta esikoulutyöskentelystä oppiainekeskeiseen kouluun on kuitenkin niin suuri?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004; ks. myös 2010) sanotaan, että vuosiluokkien 1-2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen antamat valmiudet. Esi- ja perusopetuksen on muodostettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa leikinomaiset toimintatavat ja vuorovaikutustilanteet on mainittu joidenkin aineiden osalta. Muun muassa 1-2-vuosiluokkien äidinkielen keskeisissä sisällöissä leikki on mainittu vuorovaikutustaitojen oppimisen yhteydessä. Taito- ja taideaineissa, kuten musiikissa, kuvataiteessa ja liikunnassa leikinomaisia työskentelytapoja ja lähestymistä aiheisiin on enemmän. (POPS 2004, 40–41, 221, 225, 237; ks. myös POPS 2010.)

Kandidaatintutkielmassamme tutkimme leikkiä opettajan työvälineenä alkuopetuksessa. Selvitimme myös, millaisia työskentelytapoja opettajat käyttävät ja millaisia resursseja leikkitoiminta koulussa vaatii. Tutkimuksemme tuloksista kävi ilmi, että leikin toteuttamista hankaloittavat tekijät lähtivät opettajasta itsestään, oppilaista ja resursseista. Opettajan oma persoona koettiin yhdeksi rajoittavista tekijöistä. Kandidaatintutkielmamme innoittamina halusimme syventyä tutkimaan opettajien kokemuksia leikistä alkuopetuksen osana.

Tutkielmamme tavoitteena on saada vastauksia siihen, miten alkuopetuksessa työskentelevät opettajat mieltävät leikin merkityksen. Millaiset mahdollisuudet leikillä on alkuopetuksen opetusmenetelmänä? Millaisia kokemuksia opettajilla on leikistä osana koulutoimintaa?

Vaikka leikin merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle tiedostetaan, sitä ei aina osata tukea opetuksessa. Johtuuko tämä jo aikaisemmasta tutkielmassamme esiin nousseista seikoista, vai onko kyse vain ammattitaidon puutteesta, viitseliäisyydestä ja oman opettajuuden toteuttamisesta? Aikaisemmasta tutkimuksestamme kävi myös ilmi, etteivät opettajat kokeneet

saaneensa koulutuksestaan tarpeeksi ideoita leikin toteuttamiseen. Lisäkoulutukset ovat olleet hyödyllisiä, mutta nämä koulutukset tulisi olla jo opettajankoulutusvaiheessa. Mielestämme emme ole saaneet omassa koulutuksessamme tarpeeksi tietoa ja taitoa hyödyntää leikkiä opetusmenetelmänä. Tutkielman avulla haluamme saada vinkkejä oman opettajuuden kehittämiseen ja leikin toteuttamiseen koulussa.



## 2 MUUTTUVA LAPSUUS – MUUTTUVAT LEIKIT

Päättynyt vuosisata oli lapsen ja lapsuuden näkökulmasta voimakkaan kehityksen aikaa. Lapsuus tehtiin näkyväksi ja lapsen oikeudet tunnustettiin hyväksymällä yleismaailmallinen lapsen oikeuksien julistus 1989. Köyhässä ja sotien rasittamassa maassamme tehtiin merkittäviä yhteiskunnallisia uudistuksia lasten ja perheiden elinehtojen parantamiseksi. Sosiaaliturvaa, terveydenhuoltoa ja koulutuspalveluita parannettiin. Lapsiperheiden käyttöön tulivat lapsilisät, äitiys- ja vanhempainlomat ja lopulta myös päivähoito- oikeus. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9.)

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 10-11) mukaan lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla on tarjoutunut mahdollisuus seurata sitä, miten yhteiskunnan muutokset heijastuvat lapsuuteen. Paljon hyvää on tapahtunut, esimerkiksi isät ovat tulleet entistä aktiivisemmin mukaan lasten elämään. Merkittävä osa lapsista voi hyvin, ja heidän vanhemmillaan on riittävästi voimavaroja hoitaa kasvatustuensa. Kuitenkin samaan aikaan osa lapsista kasvaa perheissä, joiden elämää ja sitä kautta vanhempien kasvatustehtävää rasittavat monet raskaat taloudelliset, psyykkiset ja elämänhallintaan liittyvät vaikeudet. Koulumaailmassa muutos on ollut havaittavissa, mutta yhteistyö vanhempien kanssa on vähäisempää kuin päiväkodissa, joten jokaista muutosta ja huolta perhesuhteissa ei tuoda opettajan ja koulun nähtäväksi. Työelämän ja yhteiskunnan muutokset 1990-luvun laman kautta 2000-luvun nousuun ja uuteen lamaan näkyvät lapsiperheiden elämässä ja päivähoidon resursseissa. 1990-luvun laman jälkeen lapset ovat päivähoidossa ja koulussa saaneet tottua suurempiin ryhmäkokoihin ja käyttöasteeltaan äärimmilleen venytettyyn arkeen, jota leimaa usein aikuisten vähyys ja vaihtuminen.

Lapsuus kiinnostaa ja lapsissa on tulevaisuutemme. Erilaiset yhteiskunnalliset kasvatust-, koulutus- ja työvoimapolitiittiset intressit kohdistuvat entistä enemmän lapsuuteen. Julkisuudessa on toistuvasti otettu kantaa siihen, että lapset tulisi yhä aikaisemmin kouluttaa ja motivoida työelämään, tällöin vaarana on kasvatuksen yksipuolistuminen. Suorittaminen ja pärjäämisen kulttuuri on tullut

myös lasten maailmaan. Narsistinen ja itsekeskeinen maailmankuva on alkanut vahvistua ja esimerkiksi lasten leikeissä on mukana aikaisempaa enemmän kilpailua. (Mikkola & Nivalainen 2009, 9 – 10.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita ja keskustelua ohjaavat erilaiset yhteiskunnalliset painotukset ja intressit. Yhteiskunnalla on halu kasvattaa kansalaisista ammattitaitoisia työntekijöitä, jotka pystyvät elinikäisen oppimisen kaarella kouluttautumaan monipuolisesti ja mukautumaan yhteiskunnan muutoksiin. Oppivelvollisuuden vertailut eri OECD-maiden kesken herättävät keskustelua, jossa painotetaan tiedollisia taitoja ja sisältöjä varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen alueella. Viime aikoina on aiheellisesti nostettu esiin kysymyksiä myös yhteisöllisyydestä ja sosiaalisten taitojen merkityksestä. Pisa-tutkimuksia on arvioitu kriittisesti niiden tiedollisen painotuksen vuoksi. Kouluopetus on oppisisältöineen melko tarkasti säädeltyä eikä jätä paljoa pelivaraa yksittäiselle koululle tai opettajalle. (Mikkola & Nivalainen 2009, 10.)

Mikään yksittäinen pedagoginen valinta ei ole oikeampi kuin toinen. Pedagogiikka voi perustua muun muassa jonkin yksittäisen osa-alueen kuten liikunnan, taiteen tai musiikin tietoiselle painottamiselle. Käytännön tasolla koko kasvattajayhteisön pitää ymmärtää, miksi pedagogiset valinnat on tehty ja miten ne vaikuttavat työhön lasten kanssa. Lisäksi on ymmärrettävä miten oppimisympäristön ja toiminnan järjestäminen vaikuttavat yksittäisen lapsen ja koko ryhmän toimintaan. (Mikkola & Nivalainen 2009, 11.)

Strandell (1995, 9 – 11) on havainnut leikin marginalisoituneen nykyajan yhteiskunnassa; moderni leikki on eriytynyttä toimintaa, johon tarvitaan erityisiä leluja ja varusteita sekä erityisiä leikkiin suunniteltuja tiloja. Samalla leikistä on tullut erityisesti lasten toimintaa, josta aikuiset on suljettu pois. Tällainen marginaalisuus heijastuu Strandellin mukaan väistämättä myös aikuisten suhtautumisessa lasten leikkiin. Päiväkotien työkuultuurissa on elänyt vahvoina opettamisen ja kasvattamisen perinne, joka on jättänyt vähemmälle huomiolle kasvattajien oman leikin ja luovuuden. Hyvän leikin mahdollistamisessa on enemmänkin kyse asenteesta ja sitoutumisesta kuin resursseista.

Hakkaraisen (1990, 125) mukaan voidaan olettaa, että leikki yhteiskunnallisena ilmiönä on syntynyt jostakin yhteiskunnallisesta tarpeesta, kuten muutkin kulttuurin ilmiöt. Leikin synty on kytkettävissä rituaaleihin ja niiden funktioihin ihmisen lajikehityksessä. Leikillä ja rituaaleilla on joitakin sisällöllisiä kosketuskohtia ja joitakin rituaalien elementtejä on löydettävissä leikistä.

Yhteisöllisyyden murtumisen hintana on lapsuuden yksinäistyminen. Suomalaisen lapsen hoitopäivät ovat usein pitkiä, mistä seuraa, että yhä pienemmät lapset viettävät yhä suuremman osan ajastaan jossakin muualla kuin omassa kodissaan ja omien vanhempiensa kanssa. Avioerot koskettavat monen lapsen elämää. Perheen hajoaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi elää ja kasvaa vain yhden vanhemman kanssa. Eron myötä lapsi joutuu usein tahtomattaan tilanteisiin, joissa lähellä olevat aikuiset ja sosiaaliset verkostot muuttuvat ja vaihtuvat. Myös vanhempien työuran rakentamiseen sekä parisuhteeseen liittyvät ongelmat verottavat usein sen läsnäolon laatua, jonka varassa lapsi kasvaa. Tietoyhteiskunta kännyköineen, tietokoneineen ja uusine yhteydenpidon tapoineen ei tue lapsuudelle merkityksellistä turvallisuutta, pystyvyyttä ja aikuisten välitöntä läsnäoloa. Jos lapsen lähiyhteisö ei tarjoa lapselle riittävää turvaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta on vaarana, että lapsi kiinnittyy median tarjoamaan virtuaalimaailmaan todellisen elämän ihmissuhteiden sijasta. Pieni lapsi tarvitsee turvalliseen kehitykseen aikuisen läsnäoloa. Ilman sosiaalista vuorovaikutusta lapsen psyykkiset rakenteet ja taidot eivät kehity eikä hänelle muodostu inhimillistä pääomaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 15.)

Lapsuuden ympäristö alkoi ratkaisevasti muuttua 1990-luvulla. Suomessa Kalliala (1999) on tutkinut lasten leikkikulttuurin muutosta ja Strandell (1997) muun muassa sitä, kuinka lapset käyttävät leikissä valtaa suhteessa aikuisiin, järjestävät arkeaan ja luovat sosiaalisia suhteitaan. Elämää hallitsee kiire. Lapsen arjen nykyiset rakenteet ovat lasten kestokyvyille ja suorituskyvyille liian rankkoja. Lapsilta vaaditaan liian paljon liian aikaisin. Lapset tarvitsevat rauhallisempia olosuhteita kasvaakseen yhteiskunnan paineita kestäviksi aikuisiksi. On syytä kysyä, onko talouselämänsä edun mukaista yksipuolinen

tietopainotteinen koulutus, joka heikentää lasten ja nuorten mielenterveyttä ja jättää kehittämättä luovuuden, valmiuden ajatella, arvostella ja toimia itsenäisesti. 2000- luvulla varttuvina lapsia ja nuoria odottavat uudenlaiset haasteet, jotka liittyvät lähinnä tekniikan kehitykseen. Ne vaativat ihmiseltä uudenlaista kypsyä. (Wilenius 2002, 12 – 13.)

Helenius on yksi tunnetuimmista suomalaisista leikin tutkijoista. Hän on tutkinut muun muassa omaehtoisen leikin merkitystä ennen koulu-ikää sekä koulun alkaessa. Helenius on todennut, että yhteiskunta luo muuttuessaan paineita myös leikille. Leikille ei jää enää aikaa. Koulussa vaaditaan tiedollisia tietoja ja taitoja. Pitää oppia lukemaan ja laskemaan. Kotona leikille pitää antaa omaa aikaa. Ei voida puhua lapsilähtöisestä kasvatuksesta, jos leikkimiselle ei uhrata ajatuksia, aikaa ja innostusta. Aikuisen kädenjälki näkyy esimerkiksi siinä, millainen on leikkimisympäristö, mitä välineitä lapsella on käytettävissään, mihin häntä ohjataan suoraan ja epäsuorasti ja millainen lapsen tyypillinen päiväjärjestys on. Lapselle tulee jäädä tarpeeksi aikaa leikkiä. (Helenius & Vähänen 2004, 5.)

Helenius listaa kodin, vanhemmat ja sisarukset lapsen tärkeimmiksi kasvattajiksi. Lämmin suhde aikuisen ja lapsen välillä varmistaa tuen silloin, kun lapsi sitä tarvitsee. Aikuisten olisi hyvä ymmärtää, että juuri leikki vie lapsen kehitystä eteenpäin. Laadukkaan kasvatuksen edellytyksenä onkin hyvien leikkiolosuhteiden luominen kotona. Leikissä kehittyvät lapsen oppimisvalmiudet. (Helenius & Vähänen 2004, 5.)

Leikki tarvitsee aikaa, jota vanhemmat voivat järjestää. Hintikka on kirjoittanut useita kasvatustieteellisiä teoksia sekä artikkeleita leikin merkityksestä lapselle ja lapsuudelle 2000- luvulla. Hän pohtii artikkelissaan ”Leikki on lapsen elämää” sitä, kuinka pienelle koululaiselle tulee järjestää leikkimahdollisuuksia. Illat tulisi rauhoittaa ja karsia tarpeettomat menot, jolloin leikkimisaikaa jäisi riittävästi. (Hintikka 2004, 22.)

Kun lapsi leikkii, hänellä on selkeä identiteetti. Lapsi puhuu itsetuntoa ja koko elämän hallintaa, jossa pikku ongelmiin ei takerruta. Identiteetti vahvistuu

positiivisten kokemusten myötä. Arjessa ympäröivä maailma on lapselle suuri, vaativa ja pelottavakin. Kohdatessaan aikuisen maailman lapsi joutuu pettymään ja epäonnistumaan. Pahimmat lasta koettelevat pettymykset syntyvät, jos lapsi tuntee, että häntä ei arvosteta eikä rakasteta tai että hänet sivuutetaan. Lapsi voi leikkiä miltei missä tahansa. Jos hän tuntee olonsa turvalliseksi, aikuinen on lähellä ja hyväksyy leikin. On siis paljolti siitä kiinni, millaisen ilmapiirin aikuinen luo. (Hintikka 2004, 25 – 32.)

Leikin maailma on lapsen oma maailma, johon aikuinen voi käydä kurkistamassa. Aikuinen voi löytää lapsen maailman ja siellä elävän leikin, kun hän vain pysähtyy kuulostelevaan, mitä lapsi tekee. Aikuisten työt ja tekemiset inspiroivat lapsia leikkimään. Kukapa ei olisi nähnyt lasta leikkimässä kotia siihen liittyvine puuhineen? Sen sijaan televisiota katselevaa tai tietokoneella pelaavaa aikuista on vaikea leikkiä – tai sellainen leikki on nopeasti leikitty. Omien lastemme kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että he saavat aiheita ja ideoita leikkeihinsä aktiivisista puuhistamme. Aikuisina voimme tarjota leikki-ideoita myös liikkumalla lapsen kanssa luonnossa tai lukemalla hänelle. Omatoimisessa leikissä, jonka lapsi itse keksii, hän jäljittelee eri elämänalojen tapahtumia ja ilmiöitä. Leikkiessään hän tutkii, kokeilee ja pyrkii hallitsemaan asioita, joihin hän suuressa maailmassamme törmää. (Hintikka 2009, 140 – 143.)

### ***Muuttuva koulu***

Kuten jo tutkielmamme alussa totesimme, Lakkala (2008, 34-37) pitää osallisuutta yhtenä inklusiota edistävänä seikkana. Lapsen tulee voida kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. Erilaisuuden huomioiminen koulussa edistää opetusta, joka ottaa huomioon myös oppijoiden monenlaiset tavat oppia ja olla vuorovaikutuksessa. Leikissä lapsi oppii useita eri asioita usein eri tavoin ja leikki on lähes poikkeuksetta vuorovaikutustilanne.

Turja (2007, 168) ottaa esille lasten näkökulman kasvatustyön suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat, jotka arvostavat lasten näkökulmaa, luovat sellaisia pedagogisia käytäntöjä kouluarkeen, jotka tukevat lasten osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja

tunteitaan monin eri tavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. Lasten äänen kuuluminen opetuksessa on tärkeää. Eihän opettaja opeta ilman, että haluaisi lasten oppivan jotain. Jos opettaja ei kuuntelisi lasten näkökulmaa ja heidän kiinnostuksen kohteitaan tai ottaisi huomioon erilaisten oppijoiden oppimistyyliä ja -tapoja, hän opettaisi omista lähtökohdistaan. Onko tämä mielekästä oppimisen kannalta? Leikki on lapselle luontainen tapa oppia, ja leikin kautta jokainen erilainen oppija saattaa omaksua asiat paremmin kuin kaavamaisesti tai opettajalähtöisesti opettaen.

Saloviita (2008, 12-16) puhuu kaikille avoimesta koulusta. Hänen mielestään erityisopetus ei ole paikka vaan tukitoimi, joka voidaan myös tuoda tavalliseen luokkaan. Oppilaan ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen, vaan erityisopetuksen on tultava oppilaan luokse. Erityisopetuksella tarkoitetaan järjestelyjä ja tukitoimia, jotka voidaan toteuttaa tavallisessa luokassakin. Tasa-arvoisuus on yhteisen opetuksen tärkein peruste. Ketään ei saa sulkea yhteisen koulun ulkopuolelle sukupuolen, ihonvärin, uskonnon, vammaisuuden tai minkään muunkaan syyn takia. Yhteiskunta koostuu monenlaisista ihmisistä, eikä normaali koulunkäynti saa olla vain tiettyjen lasten etuoikeus. Erilaisuudesta tulee hyväksyttävämpää ja luonnollista siten, että erilaiset ihmiset elävät ja oppivat yhdessä, samassa tilassa. Leikki yhdistää kaikkia lapsia, eikä lapsen erityisyys estä leikkimästä. Saloviidan (2008, 13) mukaan jokainen lapsi tarvitsee kokemuksia tavallisesta yhteisöstä voidakseen elää siinä menestyksekkäästi. Muille lapsille on hyväksi oppia elämään yhdessä vammaisten lasten kanssa.

Myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 98-99) pitävät inkluusion onnistumisen edellytyksenä sitä, miten hyvin yleisopetus on järjestetty. Oppilaiden eriyttämisen ja jatkuvan oppilasarvioinnin tulee sujua hyvin, jotta oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään vastaamaan. Inklusiivisen koulun johtajatuksena onkin pyrkiä kehittämään opetus tavallisessa luokahuoneessa sellaiseksi, että opettajien ja muiden moniammatillisen henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan monimuotoisen oppilasaineksen tarpeisiin.

Saloviidan (2008, 130-133) mukaan aikaisemmin koulujen opetussuunnitelmat olivat enemmänkin kokoelma faktoja, joissa odotettiin kaikkien lapsien oppivan samassa tahdissa ja järjestyksessä. Opettajan työ vaatiikin jatkuvaa luovuutta opettajan käyttämien vaihtelevien opetustyylien ja -menetelmien, ryhmien jakojen ym. suhteen. Opettajan tulisi nähdä opetussuunnitelma elävänä ja muuttavana kokonaisuutena, josta pystyy kehittämään sopivat oppimistavat, -sisällöt ja -menetelmät jokaiselle yksilölliselle oppilaalle. Opetussuunnitelma tulisi nähdä laajempina käsitteenä kuin kokoelmana opetussisältöjä. Sen voi nähdä koostuvan erilaisista oppimisstrategioista, keskeisistä käsitteistä, arvoista ja vuorovaikutusmuodoista. Opettajan kannattaisikin hyödyntää oppilaskeskeistä opetusta, oppilaiden vahvuuksia ja käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä. Opetuksessa tulisi huomioida jokaisen oppilaan oppimistyyli, tiedot sekä kiinnostuksenkohteet.

Saloviita (2008, 140-144) ottaa esille yhteistoiminnallisen oppimisen merkityksen avoimen ja suvaitsevaisen luokan rakentamiseksi. Yhteistoiminnallisella oppimisella (cooperative learning) tarkoitetaan pienryhmien käyttämistä siten, että oppilaat työskentelevät ja oppivat yhteistyössä keskenään. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuu pyrkimys toisten oppilaiden ymmärtämiseen ja kunnioitukseen, ja se kehittää myös vuorovaikutustaitoja. Yhteistoiminnalliset leikit kehittävät lasten ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja voi myös järjestää luokkaympäristön sekä siellä toimivat oppimisryhmät käyttäen yhteistoiminnallisuutta. Yhteistoiminnallinen oppiminen sopii kaikille ikäryhmille ja kaikkiin oppiaineisiin.

### 3 LEIKKI TIEDON RAKENTAJANA

Leikki on sidoksissa aikaansa ja kulttuuriin. Jokaisella on leikkiin oma henkilökohtainen kosketuksensa. Leikki onkin henkilökohtaisten ja kulttuuristen merkitysten kohtauspaikka. Leikki on kuvitteellisessa tilanteessa tapahtuvaa toimintaa, jota tarvitaan siksi, että lapselle syntyy pikkulapsivaiheen jälkeen paljon uusia haaveita ja haasteita, joita hän ei kykene vielä toteuttamaan todellisesti. Ristiriidan hän ratkaisee siirtymällä rooliin ja kuvitteelliseen tilanteeseen. (Helenius 2002, 51.)

Leikkiä ei tarvitse teoreettisesti tuntea voidakseen tukea leikkivää lasta. Aikuisen pitää vain antautua todelliseen vuorovaikutukseen leikkijän kanssa. Leikin toiminnan teoreettinen jäsentäminen kuitenkin auttaa aikuista ymmärtämään, mistä leikissä on kysymys, miksi lapsi leikkii ja mikä leikissä on lapselle tärkeää. Se auttaa myös muotoilemaan mielessään leikkijöiden ohjauksen tavoitteita pedagogiseen työhön. (Helenius 2002, 51.) Jokainen, niin aikuinen kuin lapsikin, voi epäilemättä palauttaa mieleensä, millaista on leikkiä ja miltä tuntuu, kun leikkii. Leikin teoreettinen määrittely on kuitenkin tutkijoille haastava tehtävä. Miten vangita määritelmään ilmiö, joka on samanaikaisesti totta ja kuviteltua. Leikki onkin pitkälti tietynlaisia asennoitumista toimintaan, tarinan kertomista ja kuvitteelliseen todellisuuteen uskomista. (Vygotsky 1976, 537.)

Uraa uurtavaa leikitutkimusta tehnyt kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1947), joka tarkasteli leikin vaikutusta niin kulttuuriin kuin yhteiskuntaankin, määrittelee leikin vapaaksi toiminnaksi, jonka leikkivä ihminen käsittää tavallisen elämän ulkopuolella olevaksi. Leikki on vapaaehtoista toimintaa ja askarointia, joka suoritetaan määrättyissä ajan ja paikan rajoissa. Leikillä on oma tarkoituksensa ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuutta jostakin, mikä on erilaista kuin ”tavallinen elämä”. (Huizinga 1947, 24, 43.)

Kalliala (1999, 36) viittaa Roger Caillois`n (1961, 6) tutkimukseen, jossa Caillois määrittelee leikin toiminnaksi, joka on vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta,



tuottamatonta, säännönmukaista ja kuvitteellista. Huizingan tavoin Caillois painottaa erityisesti leikin vapautta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Hänen mukaansa leikkiin ei voi pakottaa, ei edes suostutella ilman että se menettää jotain oleellista itsestään. Täydellistä leikkiin uppoutumista voi kuvata käsitteellä flow, virtaus.

Suomessa muun muassa Helenius (1993), Helenius ym. (2000), Hännikäinen (1995; 1992) ja Kalliala (1999) ovat tutkimuksillaan nostaneet leikin profiilia. Kuitenkin oppimisprosessin näkökulmasta leikkiä on tutkittu melko vähän. Leikin on todettu kuuluvan lapsuuteen ja sitä on pidetty esiopetuksen kivijalkana, mutta sen suhdetta oppimiseen ei ole esiopetussuunnitelmissa juurikaan pohdittu. (Hujala 2002, 92 – 93.)

Määrittelemme leikin toiminnaksi, jossa lapsi toteuttaa itseään ilman, että aikuinen on puuttunut leikin sisältöön tai luonut leikille tavoitteita. Leikkitoiminta on mielestämme suoranaisesti yhteydessä oppimiseen sekä tietojen ja taitojen karttumiseen. Uskomme, että lapsi luo itse sisäisen motivaationsa kautta tavoitteita leikilleen ja pitkäjänteisesti myös pyrkii niiden toteuttamiseen. Leikkiä määriteltäessä emme koe ohjaajan roolia autoritäärisenä vaan enemmänkin leikkitoiminnan tukijana ja turvallisen ympäristön luoja.

Leikki ilmentää lapsuusiälle ominaista elämisentapaa. Leikki on kulttuuristen merkitysten ja ihmisten perustavien yhteistoiminnan tapojen omaksumista. Leikkiessään lapset elävät niitä vuorovaikutussuhteita, tunteita ja toimintatapoja, joita he ovat kokeneet ja nähneet (Hujala 2002, 93).

Leikki on yleismaailmallinen ilmiö: lapset leikkivät kaikkialla. Jo pienetkin lapset puhuvat leikistä ja leikkimisestä. Silti leikki on ilmiö, joka aiheuttaa päänvaivaa niille, jotka haluaisivat määritellä sen yksiselitteisesti ja kattavasti. Kun kysytään, mitä leikki on, onkin tyydyttävä kuvaamaan sen tunnusmerkkejä. Leikki on vapaaehtoista. Leikkiin ei voi pakottaa, ei edes suostutella, ilman että se menettää jotain olennaista itsestään. Leikin hauskuus ja viehätys on seurausta spontaanista ja tiedostamattomasta sitoutumisesta: kun leikki tempaa mukaansa, siitä tulee todellista. Leikki erottuu muusta, tavallisesta elämästä,

vaikka usein saakin sisältönsä siitä. On tärkeää erottaa, milloin leikitään ja milloin tehdään jotain muuta. (Kalliala 2003, 185.) Tämän takia leikki onkin saattanut jäädä koulusta pois. Perinteisesti koulumaisen oppimisen periaatteina on ollut opettaa lapsille työskentely- ja käyttäytymistaitoja. Voikin siis olla, että tämän periaatteen mukaan on tärkeää erottaa leikkiminen ja koulumainen oppiminen.

Kasvattajat ovat pyrkineet määrittelemään lapsen leikkiä lapsen työksi. Kuvaus ei kuitenkaan ole vakuuttanut vanhempia ja opettajia täysin. Myös ne, jotka osaavat antaa väitteelle arvon arvostavat leikkiä lähinnä niiden puitteiden pohjalta, että leikki kasvattaa aikuiselämään. Tällaisten aikuisten ohjaamat leikit kulkevat kuitenkin harvoin käsi kädessä lasten todellisten leikkien kanssa. Aito leikki on pääasiassa omaehtoista, itseohjautuvaa eikä sillä aikuisen silmiin nähtä olevan vakavaa päämäärää. (Piers & Landau 1982, 9 – 10.) Tämä voi olla yksi syy, miksi koulussa leikin toteuttaminen aikuisen silmin on haastavaa. Leikillä ei koeta olevan tavoitetta ja sen vaikutuksia oppimiselle on hankala mitata. Leikki heijastaa arvoja ja asenteita. Leikki ei ole sidonnainen tiettyyn ikään tai aikaan. Koulussa isommatkin lapset kaipaavat leikkiä ja sen mukanaan tuomaa oppimisen iloa. Leikki on elämänasenne, jonka opimme jo vauvaiässä ja jota voimme vaalia ja kehittää läpi elämän. Leikki tavallaan luo sivistykselle perustan, joka on yhtä tärkeä kuin työ päivittäisessä toimeentulossa. (Kauppinen 1995, 29.)

Heleniuksen (1993, 22 - 23) mukaan syytä leikkitoiminnan olemassaololle tuskin voi antaa. Hänen näkemyksensä mukaan olennainen syy leikin ilmenemiseen on ristiriita lapsen heräävien voimien ja ymmärryksen sekä toisaalta hänen toimintansa tielle astuvien rajoitusten välillä. Helenius viittaa teoksessaan *Leikin kehitys varhaislapsuudessa* Sigmund Freudin ja Jean Chateaurin toteamukseen, että lapsi leikkii, koska haluaa saada aikaan vaikutuksia.

Lapsen näkökulmasta leikki näyttää ja tuntuu toisenlaiselta kuin aikuisen määrittelemänä. Lapset eivät aseta itselleen tietoisesti leikin tavoitteita eivätkä toteuta aikuisten tavoittelemia pyrkimyksiä leikissä. Leikki on lasten omaa itse rakennettua toimintaa, johon ainekset on hankittu ympäröivästä todellisuudesta,

mutta niitä on muokattu lasten omaan käyttöön sopiviksi. Leikki on lapsia kiehtova toimintaympäristö hankkia tietoa ja kokemusta todellisuudesta, mutta tieto ja kokemus ovat eri muodossa kuin aikuisten jäsentynyt tieto. Leikin avulla lapset yrittävät ymmärtää ja kokea, siksi leikki on myös tärkeä osa oppimista ja opiskelua. (Helenius & Korhonen 2008, 99.)

Lev Vygotskyn (1978c) esittämän leikin perusteorian mukaan leikki on luovaa toimintaa, johon sisältyy luovaa pedagogista käyttäytymistä. Vygotsky näkee mielikuvitusleikin alkuperän siinä, että lapsen ymmärryksen kasvaessa hänelle syntyy haluja, joita hän ei voi toteuttaa välittömästi. Ristiriidan toiveiden ja todellisuuden välillä ratkaisee leikki. Lapsi haluaa tehdä asioita, joita hänelle merkitykselliset ihmiset tekevät. Leikissä lapsi oppii ihmisten toimintaa ohjaavat säännöt ja omaksuu ne. Vygotsky huomauttaakin, että leikkiä ei ole ilman sääntöjä. Mielikuvituksensa välityksellä lapsi alkaa hallita omaa toimintaansa, kun aikaisemmin ympäristö hallitsi häntä. Aikuisen on tärkeä havaita, että leikissä lapsi opettelee keskittymisen ensi askeleet, ja että juuri keskittyminen ja orientoituminen olennaiseen ovat kouluoppimisen ydinkysymyksiä. (Vygotsky 1978c, 92 – 95.)

Korhonen (2005, 31 – 32) viittaa teoksessaan *Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa* leikin piirteitä tutkineeseen Garvey`n (1990, 4), joka kiinnittää huomiota siihen, että leikki on miellyttävää ja iloa tuottavaa toimintaa ja siinä on nähtävissä positiivinen arvottaminen. Leikkitoiminnalla ei ole ulkoisia tavoitteita, vaan leikin motivaatio on sisäistä ja lapsen omista tarpeista ja aloitteista lähtevää. Leikissä prosessi on tärkeintä ja keskeisintä. Leikissä on nähtävissä näennäistodellisuutta, joka tarkoittaa sitä, että lapsella on mahdollisuus käsitellä todellisuudessa kokemiaan asioita joustavasti ja lapselle itselleen sopivalla tavalla. Leikki on spontaania ja vapaaehtoista, eikä siinä ole ulkoisia sääntöjä. Sen sijaan leikissä on sisäisiä sääntöjä, jotka koskevat leikkiin sisältyviä suhteita, leikkitilanteita, todellisuutta heijastavaa juonta ja rooleja. Leikkiä luonnehtii aktiivinen, näkyvä innostus.

Leikin käsitteen määrittelyt ovat epätarkkoja ja vailla yleistä hyväksyntää. Myös leikin kriteerit ja niiden painotukset vaihtelevat tutkijan mukaan, mutta

vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio, tyydytys ja prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden mainitaan toistuvasti leikin keskeisinä tunnusmerkkeinä. (Kalliala 2008, 40.)

Leikin määrittelyn kautta päästään kiinni siihen, millaista ilmiötä tutkitaan, kun tutkitaan leikkiä. Leikin saamat merkitykset ja vaikutukset laajenevat kun leikki asetetaan paikalleen siihen kontekstiin, jossa se tapahtuu. Tällöin leikit ovat osa vertaiskulttuuria ja leikki on yksi lasten käyttämistä vuorovaikutuksen tavoista. Leikkien kautta lapset määrittelevät osallistujien keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja arkipäivän sosiaalista järjestystä. Kuviteltu leikki ja sen tapahtumat ovat totta lasten välisinä suhteina. (Strandell 1997, 448 – 449.) Leikin merkitys koulussa varmasti muuttuu esikouluun verrattuna. Koulussa leikistä tulee sosiaalisten suhteiden rakentaja ja monet leikit tarvitsevat ryhmäytymistä onnistuakseen. Leikkien avulla tutustutaan toisiin ensimmäisten kouluviikkojen aikana. Se luo merkittäviä ystävyysuhteita ja oivaltamista oppimisessa.

### **3.1 Leikin ja kehityn**

Lapsi tarvitsee leikkiä kaikkina ikäkausinaan. Leikkiä voi sanoa yhdeksi lapsen perustarpeista. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä leikki saa monenlaisia muotoja. Varsinaiseksi leikki-ikäksi kutsutaan ikäkautta kolmivuotiaista seitsenvuotiaiksi. Leikillä on moninaisia merkityksiä. Leikki on lapsen tapa elää ja kehittyä. Leikkiessään lapsi käsittelee omia ajatuksiaan ja tunteitaan, kokemuksiaan ja elämyksiään ja oppii löytämään niille ilmaisukeinoja ja ymmärtämään niitä. Lapsi antautuu leikkiin kokonaisvaltaisesti: mukana ovat keho, kaikki aistit, tunteet, ajattelu, mielikuvitus, muistot, pelot, toiveet ja pettymykset. Lapsella, joka on pienestä pitäen tottunut leikkimään, on aina keino, jonka avulla voi käydä läpi häntä askarruttavia asioita. Leikki vaikuttaa lapsen persoonallisuuden rakentumiseen monella tavalla. On tärkeää, että aikuinen mahdollistaa leikin ja tukee sekä arvostaa lapsen omaa leikkiä. Aikuisen vastuulla on järjestää sellainen ympäristö, missä lapsi voi kaikkina ikäkausina leikkiä. Alle kolmivuotias lapsi leikkii lähinnä yksin. Kolmivuotiaasta eteenpäin yhteisleikki alkaa lisääntyä. Yhteisleikissä lapsi pääsee jakamaan

niitä kokemuksia ja merkityksiä, joita leikissä kohdataan. Lapsen eläytymiskyky, empatia ja vuorovaikutustaidot pääsevät kehittymään, samoin asenteet ja moraalit. Leikissä harjaantuu sekä itsenäisyys että yhteistyötaidot. Leikki on kieli, jolla lapsen kanssa kommunikoidaan. (Kahri 2003, 40 – 41.)

Leikissä lapsi kehittää juuri niitä voimia, joille myöhempi oppiminen ja työ rakentuvat: sitoutumista toimintaan, toiminnan jatkuvaa kehittämistä ja toisten huomioon ottamista. Leikin keskeinen idea on kuvittelu, asettuminen toisen asemaan. Leikki palvelee monia alueita samalla kertaa, se kehittää erityisesti kanssakäymisen ja kielen oppimisen kykyjä. Lapset joutuvat sopimaan asioista keskenään, he neuvottelevat ja yrittävät vakuuttaa toisiaan. Jos halutaan kyvykkäitä, toisista välittäviä, ajattelevia lapsia, heitä ei kasva ilman leikkiä. Leikki on lasten luontaisin oppimiskeino. Lastentarhaliikkeen alkuunpanija Friedrich Fröbelin (1782 – 1852) mukaan leikki on kaiken hyvän, lapsen toiminnallisuuden, luovuuden ja sosiaalisen kanssakäymisen lähde. Suomalaisen, kuusivuotiaisiin päiväkotilapsiin kohdistuneen tutkimuksen mukaan leikkikulttuuri on nykyään köyhtymässä. Yleinen suunta on lapsuuden lyhentäminen ja aikuisuuden varhaistaminen. Erilaisuutta ja eritasoisuutta sietävät pihaleikit ovat vaihtuneet aikuisten vetämiin poikien treeneihin, jossa tapahtuu nopeasti suhteellisen pysyvä jako hyviin ja huonoihin pelaajiin, menestyviin ja häviäjiin. Tytöt taas kilpailevat yhä varhaisemmin sukupuolensa korostamisessa, mitä nykyinen mediamaailma kutsuu esiin. (Wilenius 2002, 22 – 23.)

Monien vanhempien ja opettajien oletus siitä, että lapset eivät leikkiessään opi mitään arvokasta eivätkä saa valmiuksia koulua ja elämää varten, on täysin virheellinen. Leikki on pienelle lapselle ainoa tapa oppia sosiaalisia, emotionaalisia, fyysisiä ja henkisiä taitoja. Leikki on lapsen toimintaa, jossa hän itse kokee olevansa oman elämänsä vaikuttaja; samalla se on lapsen elämänkoulu, jossa hankitaan tulevien tehtävien vaatimia ominaisuuksia ja taitoja. (Piers & Landau 1982, 11; Helenius 1993, 12.)

Leikissä lapsen sisin, tunteet ja ajatukset, ja ulkoinen todellisuus kohtaavat dynaamisella tavalla. Leikissä luodaan kuvitteellinen tilanne ja muokataan

toimintoja. Lindqvist (1998, 68) toteaa Vygotskyn viitaten leikin olevan tärkein edellytys ajatuksen, tahdon ja tunteen kehittymiselle - ja leikeissä näitä kolmea ei voida erottaa. Leikki on luonteeltaan yksilöiden vuorovaikutusta ja yhteisyyden rakentamista, joka tapahtuu eri vaiheiden kautta (Korhonen & Helenius 2008, 101).

Jo muutaman viikon ikäisenä lapsi hymyilee vastauksena aikuisen hymyyn. Hymy ei ole leikkiä, mutta se ilmaisee lapselle, että molemmilla osapuolilla on hauskaa. Myönteisillä kokemuksilla lapsi vähitellen oppii tuottamaan iloa muille ja kanssaihmisilleen. Leikki ei aina edellytä toisen ihmisen läsnäoloa. Harjoitusleikeissä lapsi voi leikkiä leluilla itsekseen, ja oppii siinä tarvittavia tietoja ja taitoja myöhempiä leikkivaiheita varten. Leikkiessään lapsella on mahdollisuus irtaantua säännöistä ja roolistaan sekä harjoittaa oppimiaan taitoja. Samalla lapsi kokeilee sellaistaakin, mitä ei vielä hallitse. Leikissä vahvistuu lapsen persoonallisuuden eri puolien, tunteiden, taitojen ja tietojen yhteistoiminta. (Putkonen 1978, 8 – 9.)

Leikin kehitys riippuu eniten lasten keskinäisistä suhteista, ei niinkään tavaroiden tai lelujen määrästä. Ilman vertaissuhteita leikkiin ei muodostu yhteisyyden tunnetta. Lasten yhdessä oleminen rikastuttaa leikin ideoita ja kehittää seuraavaa leikkiä. Kyetäkseen leikkiä lapsen täytyy matkata mielikuvissaan ja erottaa todellisuus mielikuvitusmaailmasta. Roolien ottaminen ja niissä pysyminen luo leikille sääntöjä. Nämä säännöt ovat lasten leikeissä enemmän tai vähemmän joustavia. Olennaisena leikin kykynä pidetään myös lapsen taitoa eläytyä leikkiin ja muuntua toiminnan vaihtuessa.

### **3.2 Leikin monet muodot**

Mielikuvitusleikit ja roolileikit ovat suosittuja kuusivuotiailla, joskin niihin on tullut vielä enemmän todellisuuden pohjaa. Liikuntaleikit ovat suosittuja. Lapset pelaavat mielellään pallopelejä ja leikkivät juoksuleikkejä kuten hippaa. Voimakkaan kasvun vuoksi fyysiset taidot voivat olla hukassa. Yleensä lapsi kuitenkin liikkuu mielellään ja tässä iässä hän tarvitseekin erityisen paljon

liikuntaa. Kuusivuotias lapsi nauttii erilaisista peleistä. Pelaaminen opettaa lasta odottamaan vuoroaan, noudattamaan sääntöjä ja ottamaan muut huomioon. Erilaiset taito- ja taideaineet luovat kuusivuotiaalle mieluisia leikkitalanteita. Esimerkiksi musiikin kuuntelu, laulaminen, piirtäminen ja leikkaaminen ovat mieluista puuhaa. (Kahri 2003, 39.)

Leikin luokittelua ovat määritelleet useat kasvatustieteilijät. Lapsen kehitysvaiheet ovat keskeisiä tutkimuksessamme, koska alakouluikäiset lapset alkavat olla kiinnostuneita sääntöleikeistä roolileikkien ohella.

Roolileikki omaksutaan leikin alkuperäiseksi muodoksi. Tähän ryhmään perustuvat kaikki alle kouluikäisten leikit kuten rakenteluleikit, näytelmäleikit, liikuntaleikit ja didaktiset leikit. Sääntöleikeissä lapsille annetaan tietyt rajat ja usein myös tarkkaan rajattu tehtävä. (Christensen & Launer 1985, 78.)

### **3.2.1 Leikit ja pelit**

Pelit ja leikit ovat selvästi sukua keskenään, mutta pelaamisen ja leikkimisen välinen raja on häilyvä. Suomen kielessä vakiintunut tapa puhua peleistä ja leikeistä ei välttämättä vastaa muiden kielten erotteluja vaan käsitteitä käytetään hyvinkin eri tavoin. Sääntöleikit sijoittuvat pelien ja leikkien rajamaastoon. Niissä leikki rakennetaan yksiselitteisten ja kaikkia koskevien sääntöjen varaan. Tässä mielessä sääntöleikit muistuttavat pelejä. Mitä selkeämmin säännöt ovat aikuisten laatimia, sitä todennäköisemmin puhutaan peleistä. Jos taas lapset määrittelevät säännöt, on kysymys leikistä. Perinteiset pihaleikit ovat siis sääntöleikkejä. Näissä leikeissä ei voiteta tai hävitä niin kuin peleissä. Kilpailun elementti on yksi niistä tekijöistä, joihin leikin viehätys perustuu. Leikin jännitys, yhdessä olemisen viehätys ja taiten säädely kilpailu kutsuvat lapsia perinteisiin leikkeihin. Valitettavasti aikuisten elämäntavan muutokset ovat selvästi vaikuttaneet näihin leikkeihin. Muun muassa lapsuuden laitostuminen, perheiden yhteisen päivärytmin rikkoontuminen ja varhainen harrastuttaminen selittävät kaikki osaltaan sitä, että pihalta ei aina löydy leikkijöitä edes parhaaseen leikkiaikaan. Kun perinteiset pihaleikit vähenevät,

niihin käytetty aika käytetään johonkin muuhun. Erityisesti silloin, kun leikit korvaantuvat joukkuelajeilla, kilpailu tulee avoimemmaksi. Leikkeihin pääsee mukaan jokainen, joka osaa säännöt. Leikeissä voi, saa ja pitää olla yksi joukosta. Joukkueisiin sen sijaan karsitaan, suorituksia arvioidaan ja pahimmassa tapauksessa leikki on kaukana. Myös television katseleminen ja videopelit kilpailevat lasten ajasta. Onkin syytä kysyä, pitäisikö aikuisten auttaa ja siirtää leikkiperinnettä eteenpäin, niin että leikkiminen ei kiikastaisi ainakaan siitä, että leikkejä ei osata. (Kalliala 2003, 201 – 203.)

### **3.2.2 Leikki ja media**

Median suhde leikkiin ja tunteisiin voi olla näkyvää. 3 – 7 -vuotiailla lapsilla on vielä heikko käsitys median ja maailman suhteesta ja mediaesitykset voivat siksi aiheuttaa helposti pelkotiloja. 6 – 7 -vuotiaat lapset alkavat erottaa faktan ja fiktion. Lapsi samaistuu voimakkaasti katsomaansa mediaan, häntä pelottavat möröt ja pimeä. Päiväkoti-ikäinen lapsi ei vielä osaa erottaa mainoksia varsinaisesta ohjelmasta ja hänen on vaikea tunnistaa mainoksien suostutteleva tarkoitus. 8 – 12 -vuotiaat ovat jo monipuolisia sekä sähköisen että painetun median kuluttajia. Internetistä muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kanava ja tekniset taidot kehittyvät nopeasti, vaikkakin sisällön ymmärtäminen on vielä osittain hankalaa. (Kangas, Lundvall & Sintonen 2008, 7.)

Parhaimmillaan median vaikutus on positiivista ja tukee kasvuprosessia. Lapsi voi etsiä ajatuksia, tietoa ja kontakteja mediasta. Median avulla peilataan omaa kasvua ja kehitystä sekä etsitään rakennusaineita oman identiteetin ja maailmankuvan muodostamiseen. Toisaalta mediaan voi liittyä myös mahdollisuus negatiivisten ilmiöiden ja kiinnostuksen kohteiden vahvistamiseen. Aikuisten tulisi myös pitää huolta siitä, että lapsella tai nuorella on riittävästi ”oikean elämän” kontakteja nettiverkoston lisäksi eikä lapsi käytä liikaa aikaa esimerkiksi television katseluun tai pelien pelaamiseen. (Kangas, Lundvall & Sintonen 2008, 7.)



Media voi siis muokata kehitystä ja ajattelua joko hyvään tai huonoon suuntaan. Esimerkiksi television visuaalisten ärsykkeiden määrä lisää näönvaraista havainnointikykyä, mutta voi samalla heikentää vuorovaikutuksellisia taitoja sekä kuulonvaraista havainnointia. Runsas television, pelien ja internetin käyttö muuttaa lapsen elämäntapoja, minkä vuoksi median käyttöä rajoitetaan. Se voi vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen, harrastusten, ulkoilun ja liikunnan määrään. (Lapsi ja media 2005, 5.) Lapsen sosiaalinen kanssakäyminen on pitkälti leikkiä ja leikkimistä ikätovereiden sekä aikuistenkin kanssa. Leikkitoimintaa tapahtuu jatkuvasti, myös harrastusten, ulkoilun ja liikunnan yhteydessä. Näin ollen media saattaa myös rajoittaa leikkimistä. Toisaalta, lapsilta kysyttäessä konsolipelien pelaaminen voi olla leikkiä.

### **3.3 Leikki opetuksessa**

#### *Koulu ja oppimisvalmius*

Kun esiopetus ymmärretään laajasti (0 – 8 vuotta), sen aikana opitaan ratkaisevan tärkeitä yleisiä valmiuksia, kuten tilan ja ajan hahmottamista, kielen oppimisen perusteita ja erityisesti symbolista esittämistä, luovaa mielikuvitusta ja motorisia valmiuksia. Vaikka siirtymävaihe päivähoidosta kouluun on tärkeä, esiopetuksen pitäisi alkaa heti päivähoidon aloitusvaiheesta. Kaikki koulua edeltävä toiminta voidaan mieltää esiopetuksesi ja kytkeä systemaattisesti alkuopetukseen. Lähtökohtana ei saisi olla vain joustava siirtymä kouluun tai kouluvalmiuksien kehittäminen koulun ehdoilla. (Hakkarainen 2002, 67.)

Liian varhain alkavan koulumaisen työskentelyn haitoista valaiseva esimerkki on englantilainen viiden vuoden iässä alkava koulu, jota nyt yritetään muuttaa aidommin lapsilähtöiseksi. Oppimisvalmiuksien kehittäminen ei voi tapahtua vain kuusivuotiaiden ryhmässä. On aloitettava aikaisemmin ja toimittava pitkäjänteisemmin ja systemaattisesti. Esiopetuksen toteuttamisen ikäjaksoksi voi perustellusti määritellä 0 – 8 vuotta. Tällöin opetuksella ei ymmärretä

perinteistä muodollista opetusta, vaan kaikkea suoraa ja epäsuoraa vuorovaikutusta, joka opettaa ja kehittää lasta. (Hakkarainen 2002, 67.)

Esiopetussuunnitelmien tehostuessa esiopetus muuttua helposti leikin aikuisen johtamaksi toiminnaksi. Suuret ryhmäkoot ja materiaalien puute vaativat henkilökunnalta ammattitaitoa, jotta voitaisiin luoda lapselle edellytykset omaan leikkiin. Aikuisen tulisi tiedostaa, että juuri lapsen omatoiminen leikki luo kouluvalmiuksia. Koulumaisesta opetuksesta voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä lapsen oppimistuloksille. Olennaisinta olisikin huomata, millä tavoin lapsen oppimista ja kehitystä voidaan parhaiten tukea. (Jantunen & Rönneberg 1996, 119.)

Alle kouluikäisten lasten opetuksessa ei tuoda mielellään esille oppimisen käsitettä. Ennemmin asia halutaan käsitellä kehityksen näkökulmasta. Oppimista kuitenkin tapahtuu koko ajan ja oppimisen suunta voi olla kokonaiskehityksen kannalta myönteinen tai kielteinen. Kasvattajan ja opettajan roolissa aikuinen vaikuttaa lapseen tietoisesti ja tietämättään. Lapsi oppii mielekkäässä toiminnassa, jossa hän pyrkii ratkaisemaan tilanteita ja asioita. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa lapsen taustalla on motivaation herääminen, joka vetoaa aisteihin, tunteisiin, mielikuviin, kokemuksiin ja elämyksiin. (Lummelahti 1993, 8 – 9.)

Yhdeksänvuotisen peruskoulun yleisenä tavoitteena on perusopetuslain (1998) mukaan tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisyyteen. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa- arvoisuutta yhteiskunnassa ja parantaa lasten edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämän aikana. Kodeilla ja kouluilla on sama päämäärä: oppilaan kasvu tasapainoiseksi, tehokkaaksi, oikean ja väärän erottavaksi ihmiseksi. Sosiaalinen opiskeluympäristö muodostuu koulun ihmissuhteista. Koulukaverit tuovat lapsen sosiaaliseen maailmaan uuden ulottuvuuden, hän saa tutustua erilaisista perheistä ja jopa eri kulttuureista tuleviin ikätovereihinsa. (Nevalainen 2010, 79 – 80.)

Leikin merkitystä kouluvalmiuksien ja oppimisen kehittämisessä korostetaan monien maiden esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Tämä näkökulma aiheuttaa kuitenkin ongelman leikin tarkastelussa. Leikki ei tuota selkeitä tuloksia, kuten esimerkiksi ainesisältöjen oppiminen. On vaikeaa osoittaa konkreettisesti, mitä seurauksia leikillä on oppimistuloksia mitattaessa. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, ks. myös 2010) asiakirjana korostaa leikkiä opetuksen ja oppimisen menetelmänä, se ei avaa sitä kehitystekijänä eikä keskeisenä toimintamuotona. Leikin merkitys ei rajoitu vain oppivälineiden käyttöön, vaan se on keskeinen oppimisen muoto ja kehitysympäristö esikouluikässä (Hakkarainen 2002, 109).

Lapset tulevat kouluun hyvin erilaisista perheistä ja kasvuympäristöistä. Oppilailla on taustojensa lisäksi erilaiset oppimisedellytykset, valmiudet sekä tiedot ja taidot. Kouluun tullessaan suurin osa suomalaisista lapsista on käynyt esikoulun. Kuten edellä totesimme, esikoulussa toiminta pohjautuu pitkälti leikkiin ja oppiminen tapahtuu leikin puitteissa. Ennen koulun alkua lapsi käyttää suuren osan ajastaan leikkien. Siirtymä leikinomaisesta esikoulutoiminnasta koulumaailmaan on suuri. Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, 176) mukaan on syytä myös kiinnittää huomiota siihen, että lasten kiinnostuksenkohteet vaihtelevat varhaisessa iässä. Osa lapsista on spontaanisesti kiinnostunut kognitiivisista tiedoista ja taidoista, kun taas toisten kiinnostus kohdistuu leikkiin, liikkumiseen ja sosiaalisiin taitoihin. Leikin käyttö oppimisen ja opettamisen tukena koulussa on tärkeää, jotta siirtymä esikoulusta kouluun ei aiheuttaisi lapsen mielessä liian rajuja muutoksia.

Pienten lasten opettamisessa lapselle annetaan tilaa ja aikaa. Valmiita vastauksia sekä malleja vältetään ja lasta innostetaan ja rohkaistaan toimintaan. Oppimiskäsitys on lähinnä kognitiivinen, mutta se korostaa yhdessä oppimista. Opetustyössä korostetaan toiminnallisuutta, ei tiedollisuutta. (Brotherus ym. 1994, 119.)

Toisaalta Goldingerin ja Magnussonin (1978, 65 – 66) mukaan lapsi kokee koulun aloittamisen siten, että hän saa oppia lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Vaikka koulun aloittamiseen liittyy ristiriitaisia tunteita, pelkoja ja

jännitystä, lapset odottavat innolla koululaiseksi pääsemistä ja uusien taitojen oppimista. Brotheruksen ym. (2002, 166) puolestaan toteavat, että lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen taidot ovat edelleen välttämättömiä koulutyötä ja oppimista ajatellen, mutta ne eivät enää yksin riitä. Alkuopetuksen aikana lapsi oppii koululaiseksi, joka osaa työskennellä monin tavoin, yhdessä oppiminen on yhtä tärkeää kuin yksin ajatteleva. Alkuopetuksella on siis valmistava tehtävä. Perustietojen ja -taitojen oppimisen ohella sosiaalisten taitojen, mielikuvituksen ja empatiakyvyn kehittyminen ovat elintärkeitä lapsen tulevaisuuden kannalta. Lasten yhteiset leikit kehittävät edellä mainittuja taitoja. Leikit tukevat alkuopetuksessa tärkeää kielen kehitystä; sanavaraston kartuttaminen, itsensä ilmaisu ja merkityssuhteiden rakentaminen vahvistuvat. Leikki kehittää myös lapsen motorisia ja kognitiivisia taitoja. Kuinka paljon itsekin opimme keskustellessamme toisten ihmisten kanssa?

Kouluiän kynnyksellä leikkiä rakennetaan määrätietoisemmin. Roolileikki itsessään tuottaa lapselle tilanteita, joissa hän huomaa tarvitsevansa leikkiä varten jotakin, mitä pitää tehdä. Lapsella on nyt leikin ulkopuolinen tietoinen päämäärä, joka vaatii työtä. Tämä on lapselle kouluoppimisen kaltainen tilanne, jossa erona on vain se, että koulutehtävät ovat opettajan, eivät lapsen itsensä itselleen antamia. Alkuopetuksessa pitäisi huolehtia siitä, että lapsilla säilyy innokkuus tehtävien tekemiseen. (Jantunen & Rönöberg 1996, 126.)

Jo melko paljon koulumaailmaa nähneinä olemme havainneet leikin olevan mitä mainioin keino oppilaiden motivaation herättämiseen. Koulutehtäviin paneutuminen tapahtuu helposti leikin tai leikinomaistentyötapojen kautta, sillä motiivit leikkeihin tulevat lapsesta itsestään. Jos halutaan ohjata leikkiä tiettyihin kasvatustavoitteiden perusteella valittuihin aiheisiin, on lapset saatava kiinnostumaan ja motivoitumaan näistä aiheista (Hakkarainen 1990, 1 – 2). Perusopetuksen tavoitteellisuus ei täten estä leikin käyttöä opetusmenetelmänä. Opettajan tulisi myös tiedostaa, kuinka suuri merkitys leikillä on oppilaiden motivaation kannalta. Näin leikistä tulee opettajalle hyödyllinen pedagoginen työväline.

Tässä saattaa olla suurin syy siihen, että leikin käyttö opetuksessa osittain häviää tai ainakin vähenee siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Kaikki opettajat eivät pidä leikkiä ”oikeana opetusmenetelmänä”, sillä sen oppimistuloksia ei voi konkreettisesti osoittaa. Lisäksi he saattavat kokea tavoitteiden asettamisen leikille hankalaksi. Perinteisemmillä tyyleillä on helpompi opettaa ja tavoitteiden asettaminen oppimiselle on helpompaa.

Hakkaraisen (2002, 109 – 110) mukaan kehitykseen tähtäävässä opetussuunnitelmassa leikin ja opittavan sisällön käsitteet on käännettävä päinvastoin. Tulee hahmottaa, kuinka sisältöjen opettaminen ja oppiminen tukevat leikkiä. Jos lapset eivät hyväksy leikkeihinsä aikuisen antamia aiheita ja toimintoja, aiheissa ei ole kehittäviä vaikutuksia. Omaksuminen ja asioiden pohdinta tapahtuvat suurelta osin leikissä tässäkin ikävaiheessa.

Brotheruksen ym. (1994, 75) mukaan Vygotskylaisena lähtökohtana on ajatus siitä, että lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka jäsentää maailmaansa vuorovaikutuksessa luonnon, kulttuurin ja muiden ihmisten kanssa. Elämänläheinen ja lapsen kokemuspäiriin perustuva toiminta on siis suotuisien oppimiskokemusten perusedellytys.

Tieto ja ajattelu liittyvät kiinteästi oppimiseen. Leikki kehittää lapsen kielellistä kehitystä, tiedon muodostusta ja ajattelua, muistia ja mielikuvitusta. Oppimisen ajatellaan olevan ajattelun laadullista muutosta. Lapsi rakentaa tietoa arkielämän piiristä omien kokemustensa ja tekemistensä kautta. Tieto on riippuvaista lapsen tavasta oivaltaa, tulkita ja ymmärtää sekä hänen taipumuksistaan, asenteistaan ja muilta saamista vaikutteista sekä uusien ratkaisumallien löytämisestä. (Brotherus ym. 2002, 78 – 79.) Leikkiä ja oppimista ei tulisi nähdä vastakohtaisina ja toisiaan poissulkevinä asioina, kuten usein ajatellaan. Helenius (1993, 47 – 51) korostaa toiminnan ja motivaation merkitystä leikissä ja ennen kaikkea leikin kautta oppimisessa.

### 3.4 Leikki ja oppiminen

Leikissä osaaminen on aivan eri asia kuin jonkin suorituksen osaaminen. Roolileikki, jota omatoiminen leikkiminen paljon on, syntyy siitä ristiriidasta, joka lapsen kehittyvien voimien ja rajoitettujen toimintamahdollisuuksien välille jännittyy. Voidakseen kokea itsensä merkittäväksi ihmiseksi, lapsi siirtyy kuvitteelliseen tilanteeseen, jossa hän voi toimia itsenäisesti. Leikissä lapsi oppii monenlaista. Voisikin kysyä, mitä kouluvalmiuksia kehittäviä asioita lapsi ei voisi leikissä oppia? Lapsen leikissä näkyvät jo kaikki kouluvalmiuden piirteet. Omaehtoisessa leikissä lapsi toimii usein päinvastoin kuin tavallisessa elämässä. Hän kykenee käyttäytymään ikäistään vanhemman tavoin. Hän työöstää asioita, jotka ovat hänelle sillä hetkellä tärkeitä ja ajankohtaisia. Leikkiessään lapsi huomaamattaan oppii monenlaisia asioita: yhteistyötaitoja, tunteiden ilmaisua, itsehillintää, keskittymistä, mielikuvitusta, motorisia taitoja, kieltä ja ajattelua. (Hintikka 2009, 150.)

Usein kuulee aikuisen kertovan lapsestaan, että tämä osasi jo koulun aloittaessa lukea ja laskea. Lapset kehittyvät hyvin eri tahtia, mutta kognitiivisten taitojen omaksuminen ei vielä varmista koulukypsyyttä. Nämä taidot ovat taitoja muiden joukossa. Joskus voi olla jopa huono asia, että lapsi osaa lukea ennen muita ja on taidoissaan huomasti muita edellä. Hintikka (2009) toteaa, että kouluun lähtemisen pohjan tulisi rakentua aivan muulle perustalle kuin yksittäisten taitojen oppimiselle. On huolestuttavaa, että me aikuiset kiirehdimme lapsiamme kasvamaan isoiksi. Vaikka lapsuus jatkuu vielä pitkään koulun aloittamisen jälkeen, aika ennen kouluikää ei palaa takaisin. Huoleton lapsuus aikatauluttomine leikkeineen saisi jatkua niin pitkään kuin mahdollista. (Hintikka 2009, 153 – 154.)

Lapsi jäsentää maailmaansa rakentamalla todellisia elämäntilanteita leikissä. Lapset jäljittelevät leikeissään aikuisten toimintaa, joka on mallina heidän leikeilleen. Leikkiessään lapsi toimii oman kehitystasonsa yläpuolella. Lasten kyky jäljitellä aikuisia on parempi kuin heidän kehitystasonsa edellyttäisi. Leikissä lapsi omaksuu tilanteiden edellyttämiä leikkirooleja ja toimii omaksumiensä roolien mukaisesti. Näin lapsi luo leikkitilanteen ja ratkaisee

siihen liittyviä haasteita ja ongelmia. (Hujala 2002, 95.) Vygotskyn (1978c, 99) termein, lapsi toimii leikkiessään lähikehityksen vyöhykkeellä, jonka leikkitoiminta on luonut.

Göncu ja Becker (1992) rinnastavat opettajan rakentamat oppimistehtävät opetuksessa ja lapsen omat oppimisen haasteet kuvitteellisessa leikin maailmassa samojen lainalaisuuksien mukaisesti oppimista ohjaaviksi tekijöiksi. Molemmat sijoittuvat lähikehityksen vyöhykkeelle. Erona on se, että järjestetyissä oppimistilanteissa aikuinen tai toinen osaavampi lapsi ohjaa oppimistehtävää. Leikinmaailmassa lapsi itse asettaa oppimisen haasteet ja prosessoi ne leikin keinoin. Leikki-perustaisessa oppimisessa asiat lähtevät lapsen omasta ajatteluprosessista. Näin leikissä kaikki asiat, joilla lapsi operoi, ovat lapselle ymmärrettäviä. Aikuisen järjestämässä oppimistilanteessa aikuinen säätelee tilannetta. (Göncu & Becker 1992, 147 – 153.)

Kuvitteluleikit ovat lasten oman maailman ilmiöitä. Jotta lasten omaehtoinen leikki toimisi oppimisen välineenä, edellytetään aikuisen toiminnalta ja pedagogiikalta seuraavia periaatteita. Aikuisen vastuulla on rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka johtaa lasten leikkikäyttäytymiseen. Toiseksi lapsi on leikin määrittäjä. Aikuinen osallistuu lasten leikkeihin vain jos lapsi pyytää. Ja kolmanneksi, aikuisen tehtävä on edistää lasten keskinäisiä yhteisleikkejä. Oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna lapset hyötyvät kuvitteluleikeistä eniten, kun he osallistuvat niihin vertaisten kanssa. (Göncu & Becker 1992, 147–153.)

Yhteisleikki mahdollistaa jaetun ymmärryksen muodostumisen. Tämä puolestaan johtaa uuteen yhteisesti rakennettuun tietämykseen. Leikissä lapsi käsittelee lähikehityksen vyöhykkeen puitteissa asioita, joita hän ei vielä muutoin ymmärrä. Leikin avulla lapsi prosessoi kokemaansa, näkemäänsä ja kuulemaansa. Lapsi ajattelee leikin avulla. Leikin avulla lapsi ottaa maailman haltuunsa ja pyrkii ymmärtämään todellisuutta. Sen, minkä aikuinen keskustelelee ja pohtii, sen lapsi leikkii. (Hujala 2002, 96.)

Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001) korostavat, että leikille on annettava todellinen sija lapsen päivässä. He näkevät varhaiskasvatuksen suurimpana

haasteena leikin merkityksen entistä selkeämmän tiedostamisen. Heidän mielestään kasvattajien tulee kiinnittää huomiota lasten taitojen ja kykyjen sijasta siihen, että he kuuntelevat lasten ajatuksia, heidän ymmärrystään ja käsityksiään maailmasta, joita lapset leikkiessään ilmaisevat. Leikki on nähtävä lapsen tärkeimpänä oppimisympäristönä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 179.)

Vaikka leikki on puheissa saanut aina paljon arvostusta osakseen, ei leikkiä ja sen mahdollisuuksia välttämättä hyödynnetä kovin hyvin. Varhaiskasvatuksessa on perinteisesti painotettu leikin kehittymisen ja leikin ohjauksen näkökulmaa. Leikki on nähty oppimisen kohteena, vaikka leikki on monessa mielessä oppimisen väline. Leikin havainnoinnissa on pidetty tärkeänä eri leikin lajien tunnistamista, mutta vähemmälle tarkastelulle on jäänyt leikin merkitys lapsen minuuden rakentajana. Leikki on varhaiskasvatukselle haaste, koska sitä on vaikea sijoittaa minkään yksittäisen otsikon tai toiminnan alle. Leikki on läsnä koko ajan lapsen tavassa kohdata ja käsitellä ympäröivää maailmaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 53.)

Usein aikuiset mieltävät leikin toiminnaksi, jonne lapsi silloin tällöin vain piipahtaa vierailulle palatakseen sitten takaisin ”oikeaan maailmaan”. Leikki on kuitenkin enemmän. Se syntyy uteliaisuudesta ja ideoista. Se on tietoisuuden taso ja ulottuvuus, jossa lapsi voi parhaimmillaan rauhassa uppoutua tutkimaan mieltä askarruttavia asioita ja käsittelemään omia havaintojaan ja kokemuksiaan. Vygotsky (1987c, 99) on sanonut leikin syntyvän lapsen tarpeista ja haluista: leikin tehtävä on täyttää lapsen toiveita. Aikuisen läsnäololla ja ohjauksella on lapsen leikkimiselle paljon suurempi merkitys kuin usein muistetaan. Asiantuntijoiden mukaan aikuisen osallistumisen on havaittu kannustavan lapsia pitkäjänteisempään leikkiin. Osallistumisellaan aikuinen pystyy myös rohkaisemaan arkoja ja vetäytyviä lapsia. Isompien lasten kanssa aikuisen ohjaus liittyy enemmän innostamiseen, kannustamiseen ja yhdessä tekemiseen sekä leikin mahdollistamiseen tila- ja päiväjärjestelyihin. Iän myötä lasten leikit siirtyvät omille rajatuille alueille ja lasten väliset suhteet alkavat näytellä yhä suurempaa osaa mielekkään leikin kehittämisessä. Leikkien juonet ja roolit tulevat yhä monimutkaisemmiksi vaatien aikuisilta taitoa suunnitella ja



järjestää niin fyysistä kuin sosiaalistakin leikkiympäristöä lasten ja ryhmän tarpeiden mukaiseksi. (Mikkola & Nivalainen 2009, 54 – 55.)

Toiminnan suunnittelussa on lähtökohtana perinteisesti olleet erilaiset sisältöalueet. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetussuunnitelmiin on jo kirjattu ajatus lapsen aktiivisesta osallistumisesta ja omaehtoisesta tutkimisesta ja oppimisesta, eivät oppimiskäsitys ja työtavat ole vielä muuttuneet kovinkaan paljon. Yhä edelleen aikuiset suunnittelevat ja päättävät pitkälle siitä, minkälaisen asiakokonaisuuden kanssa työskennellään ja millaisia tehtäviä tehdään. Opetuksessa korostuvat erilaiset leikit ja tehtävät, joiden avulla lapsen toivotaan oppivan monenlaisia tietoja ja taitoja. Usein nämä tiedot ovat aikuisen näkökulmasta faktoja. Lapset ovat ajattelussaan yhtä moniulotteisia ja yksilöllisiä kuin aikuisetkin. He havaitsevat, vastaanottavat ja käsittelevät tietoa pitkälle omien kokemustensa ja kiinnostuksenkohteidensa pohjalta.

Kehittämisen haasteena on laajentaa kasvattajien käsitystä oppimisesta ja tiedon luomisesta sekä kasvattajan roolista opettajana. Pienen lapsen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksen kautta kun lapsi ja aikuinen kohtaavat jakaakseen kokemuksiaan, käsityksiään ja tietojaan. Oppiminen ei ole niin sanotusti järjen asia vaan tunteilla on suuri merkitys sille, miten ylipäättään havaitsemme asioita. Lapsen tapa oppia on kokonaisvaltaista ja pitkälle lapsen mielentilojen ja kiinnostuksenkohteiden sanelemaa. Oppiakseen aidosti jotakin uutta, tiedon tulee koskettaa ja puhutella. Tiedostaminen on keskeinen tekijä, kun puhutaan ihmisen kasvusta ja muutoksesta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 56 – 57.)

Leikissä lapsen kieli kehittyy, samoin hypoteettinen ja kausaalinen ajattelu, joustava yhdisteleminen, luova ajattelu, assosiativinen sujuvuus, ongelmanratkaisukyky ja kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikin todellisuudesta. Lisäksi painotetaan sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, empatiakyvyn vahvistumista ja omien tunteiden säätelyä. Osa tutkijoista korostaa oppimista leikissä niin, että leikkiä tarkastellaan ensisijaisesti lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Jean Piaget (1988) näki leikit ennen kaikkea lapsen

älyllisen kehitystason osoittajina ja arvioi leikkiä kahden osa-alueen suhteen. Lev Vygotsky puolestaan vastustaa leikin älyllistämistä, koska se hänen mukaansa johdattaa näkemään leikkivän lapsen epäpätevänä toimijana, joka siksi kuvaa ajatuksiaan toiminnan avulla. Vygotskyn mukaan lapsi toimii leikissä mahdollisimman vaativalla tasolla, lähikehityksen vyöhykkeellä, joka vastaa hänen tulevaa kehitysvaihettaan, suoritustasoa, jolle hän muissa toiminnoissaan ylittää toistaiseksi vain aikuisen avulla. Hän uskoo, että leikki on älyllisen kehittymisen välttämätön edellytys, koska kuvitteellisten tilanteiden luominen johtaa abstraktin ajattelun kehittymiseen. (Vygotsky 1978c, 102 – 104.)

### *Identiteetti, tunteet, temperamentti*

Tunteiden käsittelyssä leikillä on suuri rooli. Arjessa ympäröivä maailma on lapselle suuri, vaativa ja pelottava. Kun lapsi joutuu kohtaamaan aikuisen maailman, hän joutuu pettymään ja epäonnistumaan, mikä johtaa usein itkuun. Pahimmat pettymykset lapsi kokee, jos hän tuntee, ettei aikuinen arvosta tai rakasta häntä tai hänet sivuutetaan. Negatiivisia tunteita voi käsitellä leikin avulla ja paeta leikkiin. (Hintikka ym. 2004, 25.) Lapsen voi olla helpompi selvittää riitatilanteita esimerkiksi käsinuken avulla. Voi olla helpompaa puhua käsinukelle, vaikka käsinukkea ohjailisi aikuinen, joka todellisuudessa selvittelee riitatilanteen. Lapsi saattaa myös esimerkiksi selittää jotakin tekemäänsä pahaa vaikkapa pehmolelunsa tekemänä tai leikissä roolin kautta.

Riitatilanteet syntyvät usein lasten välisistä näkemyseroista. Jokaisella lapsella on oma kuva päässään leikissä tapahtuvista asioista. Leikkitoveri saattaakin käyttäytyä tämän kuvan vastaisesti eli oman kuvansa mukaisesti, jolloin leikkijöiden näkemykset asioista eivät kohtaa ja konfliktit ovat mahdollisia. Jos kinastelusta ei tule loppua, leikkijöistä joku pahoittaa mielensä tai joku lyö tai vahingoittaa toista, aikuisen tulee puuttua tilanteeseen. (Hintikka ym. 2004, 15.)

Lapsen leikkiessä omia mielikuvitusleikkejään hän ei aina näe eikä kuule ympärillä tapahtuvia asioita. Tavoittaakseen lapsen, aikuisen on mentävä hänen maailmaansa, leikkiinsä. Lapsi ei ole tarkoituksella tottelematon, hän on vaan

niin sisällä leikissään. Leikkiessään lapsi on myös tosissaan. Aikuisen tulee olla tarkkana eleidensä ja ilmeidensä kanssa, sillä pienikin lapsen mielestä väärä ele saattaa sammuttaa leikin. Upeat leikit syntyvät, kun aikuisella on oikeanlainen tilannetaju ja hän arvostaa lapsen maailmaa. Naureskelu ja vähättelevät ilmaisut saavat lapsen nolostumaan ja häpeämään leikkejään. (Hintikka ym. 2004, 9, 11 – 12.) Aikuisen tehtävä on pysyä taustalla, kuuloetäisyydellä ja auttaa lasta tarvittaessa. Lapselle riittää aikuisen hyväksyvä pieni kommentti tai muu viestiminen, että hän on juonessa mukana. (Hintikka ym. 2004, 12 – 13.)

Opettajien ja kasvattajien tulisi tiedostaa eri temperamenttipiirteiden olemassaolo. Temperamenttipiirteet ovat yksilöllisiä ominaisuuksia, joita tulisi tukea. Jokainen lapsi on yksilöllinen ja siten myös erilainen oppija. Erilaiset oppijat tarvitsevat erilaisia tapoja, välineitä ja menetelmiä oppiakseen asioita. Jokaisella oppijalla on myös juuri hänelle sopivin tyyli oppia. Kun aikuinen on tietoinen oppijoiden yksilöllisistä ominaisuuksista, hän osaa järjestää toiminnan sellaiseksi, että se palvelisi ja tukisi jokaisen ainutkertaisuutta mahdollisimman hyvin. Erilaisten leikkitilanteiden järjestäminen ja ajan ja tilan antaminen leikille sekä leikkijöille luovat mahdollisuudet jokaisen lapsen yksilölliselle kehitykselle ja oppimiselle.

### **3.5 Leikki ja vuorovaikutus**

#### *Kasvatusvuorovaikutus*

Normaalisti kehittyvät lapset tuntuvat omaksuvan vuorovaikutustaitonsa lähes itsestään, vaikka viestinnän, kielen ja puheen kehityksessä on myös melko suuria yksilöllisiä eroja. Suurin osa lapsista alkaa ymmärtää tuttuihin tilanteisiin liittyvää puhetta alle vuoden ikäisenä, sanoo ensimmäiset sanansa noin vuoden ikäisenä ja alkaa yhdistellä sanoja puolentoista, kahden vuoden iässä. Ennen kuin lapsi alkaa viestiä aloitteellisesti ja aktiivisesti, hän tarvitsee kuitenkin runsaasti kokemuksia siitä, että on mukavaa ja hyödyllistä olla

vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lapsen varhaiset, syntymästä lähtien kertyvät vuorovaikutuskokemukset luovat myöhemmän viestinnän ja kielen kehityksen perustan. (Launonen 2007, 7.)

Pieni vauva toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja sen ihmisten kanssa. Vastasyntyneellä vauvalla ei vielä ole kokemuksia siitä, mitä vuorovaikutuksessa voi tapahtua, eikä hän osaa myöskään vaikuttaa aktiivisesti muiden ihmisten toimintaan. Tärkeät, varhaiset vuorovaikutuskokemukset lähtevät siitä, että vanhemmat ja muut vauvaa kokeneemmat viestijät virittyvät tämän tunnetilaan ja vuorovaikutusrytmiin. He tulkitsevat lapsen varhaista toimintaa ja vastaavat tämän ”viesteihin” palkitsevalla tavalla. Näin hyvin pienestä lapsesta tulee aktiivinen keskustelukumppani. Kun aikuiset ovat tiiviissä kontaktissa lapsen kanssa, he tunnistavat yleensä vaistomaisesti, millaista tukea tämä tarvitsee, ja luovat omalla toiminnallaan nämä tarpeelliset viestinnän tukirakenteet. Lapsi selviytyy näin aikuisen tuella sellaisista vuorovaikutuksen toiminnoista, jotka ovat seuraavana vuorossa hänen oppimisessaan. Onnistumisen kokemusten kautta lapsi oppii vähitellen hallitsemaan nämä toiminnot itsenäisesti, ja edessä ovat taas uudet oppimisen haasteet. Näin viestintä kehittyy yhteisten, jaettujen keinojen käytön avulla yhä monipuolisemmaksi ja lapsi kasvaa vuorovaikutuskokemustensa ja oppimisen avulla yhteisönsä itsenäiseksi jäseneksi. (Launonen 2007, 7 – 8.)

Leikin ja kehittyvän kielen ja viestintätaitojen suhde on kaksisuuntainen. Toisaalta kielen ja viestintätaitojen kehitys alkaa varhaisen leikin kautta, mutta jatkossa kielelliset taidot ovat myös monimutkaistuvan leikin edellytyksenä. Tämä tulee esiin varsinkin lasten keskinäisissä leikeissä. Kielellisesti lahjakkaat lapset selviävät muutenkin yleensä parhaiten kaverisuhteissaan, koska kielelliset taidot ovat olennaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta. Kaverisuhteiden merkitys kasvaa kehityksen myötä, joten myös lapsen vuorovaikutustaitojen tulee kasvaa niin, että hän tulee niillä itsenäisesti ja joustavasti toimeen eri-ikäisten ja eri tavoin viestivien ihmisten kanssa. Varhaisimmassa vuorovaikutuksessa vanhemmat loivat lapsen kehitykselle sopivat tukirakenteet, mutta lapsi ei kehity vanhempiaan ja näiden kanssa käytävää vuorovaikutusta varten, vaan iän myötä erilaiset vertaisryhmät tulevat

yhä keskeisemmiksi elämän ja vuorovaikutuksen sisällön mielekkyyden kannalta. (Launonen 2007, 46.)

Vuorovaikutus ja kommunikointi ovat taitoja, jotka alkavat kehittyä hyvin varhain lapsuudessa. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen tulisi vahvistaa lapsen itsetuntoa ja toivottua käyttäytymistä positiivisten palautteiden kautta. Vuorovaikutuksessa lapsi oppii leikkimisen taidot, ystävyysuhteiden solmimisen ja ylläpidon, neuvottelutaidot ja kompromissien teon, pettymysten sietoa sekä itsensä arvostamista. (Huhtanen 2005, 18.) Hyvä vertaisryhmä, jossa lapsi kokee olevansa pidetty ja hyväksytty, edistää lapsen sosiaalisia taitoja ja tukee hänen itsetuntemustaan ja itsetuntonsa kehittymistä. Lapsiryhmässä lapsi saa voimavaroja, joita mikään aikuissuhde ei voi lapselle antaa. Myönteinen vuorovaikutus ja läheiset ystävyysuhteet helpottavat lapsen siirtymistä ja sopeutumista päiväkotiin ja kouluun. Ne edistävät myös motivaatiota ja erilaisten taitojen oppimista sekä myönteisten oppimisasenteiden syntymistä. (Hakkarainen ym. 2003, 4.)

Vuorovaikutuksessa tovereiden kanssa lapset oppivat tärkeitä taitoja, esimerkiksi johtamaan ja seuraamaan toisia sekä tekemään yhteistyötä ongelmanratkaisutilanteissa, erityisesti leikissä. Joillekin lapsille toimivien vertaissuhteiden luominen on helppoa, mutta toisille taas ystävyysuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen tuottavat vaikeuksia. Ystävyysuhteet antavat lapsille tunteen keskinäisestä yhteenkuuluvuudesta sekä ryhmän jäsenyydestä. Päiväkodissa ystävyysuhteet voivat olla hyvinkin pysyviä ja ulottua myös lasten vapaa-aikaan. Näin ollen joidenkin lasten ystävaverkostot muodostuvat laajoiksi, kun taas toisilla saattaa olla vain yksi ystävä, jonka kanssa leikitään. (Ikonen 2006, 153.) Päiväkodissa lapset neuvottelevat usein ystävyysuhteista. Neuvottelut muovaavat lasten keskinäisiä suhteita ja ne usein liittyvät sosiaalisiin suhteisiin, kuten leikkikaveruuteen. (Strandell 1995, 85; Lehtinen 2000, 83.)

Vuorovaikutuksessa syntyy lapselle toimintakyky, joka on yksilöllinen voimavara ja suojamekanismi ongelmien esiintyessä. Itsetunto ja minäkuva muotoutuvat vuorovaikutuksessa. Kielteiset ja epäonnistuneet oppimiskokemukset

heikentävät lapsen käsitystä itsestään. Samalla hän menettää itsessään sellaisia vahvuuksiaan, joita tarvitaan elämänkaaren eri ongelmatilanteissa. Kehityksen puutteiden ja vinoutumien korjaamisen sijasta onkin syytä panostaa ennaltaehkäiseviin toimintatapoihin lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittämiseksi. Vanhempien ja aikuisten virittäytyminen pienen lapsen aaltopituudelle on merkityksellistä. Avoin ja luottamusta herättävä ilmapiiri on sosiaalisen vuorovaikutuksen lähtökohta. (Pölkki, Forssen & Kähkönen 1994, 46 – 48.)

7–12 – vuotiaiden lasten elämään kuuluu entistä vahvempi suuntautuminen ikätovereihin ja ystävyysuhteisiin. Tytöt muodostavat tyypillisesti kahdenvälisiä ystävyysuhteita enemmän kuin pojat, jotka toimivat suuremmissa ryhmissä. Muihin kuulumisen kokemus tavalla tai toisella on perusasioita yhteisöön jäsentymisen oppimisessa. Syrjäytyminen on sitä, että ei kuulu mihinkään ryhmään, ei ole kenellekään tärkeä tai hyödyllinen. Lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänen panoksensa on tärkeä, ja jossa hänen ystävyysuhteensa muodostuvat. Muihin kuulumisen tunne vahvistaa perusturvallisuutta. Ryhmän jäsenenä lapsi oppii sovittamaan omat tavoitteensa ryhmän tavoitteisiin, ja hän oppii myös työnjakoa, toimintatapoja ja sovittujen sääntöjen kunnioitusta. Onnistumisen ilo ja epäonnistumisen pettymys ovat tunteita, joita voi oppia jakamaan ryhmässä. (Pulkkinen 2002, 112 – 113.)

Koulun aloittamisen aikoihin, 6 - 8 vuoden iässä voidaan havaita selkeää kehittymistä lapsen hienomotoriikkaa ja käden ja silmän yhteistyötä vaativissa taidoissa, esimerkiksi kynäotteessa, piirtämisessä ja askartelussa. Lapsen ajattelussa tapahtuu laadullinen muutos: lapsen on esimerkiksi aiempaa helpompaa luokitella esineitä ja yhdistellä asioita sekä ymmärtää syy – seuraus-suhteita. Tämä antaa pohjaa ymmärtää paremmin erilaisia sosiaalisia tilanteita, sitä miten sosiaaliset suhteet toimivat. Alkaa pitkä harjaantumisvaihe: Kuinka löydän paikkani yhteisössä? Kuinka ristiriitoja käsitellään? Kuinka minun käytökseni vaikuttaa muihin ja muiden minuun? (Mäkelä 2009, 67.)

Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja ymmärtämään toisten tunteita sekä sovittamaan omia

tarpeitaan toisten ihmisten tarpeisiin. Sosiaalista kehitystä uhkaa sosiaalisten taitojen heikkous, joka voi aiheuttaa hyljeksintää toveriryhmässä tai ongelmia opettajien kanssa. Hyvissä sosiaalisissa suhteissa lujittuvan itsekunnioituksen asemasta lapsi voi kokea huonommuutta. Itsekunnioitus syntyy siitä, että lapsi saa kokea onnistumista ja toisten ihmisten arvontoa itseään kohtaan. (Pulkinen 2002, 113.)

Kun aikuisella ja lapsella on riittävästi aikaa vuorovaikutukseen, muodostuu arki mielekkäämmäksi. Riittää, että teemme juuri tänään hyvän päivän lapselle tarjoamalla lapselle kohtaamista ja vuorovaikutusta. Hyvistä päivistä muodostuu hyviä viikkoja, hyvistä viikoista hyviä kuukausia ja hyvistä kuukausista hyviä vuosia. (Mikkola & Nivalainen 2009, 22.)

#### *Vuorovaikutus leikissä*

Leikissä lapset luovat keskinäiset suhteensa. Leikkivien lasten ohjaamisen taidot ovatkin koko lapsilähtöisen kasvatuksen kulmakivi. Leikillä on monia pedagogisia merkityksiä. Aikuisen osuutta pienten lasten ohjauksessa korostaa se, että leikki, kuten kaikki korkeammat henkiset toiminnot, opitaan alun perin yhteisessä toiminnassa aikuisten ja vanhempien lasten kanssa. (Helenius & Korhonen 2005, 21.)

Ihmisellä leikin ydin on ihmisten toiminnassa, ihmisten välisissä suhteissa ja ihmisten kulttuurissa. Vaikka leikki on tyypillisimmillään lapsen omaa ja lasten keskinäistä toimintaa, siinä heijastuvat aikuisten esikuvat ja aikuisten työtoimet, joiden nojalla lapsi suunnittelee omaa toimintaansa. Leikki on kuvitteellinen maailma, joka heijastaa todellisuutta erityisellä tavalla. Leikillä on yhtymäkohtia lasten omakohtaisiin merkityksiin. Vaikka leikin tilanne on kuviteltu, kaikki mikä leikissä on tärkeää, on todellista, kuten ovat lastenväliset suhteet, tunteet, leikin esikuvat ja se, mitä lapset tekevät päässään ja käsillään. Nämä toiminnot jättävät jälkiä keskushermostoon, tottumukset rakentuvat kyvyiksi, taidoiksi ja ominaispiirteiksi. Opettajaa kiinnostaa ehkä se, että lapsen leikin laadusta näkyvät jo kaikki kouluvalmiuden piirteet. Lapsilähtöisen pedagogin silmä kykenee leikistä havainnoimaan lasten kiinnostuksen kohteet. Hän pystyy

sitomaan oman ohjaustoimintansa näihin kiinnostuksiin. Lasten oppimisen motivaatio on silloin vahva. Opettajan ponnistuksia tarvitaan erityisesti silloin, jos joku lapsi ei pääse mukaan leikkiin. Leikki on kommunikaatiota, vuorovaikutusta. Se on ystävyyttä ja lapsen elämän tärkeiden kysymysten pohdintaa. Leikillä on vaikutuksensa lapsen kehittyvään minään. (Helenius & Korhonen 2005, 21 – 22.)

Leikki muodostaa lasten keskinäisen toiminnan tärkeimmän kontekstin. Leikki luo ympäristön, jossa lapset voivat oppia leikissä vaikuttavan sisäisen motivaation ja omaehtoisen toiminnan kautta sekä rakentaa samalla ystävyyssuhteita ja vertaisyhteisöjä. Leikki muodostaa ainutlaatuisen rikkaan vuorovaikutusympäristön, jossa lapset rakentavat yhteistä toimintaa ja samalla myös keskinäisiä, sosiaalisia suhteitaan. Leikkijät tulevat osaksi yhteisöä, jossa merkityksistä, aikeista ja toiminnasta kommunikoidaan erilaisten roolien, sääntöjen ja tilanteiden avulla. Leikkiessään lapset muuttavat materiaaleja, ideoita, toimintoja ja käyttäytymistään yhdestä muodosta joksikin muuksi. Tässä he luovat uusia merkityksiä ja tulkintoja. (Wood 2004, 19 – 30.)

Leikissä punnitaan lasten keskinäinen yhteistyö ja sen sujuminen sekä harjoitellaan yhteistoiminnassa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Yhteistyö, yhteinen tekeminen ja henkilötason yhteensopivuus vaikuttavat korostuvan etenkin yhteisön muodostamisen alkuvaiheessa. Kun yhteisö on muodostunut, myös leikin tehtävä muuttuu. Leikki toimii nyt yhteisöä yhdistävänä toimintana ja keskinäisten suhteiden lujittajana. (Ikonen 2006, 164.)

Ryhmien alkuvaiheet ovat erityisen tärkeitä, koska kuva ryhmän jäsenistä alkaa muotoutua heti ensi hetkillä. Ensimmäiset viikot uudessa luokassa tai uudessa päiväkotiryhmässä ovat tärkeitä sekä aikuisille että lapsille. Lapset oppivat, että he voivat omista tarpeistaan käsin vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin, mutta he oppivat myös näkemään, ettei kaveruus ole itsestään selvä asia. Lapset joutuvat oppimaan, että leikkiin tai muuhun toimintaan mukaan pääseminen edellyttää toisten hyväksyntää ja se on ansaittava. Aivan alkuvaiheen kohtaamiset ja niihin sisältyvät lyhyetkin vuorovaikutusketjut saattavat olla merkityksellisiä lasten keskinäisten suhteiden rakentumisessa. Kasvattajilta



voidaan tästä syystä edellyttää kykyä ymmärtää ryhmäprosesseja ja ohjata niitä lasten kehitystä tukevaan suuntaan. Tarvitaan kärsivällisyyttä ja myös kykyä käsitellä erilaisuutta. (Rasku-Puttonen 2006, 111 – 112.)

Ilmapiirin muotoutumiseen ja lasten suhteisiin panostaminen vaatii aikaa, mutta sen hyödyt näkyvät myöhemmin ryhmän toiminnassa. Yhteisön rakentaminen vaatii kasvattajilta lasten osallisuuden tukemista. Aluksi on tärkeää tutustua toisiin ja tunnustella, keitä ryhmässä on. Ryhmän sääntöjen laatiminen yhdessä on eräs tärkeimmistä keinoista edistää yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Esimerkiksi sääntö, joka edellyttää että jokainen lapsi otetaan leikkiin mukaan, voi olla välillä vaikea toteuttaa, mutta periaate voi auttaa eristyksiin joutuneita lapsia solmimaan suhteita vertaisryhmässä. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Lapsuus on sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimista ja sosiaaliseen pätevyyteen kasvamista. Sosiaalisissa tilanteissa lasten on tiedon prosessoinnin lisäksi opittava ”lukemaan” sosiaalisia tilanteita. Sosiaalinen kyvyttömyys ilmenee eristäytymisenä ja erilaisina sosiaalisina ongelmina kuten murjottamisena, omiin oloihinsa vetäytymisenä, asioiden salailuna, surullisuutena ja liiallisena riippuvuutena. Sosiaalinen kyvyttömyys voi olla lapsesta lähtevää vetäytymistä vuorovaikutustilanteista, mutta syrjäytymisen syynä voi olla myös yhteisön torjunta. Lapsen tottelemattomuus, valehteleminen, petkuttaminen, suulaus, kiusaaminen ja toisten tavaroiden rikkominen johtavat lapsen sulkemiseen pois leikeistä. Kaikki lapset, jopa kaikkein suosituimmatkin lapset, tulevat torjutuiksi yrittäessään päästä mukaan jo muodostuneeseen leikkiryhmään. (Helne 2002, 26 – 28.)

#### *Vuorovaikutus ryhmässä*

Vuorovaikutus luokassa on riippuvaista osanottajista, tehtävistä ja opettajista. Intensiivisen opetuksen aikana vuorovaikutus rakentuu opettajien ja opiskelijoiden välille. Ryhmätyöskentelyvaiheissa vuorovaikutus kehittyy puolestaan ryhmän jäsenten välille. Vuorovaikutus ryhmissä voi olla hyvin palkitsevaa, koska opiskelijoilla on mahdollisuus jakaa ja saada jotakin toistensa kanssa. Sosiaalisen kanssakäymisen lisäksi myös oppimistulokset

palkitsevat. Kognitiivisen oppimisen lisäksi tulokset ryhmissä voivat olla sosiaalisia, affektiivisiä ja taidollisia. Opiskelijat käyttävät ryhmissä viestintää ja vuorovaikutusta keinona luoda merkityksiä asioille ja ideoille sekä säädellä ryhmän kiinteyttä ja toimivuutta. Nämä ovat keskeisiä keinoja, joiden avulla kognitiivinen ja elämyksellinen oppiminen tapahtuu. Tämä aktiivinen rakentava vuorovaikutus edistää oppimistulosten saavuttamista ja vähentää jännitteitä, joita helposti kehittyy ryhmässä. Luokassa tapahtuvan ryhmävuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan ymmärtäminen ja ohjaaminen on olennainen seikka opettajan pyrkiessä käyttämään ryhmiä apuna oppimistulosten parantamisessa. (Kauppila 2005, 91.)

### **3.6 Leikki ja oppimisympäristö**

Innostavan ja turvallisen leikki- ja oppimisympäristön luominen, lasten kehityksen havainnointi ja kehitystä tukevan toiminnan tarjoaminen ovat keskeisiä päiväkodin kasvatustoiminnassa. Päiväkotien oppimisympäristö on samanaikaisesti toiminnallinen, kulttuurinen ja fyysinen. Oleellista on, miten toiminta kytketään fyysiseen ympäristöön ja miten se saadaan tukemaan lasten kehitystä. Avainasemassa on asioiden pohtiminen ja uusien haasteiden muodostaminen lapsen näkökulmasta lähtien. Hyvä oppimisympäristö on sellainen, jossa lapset saavat itse tutkia ympäröivää maailmaansa ja muodostaa näin aktiivisesti omaa ymmärrystänsä siitä. Hyvä oppimisympäristö sallii lasten vapaasti testata ideoitaan, käyttää mielikuvitustaan ja ilmaista luovasti ajatuksiaan ja tunteitaan esimerkiksi kuvallisesti, musiikin avulla ja liikkuen. Lasten oppimisympäristön rakentamisessa tulee ottaa huomioon yhden lapsen, pienryhmätoiminnan ja koko ryhmän toiminnan tarpeet. (Hakkarainen ym. 2003, 5.)

Oppimisympäristön pedagogisen suunnittelun tärkeitä elementtejä ovat aikuisen ja lapsen väliset suhteet, vertaisryhmä sekä oppimisen ja toiminnan sisällöt. Tärkeä lasten oppimisympäristön laatutekijä on, että se innostaa lapsia leikkimään ja antaa heille aikaa itse kehittää leikkiteemojaan. Laadukas oppimisympäristö antaa myös mahdollisuuden omaan rauhaan silloin, kun

lapsesta siltä tuntuu. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia, jotka innostavat lapsia yhteiseen tutkimiseen ja kokeiluun sekä monipuoliseen itsenäiseen ilmaisuun ja luovaan ongelmanratkaisuun. Lapsen mahdollisuus oman toimintansa arviointiin ja sitä kautta oppimisensa ymmärtämiseen on oppimisympäristön laatutekijä. Näin se, aktivoitessaan lasta, edistää uusien tietorakenteiden kehittymistä. Keskeisenä kasvu ympäristön rakentamisen periaatteena on, että lapsella tulee olla mahdollisuus omakohtaisiin kokemuksiin siitä, mitä hän omilla ajatuksillaan ja toiminnoillaan voi vaikuttaa kasvu ympäristöönsä. (Hujala 2002, 67.)

## 4 VYGOTSKYN LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE

### 4.1 Lähikehityksen vyöhykkeen käsite

Erilaisten käsitysten erittelyjen pohjalta Lev Vygotsky kehitti oman ratkaisunsa opetuksen ja kehityksen välisen suhteen ongelmaan. Ensinnäkin hän korosti sitä, että opetuksen käsite on ymmärrettävä laajemmin kuin vain kouluopetuksena. Kaikki lapsen ohjaus ennen kouluikää on opetusta, mutta kouluopetus tuo lapsen kehitykseen laadullisesti uuden tekijän ja uuden systematiikan. Kehityksen ja opetuksen kytkeä on kuitenkin ratkaistava kattavasti ottaen huomioon myös kouluopetusta edeltävä lapsen opettaminen. (Vygotsky 1978c, 103 – 104.)

Opetus ei koskaan lähde nolasta, ja kaikessa opetuksessa on otettava huomioon tavalla tai toisella lapsen saavuttama kehityksen taso. Kehityksen tason määrittely ja sen suhde opettamisen mahdollisuuksiin on peruslähtökohta. Mutta ongelma on siinä, että pelkkä kehityksen tason määrittely ei riitä tämän suhteen löytämiseen. Siihen tarvitaan kaksi kehityksen tasoa. Ensimmäinen kehityksen taso on nykyinen, jo saavutettu kehityksen taso, joka voidaan todeta testeillä tai tehtävänratkaisun avulla. Nykyisen, jo saavutetun kehitystason määrittely testisuoritusten tai tehtävänratkaisun avulla on osoittanut lapsen mahdollisuuksien ylärajan. Opetus on viritettävä sen alapuolelle, vastaamaan lapsen mahdollisuuksia. (Hakkarainen 2002, 59.)

Nykyisen, jo saavutetun kehitystason (aktuaalinen taso) ja ohjattuna ja avustettuna mahdollisen kehityksen tason (potentiaalinen taso) välisestä etäisyydestä Vygotsky (1978) käytti nimitystä lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite tuo olennaisen lisän kehityksen kokonaiskuvaan, koska se osoittaa opettamisen mahdollisuudet kehityksen tuottamisessa. Sen avulla etsitään kehityksessä olevia, ei vielä valmiita kehityksen aihioita. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite muuttaa olennaisesti todetun kehityksen tason ja opetuksen suhdetta. Sen mukaan opetus tulee

suunnata jo saavutetun kehitystason yläpuolelle ja ylittää perinteisesti määritelty yläraja. Vaikka lähikehityksen vyöhykkeen määritelmässä mainitaan nimenomaan tehtävien tai ongelmien ratkaisu, Vygotsky tarkoittaa korkeampien psyykkisten toimintojen hallitsemista yleensä. Myös mielikuvitus ja leikki nähdään korkeampina psyykkisinä toimintoina. (Vygotsky 1978b, 85 – 87.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa keskeinen psyykinen perusprosessi on sisäistäminen. Sisäistämisprosessissa muodoltaan sosiaalinen, ulkoinen toiminta muuntuu vähitellen yksilölliseksi henkiseksi toiminnaksi. Vygotskyn mukaan ihmisen oma toiminta on tässä prosessissa tärkeässä asemassa. Ihminen omaksuu oman toimintansa kautta yhteiskunnan tiedolliset, taidolliset ja esteettiset saavutukset. Ihminen ei kuitenkaan vain sisäistä toiminnan valmiita standardeja ja sääntöjä, vaan myös luo uusia standardeja ja sääntöjä. Tässä prosessissa on kyse ulkoistamisesta. Ihmiset määrittävät itseään ja omaa käyttäytymistään niiden tekijöiden kautta, joita he luovat. (Vygotsky 1978a, 56 – 57.)

Vygotsky painottaa sosiaalisen kontekstin ensisijaista merkitystä kognitiivisessa kehityksessä. Hänen teoreettinen oletus on, että myös kaikki lapsen tieto on alkuperältään sosiaalista ja sittemmin sisäistyy ja yhdistyy lapsen tiedollisten rakenteiden kokonaisuuteen. (Vygotsky 1978a, 57.)

Opetuksen ja kehityksen välinen suhde muuttuu lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta. Opetuksen tehtävänä on herättää ja saada liikkeelle sisäisiä kehitysprosesseja. Aluksi nämä prosessit ovat mahdollisia vain yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta ne muuntuvat sisäisiksi ja sisäistetään. Tässä mielessä opetus ei ole kehitystä Vygotskyn teoriassa, mutta oikein organisoituna se käynnistää prosesseja, jotka ilman opetusta eivät olisi mahdollisia. (Vygotsky 1978b, 91.)

## 4.2 Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen

Vygotskyn mukaan lapsi kykenee leikissä suorituksiin, joihin hän ei leikin ulkopuolella kykene, mistä syystä leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen. Lapsen kehityksen potentiaalinen taso näyttäytyy leikissä muun muassa siinä, että leikki luo jatkuvasti vaatimuksia toimia vastoin välittömiä impulsseja. Lapsi joutuu koko ajan konfliktiin leikin sääntöjen ja omien spontaanien halujensa välillä. Leikissä hän toimii päinvastoin kuin haluaisi toimia. Leikissä näyttäytyy lapsen suuri itsekontrolli. (Vygotsky 1978c, 99.)

Leikissä lapsi käyttäytyy aina yläpuolella keskimääräisen ikänsä, yläpuolella päivittäistä käyttäytymistään, leikissä hän on ikään kuin päätä pidempi itseään. Leikki sisältää kaikki kehitysvirikkeet tiivistyneessä muodossa. Leikin ja kehityksen suhdetta voidaan verrata opetuksen ja kehityksen suhteeseen, vaikkakin leikki antaa opetusta paljon laajemman perustan tarpeiden ja tietoisuuden muutoksille. Toiminta mielikuvitustilanteessa, tarkoituksellisten aikomusten luominen ja todellisen elämän suunnitelmien sekä tahdonalaisten motiivien luominen tulevat näkyville leikissä. Tästä syystä leikkiä voidaan pitää lapsen kehitystä määräävänä johtavana toimintana. (Vygotsky 1976, 551 – 552; 1978c, 102 – 103.)

Vygotsky on aikanaan kritisoinut sellaisia teorioita, joissa leikkiä ei tarkastella lainkaan lapsen tarpeiden, motiivien, tunteiden ja halujen täyttämisen näkökulmasta. Vygotskyn näkemyksen mukaan on mahdotonta ymmärtää sitä, kuinka kehitys etenee tasolta toiselle jos emme ota huomioon lapsen tarpeiden ja toiminnan lähtökohtia. Jokainen kehitysaskel tasolta toiselle on yhteydessä leikkitoiminnan motiivien, taipumusten ja pyrkimysten muutoksiin. Tästä syystä leikin analyysin tulisi alkaa näiden lähtökohtien tutkimisella. Pikkulapsi haluaa täyttää toiveensa välittömästi. Hän on malttamaton odottamaan tai etsimään ratkaisua mielihaluihinsa. Esikouluiässä syntyy paljon sellaisia pyrkimyksiä ja toiveita, jotka lapsi haluaa toteuttaa heti. Jos näitä tarpeita ei syntyisi, ei Vygotskyn mukaan syntyisi myöskään leikkiä. Leikki siis näyttäisi syntyvän sinä hetkenä, jolloin lapsi alkaa kohdata toteuttamattomissa olevia pyrkimyksiä. Vygotsky esittää esimerkin, jossa 2,5-vuotias haluaa tehdä jotakin, vaikkapa

sitä, mitä hänen äitinsäkin tekee, mutta ei voi tehdä sitä. Lapsi saa raivokohtauksen ja tavallisesti hänet voi rauhoittaa siten, että hän unohtaa toiveensa. Esikouluikää lähestyessään lapsi käyttäytyy toisin: kun hän ei voi toteuttaa toiveitaan heti, eikä unohtaa niitä, hän ratkaisee ongelman astumalla kuvitteelliseen maailmaan, jossa toiveet toteutetaan. Tätä maailmaa kutsumme leikiksi. (Vygotsky 1976, 538 – 539; 1978c, 93.)

Kouluvalmiuksia on totuttu testaamaan erilaisten testien kautta. Ne mittaavat lapsen kehityksen tasoja eri näkökulmista. Jos lähestymme kouluvalmiutta lähikehityksen vyöhykkeen kautta, niin tällöin opetusta ei tule suunnitella vastaamaan jo saavutettua kehityksen tasoa, vaan vaikuttamaan kehitykseen. Opetuksen tehtävänä on luoda lähikehityksen vyöhyke. Näin ollen kouluvalmiustesti ei voi tavoittaa tällaista ilmiötä. Kouluvalmiuksien tutkiminen paljastaa lapsen jo saavuttaman kehitystason: mitä lapsi osaa ja mihin hän pystyy yksin testitilanteessa. Kouluoppimisen kannalta paljon tärkeämpää on saada selville, millaisia mahdollisuuksia lapsella on oppia ja mikä on hänen lähikehityksen vyöhykkeensä. Olennainen asia on se, että vaikka lapsilla olisi samanlainen kehitystaso tai valmiudet, niin lähikehityksen vyöhyke voi olla erilainen. Lähikehityksen vyöhykkeen idea laajentaa oppimisvalmiuksien tarkastelun viitekehystä lapsen yhteistoimintaan aikuisten tai muiden lasten kanssa. (Hakkarainen 2002, 68.)

Lapsen tuottama mielikuvitus on lapsen kehityskulussa uusi psykologinen prosessi. Kuten kaikki tietoisuuden alat, myös mielikuvitus syntyy toiminnasta. Leikki ei kuitenkaan aina ole toiminnassa näkyvää mielikuvitusta: koululaisen ja nuoren ihmisen mielikuvituksen voidaan sanoa olevan leikkiä ilman toimintaa. (Vygotsky 1976, 539; 1978c, 93.)

Vygotskyn mukaan leikki eroaa oleellisesti työstä ja muista inhimillisen toiminnan muodoista. Erottavana tekijänä toimii juuri tämä leikissä luotava mielikuvitustilanne. Hänen mielestään leikistä on oleellista osoittaa myös motivaation rooli. Hän toteaa, että pelkästään tiedollisten prosessien painottaminen kieltää niin lapsen motivaation kuin myös hänen toimintansa olosuhteet. Vygotsky kritisoi aikaisempia lähestymistapoja siitä, että ne eivät

auta ymmärtämään leikin tehtävää kehityksessä. Ne eivät esimerkiksi selitä sitä, miten leikin tuottama mielikuvitus edistää lapsen myöhempää kehitystä. (Vygotsky 1976, 540 – 541; 1978c, 94.)

Kuvitteellinen tilanne ja kuvitteelliseen tilanteeseen sisältyvät säännöt ovat Vygotskyn mukaan kaksi oleellisinta leikin osatekijää. Nämä tekijät ovat lisäksi tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Sääntöleikit alkavat myöhäisessä esikouluikässä ja jatkuvat kouluikässä. Sääntöleikit sisältävät aina mielikuvitustilanteen. Vygotskyn mukaan ei ole olemassa leikkiä ilman sääntöjä. Olipa kyse mistä tahansa leikkimuodosta, leikin sisältämä mielikuvitustilanne sisältää käyttäytymissääntöjä. (Vygotsky 1976, 541; 1987c, 94.)

Vygotsky, Piaget`n (1988) moraalisaäntöjen kehityksen mukaan, määrittelee leikin sääntöjen olevan kahden tyyppisiä. Toiset säännöt ovat yksipuolisesti aikuisten määrittämiä ja toiset ovat syntyisin aikuisten ja lasten tai lasten keskinäisestä yhteistyöstä. Se, minkälaiset säännöt lapsen toimintaa ohjaavat, osoittaa samalla lapsen moraalin tyyppin. Leikin säännöt ovat pääasiassa lapsen omia sääntöjä: lapsi kertoo itselleen, kuinka kussakin leikissä pitää käyttäytyä. (Vygotsky 1976, 543 – 544.)

Leikistä Vygotsky haluaa erotella esineen ja sen merkityksen lapselle. Havainto ohjaa pikkulapsen esineiden käyttöä leikissä. Lapsi leikkii realistisilla, oikeiden esineiden kaltaisilla esineillä. Havainnoinnin ja merkityskentän erottaminen tapahtuu vasta esikouluikässä. Leikissä ajatus eroaa esineistä, ja toiminta nousee pikemminkin ideoista kuin esineistä: puupalasesta tulee nukke ja kepeistä hevonen. Sääntöjen mukaista tekoa alkavat määrätä ideat eivätkä esineet. (Vygotsky 1976, 546; 1978c, 97.) Leikki alkaa mielikuvitustilanteella, joka on aluksi hyvin lähellä todellista tilannetta: leikissä tuotetaan uudelleen todellinen tilanne. Leikin kehittyessä tapahtuu muutos kohti leikkiaikomuksen tietoista toteuttamista. Leikkiä ei todellakaan voida pitää tarkoituksettomana toimintana. Urheiluleikeissä voitetaan ja hävitään, kilpailuissa tullaan ensimmäiseksi, toiseksi tai viimeiseksi. Tarkoitus määrää leikin ja oikeuttaa toiminnan. Leikin tarkoitus ratkaisee myös lapsen affektiivisen asenteen leikkiin. (Vygotsky 1976, 552 – 553; 1978c, 103.)



Säännöt tulevat mukaan leikin kehityksen viimeisessä vaiheessa. Mitä jäykempiä ja sitovampia säännöt ovat sitä suurempia vaatimuksia leikki asettaa lapselle, ja mitä suurempi lapsen toiminnan säätely leikissä on, sitä enemmän jännitystä leikki tuo. Tavoitteeton leikkiminen ilman sääntöjä on ikävystyttävää eikä enää vetoa lapseen. (Vygotsky 1976, 553; 1978c, 103.)

Kehityksen näkökulmasta mielikuvitustilanteen luomisen prosessi johtaa abstraktin ajattelun kehittymiseen. Vastaavasti sääntöjen kehittyminen johtaa tekoihin, joiden pohjalta mahdollistuu työn ja leikin välinen erottelu. Tästä erottelusta tulee kouluiässä olennainen tosiasia. Alle kolmivuotiaalle leikki on kuvaannollisesti ilmaisten vakavaa puuhaa, samoin koululaiselle, vaikkakin eri mielessä. Vakava leikki tarkoittaa hyvin nuorelle lapselle sitä, että hän leikkii erottamatta mielikuvitustilannetta todellisesta tilanteesta. Koululaiselle leikistä tulee rajoittuneempi toiminnan muoto, pääasiassa urheilullinen tyyppi, joka täyttää koululaisen kehityksen erityisroolin, mutta jolta puuttuu se merkitys, joka leikillä on esikouluikäiselle. Kouluiässä leikki ei kuole pois, vaan laajenee asenteeksi todellisuuteen. Näin leikillä on oma sisäinen jatkuvuutensa kouluoppimisessa ja työssä, jotka ovat sääntöihin perustuvia toiminnan muotoja. (Vygotsky 1976, 553 – 554; 1978c, 103 – 104.)

### **4.3 Lähikehityksen vyöhyke ja oppiminen**

Tavallisesti ensimmäiset oppimistilanteet syntyvät siten, että aikuinen antaa lapselle jonkin tehtävän. Aikuinen tarjoaa lapsen ratkaistavaksi jotakin tehtävää. Ongelmana on se, miten lapsi omaksuu aikuisen muotoileman tehtävän omakseen. Tehtävän ratkaisussa tarvitaan uusia välineitä ja menettelytapoja. Ongelmaa voi lähestyä käyttäen apuna lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä. (Hakkarainen 2002, 166.)

Vygotskyn mielestä oppimisen olennainen piirre on siinä, että se luo lähikehityksen vyöhykkeen, eli oppiminen herättää joukon kehitysprosesseja, jotka toimivat vain lapsen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja

yhteistyössä vertaistensa kanssa. (Vygotsky 1978b, 90). Lähikehityksen muodostamisessa kyse on siitä, että opettaja systemaattisesti vähentää omaa osuuttaan ja samalla kuitenkin kannustaa lasta itsenäiseen suoritukseen. Aluksi haasteena on lapsen vastareaktion herättäminen. Kun tästä on selvät merkit olemassa, aikuisen tulisi alkaa vähentää omaa osuuttaan ratkaisemisessa. Jos aikuisen apu vedetään liian aikaisin pois, lapsi ilmaisee, sen tavallisesti äänekkäästi. Jos aikuinen tarjoilee apuaan liiallisesti, lapsi vetäytyy tehtävästä. (Hakkarainen 2002, 166.)

Kun lapsi oppii ratkaisemaan uudentyypisiä tehtäviä, aikuisen rooliksi tavallisesti muodostuu suoritusten kontrolloiminen. Tavoitteeksi voitaisiin asettaa kuitenkin lapsen oman itsekontrollin kehittäminen. Vaikka lapset oppivat itsekontrollin ja osaavat arvioida oikein omia ratkaisujaan, he usein kuitenkin vaativat opettajan suorittamaa kontrollia ja tuloksen arviointia. Tämä on usein merkki työskentelyn organisoimisesta koulumaiseksi. Aikuinen on toiminnan keskipiste ja aikuisen kontrollin vaatiminen on seurausta siitä. Oppimaan oppiminen tähtää siihen, että lapsi selviytyisi itsenäisesti kuvatussa kokonaisuudesta. Lapsen on yksinkertaisinta aloittaa tehtävän ratkaisemisesta. Vaikeimpia osia itsenäisesti toteutettaviksi on tavoitteiden muodostaminen, arviointi ja kontrolli, koska niissä ikään kuin vedetään rajaa oman osaamisen ja osaamattomuuden välille. (Hakkarainen 2002, 166 – 167.)

Aikuinen voi vähitellen siirtää tehtävän ratkaisun itsenäistä suorittamista lapsille. Muiden osien kohdalla opettajan tulee menetellä toisin. Aikuinen ei vain välitä jotain lapselle, vaan samanaikaisesti rajoittaa ja rajaa toimintaa. Aikuinen rajaa tilanteet ja erityisesti oppimistilanteet, koska hän tietää mitä halutaan oppia. Kouluvalmius määritellään tavallisesti yleisellä tasolla aikuisen hallitsevan roolin perusteella havaitsematta ilmiön kääntöpuolta. Usein tuijotetaan vain sitä, miten lapsi pystyy noudattamaan aikuisen antamia ohjeita. Ohjeiden noudattamisen vaatimus ja aikuisen toivomusten seuraaminen johtaa samalla lapsen kriitikkittömyyteen ja epäitsenäisyyteen suhteessa aikuiseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkastellen oppimaan oppiminen tapahtuu ristiriitaisessa tilanteessa: oppiminen voi alkaa vain aikuisen ja lapsen

vuorovaikutustilanteesta, mutta aikuisen läsnäolo rajoittaa olennaisesti lapsen itsenäisyyttä. (Hakkarainen 2002, 167.)

Opettajan toiminta kohdistuu lapsen oppimisen mahdollisuuksien herättämiseen ja käynnistämiseen. Lapsen oppiminen ei käynnisty tyhjiössä, vaan lapsi tarvitsee ulkopuolisen sysäyksen, mikä käynnistää lapsessa halun toimia ja minkä avulla lapsi löytää oman työskentelynsä ja oppimisensa idean. Kun lapsi motivoituu ja innostuu työskentelyyn, hän tarvitsee siinä oppimishaasteidensa mukaista opettajan ohjausta ja tukea. Myöhemmin tämä ulkopuolinen säätely muuttuu sisäiseksi ja tuetusta toiminnasta tulee vähin erin lapsen itsenäistä toimintaa. (Hujala 2002, 70.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan olennainen kysymys on perustaa opetus lasten omiin kokemuksiin. Opettajan ohjauksen avulla lapset oppivat pohtimaan, laajentamaan ja syventämään omia kokemuksiaan ja kehittämään uusia tieto- ja ajattelurakenteitaan. Hujalan mukaan lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omasta kulttuurista, kokemuksesta ja toiminnasta lähtevää oppimis- ja opettamisprosessia. Oppimiskäsityksessä painottuu lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä. (Hujala 2002, 70.)

## 5 OPETTAJAN ROOLI LAPSEN LEIKIN TUKIJANA

Opetuksessa kasvattajalla on suuri vastuu lapsen kehityksestä. Näin ollen opetuksen suunnittelun tulisi vaikuttaa lasten kehitystasoihin ja olla vuorovaikutuksessa kasvatuksen kanssa. Suuri kysymys onkin, kuinka laaja toimintavapaus lapsille annetaan. Pedagoginen näkökulma leikkiin johtaa kasvattajaa erittelemään leikin eri muotoja ja sisältöjä niin, että hän voisi vaikuttaa lasten leikkikyvyn kehittymiseen häiritsemättä leikin prosessia, joka on lapsen itsenäinen aikaansaannos. (Helenius 1993, 85.)

Kasvatuskäytännöissä törmätään päivittäin siihen ongelmaan, että kasvattajan leikin ohjaaminen laiminlyö lasten leikkiä ja leikkitilanteita jossain määrin. Suoran leikinohjauksen ongelmana ovat aikuisen ja lapsen eroavat näkökulmat. Lapsi ei aina ymmärrä aikuisen ajatusmaailmaa, eivätkä ideat ole lapsen näkökulmasta loogisia. Aikuiset taas usein samaistuvat leikkitilanteissa opettajan rooliin. He yrittävät ohjailta leikkiä ulkopuolelta puuttumalla erilaisiin konfliktitilanteisiin. Leikin ohjaamisessa voidaan käyttää epäsuoraa vaikuttamista suoran vaikuttamisen sijaan. Aikuinen voi luoda lapsen omalle leikille puitteet muun muassa rakentamalla tietyt leikkitilat ja antamalla leikkivälineet, jotka suosivat tiettyntyyppisiä leikkejä. Halutessaan aikuinen voi ohjata leikkitilannetta epäsuorasti osallistumalla leikkiin. Tällöin aikuinen ottaa itselleen roolin, alistuu yhteisiin sääntöihin ja toteuttaa leikin juonta yhdessä lasten kanssa. Lasten leikkeihin osallistuminen tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tarkastella leikin ongelmia toisesta näkökulmasta. (Hakkarainen 2002, 138 – 140.)

### 5.1 Leikin ohjaus

Kasvattajat pohtivat päivittäin ongelmaa siitä, katkaiseeko hienovarainen leikin ohjaaminen leikin kokonaan. Toisaalta välillä tarvitaan aikuisen ohjausta leikin etenemiseen ja kehittelyyn. (Hakkarainen 1990, 246.) Hakkarainen (1990, 245 – 251) jakaa pedagogisen leikinohjauksen suoraan ja epäsuoraan

leikinhjaukseen. Suoralla leikinhjauksella tarkoitetaan nimensä mukaan sitä, että aikuinen vaikuttaa leikin etenemiseen. Usein suora vaikuttaminen ja ohjaus liittyvät riitojen ratkaisemiseen tai leikin suunnitteluun liittyviin asioihin. Lapset saattavat myös itse pyytää aikuista ratkaisemaan leikissä syntyneitä ongelmia tai aikuinen voi keskeyttää leikin, jotta yhdessä voidaan siirtyä pohtimaan sen suunnittelun ongelmia. Epäsuorassa leikin ohjaamisessa kasvattaja määrittää leikille reunaehdot, jotka voivat koskea muun muassa tilaa, ajankäyttöä, lapsiryhmän muodostamista tai välineitä. Leikki tilat voidaan järjestää tietyn tyyppisiä leikkejä suosiviksi, leikki tilaisuuksia voidaan järjestää ja leikkivälineitä voidaan tarjota. Epäsuoraa leikinhjausta ei aina edes tiedosteta ohjaamiseksi.

Koulussa tapahtuvissa leikki tilanteissa on havaittavissa lähes aina joko suoraa tai epäsuoraa leikinhjausta. Aloimmekin pohtia, voiko vapaata leikkiä tämän leikinhjauksen määritelmän mukaan toteutua koulussa ollenkaan? Vaikka opettaja antaisi lasten leikkiä vapaasti, onko kyseessä sittenkin epäsuora leikinhjaus? Luokka ja koulun piha ovat tiloina järjestetty tietynlaisia leikkejä silmällä pitäen ja pihalla on valmiiksi omat välineensä ja telineensä, joilla leikkiä. Tässä tutkimuksessa ajatellaan vapaan leikin sellaisena kuin se on aiemmin tekstissämme määritelty.

Sääntöleikkien sisällöstä vastaa kasvattaja ja ne ovat syntyneet tietyistä aikuisten asettamista opetus- ja kasvatustavoitteista. Opettajan tehtävänä on ryhmän tutustuttaminen sääntöleikkeihin. Hän voi päättää, esitteleekö leikin aluksi vain osalle ryhmää vai vain muutamalle lapselle riippuen leikkien sisällöstä, sääntöjen vaikeusasteesta tai oppilaiden aikaisemmasta leikkikokemuksesta. Esimerkiksi liikuntatunnilla urheilulliset sääntöleikit ovat yleisiä. Opettajat käyttävät paljon didaktisia leikkejä oppimis- ja opetusprosesseissa jonkin sisältöalueen tavoitteiden toteuttamiseksi. Sääntöleikkeihin tutustuttaminen tapahtuu vaiheittain. Ensiksi tutustutaan tehtäviin, toiseksi opetellaan säännöt, seuraavaksi koeleikitään leikkiä ja lopuksi laajennetaan sääntöjä, jos se on tarpeellista. Ohjaaja voi myös leikkiä lasten kanssa, selvittää ja kertoa sääntöjä ja lopuksi vetäytyä leikistä pois tarkkailijan rooliin. (Christensen & Launer 1985, 164 – 171.)

Teoksessa Leikin kehitys varhaislapsuudessa Helenius (1993, 89) viittaa Launerin tutkimukseen leikin eri tehtävistä kasvattajan kannalta. Launer on jäsentänyt leikin eri tehtäviä kasvatustilanteissa seuraavalla tavalla:

- 1) Leikki on yksi toiminnan muodoista. Samalla se on suunnittelun yksikkö. Kasvattaja pohtii, mitä kasvatustehtäviä hän pyrkii toteuttamaan leikkitoiminnassa ja millaista ohjausta lapsen ja koko lapsiryhmän tilanne vaatii, jotta leikki ja itse lapsi kehittyisivät.
- 2) Leikki on kasvatuksen metodi. Erityinen motivaatio, joka siihen liittyy voi hyödyttää muita toimintoja ja sitä voidaan käyttää hyväksi oppimistavoitteissa, esimerkiksi didaktisissa leikeissä tai työtehtävissä.
- 3) Leikki voi olla sisältöalueiden oppitunneissa opetusmuotona, esimerkiksi liikunnassa liikuntaleikit ja musiikissa laululeikit.
- 4) Leikki on kasvattajan työn tuloksellisuuden kriteeri. Leikistä kasvattaja pystyy havainnoimaan lasten välisiä suhteita, kunkin yksittäisen lapsen toiminnan tasoa ja lasten omaksumia tietoja ja taitoja.

Viimeinen Launerin esittämistä kohdista, leikki kasvattajan työn tuloksellisuuden kriteerinä, on arvioinnin kannalta äärimmäisen tärkeä. Lasten leikkitilanteiden havainnointi antaa kasvattajalle tärkeää tietoa lasten sosioemotionaalisen, kognitiivisen ja motorisen kehityksen tasosta.

## **5.2 Leikki arvioinnon välineenä**

Aikuisen tehtävä lasten leikin ohjaamisessa ei ole helppo. Hänen rooliinsa kuuluu toimia kolmessa, osittain päällekkäisessä roolissa, leikin edellytysten luojana, osallistujana ja havainnoitsijana (Kalliala 2008, 50).

Leikin havainnointi onkin tärkeä osa arviointia. Varsinkin esi- ja alkuopetusikäisten lasten oppimisen ja opettamisen sekä niiden arvioinnin tulee olla kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa.

Esiopetuksessa arviointi kohdistetaan lähinnä lapsen kokonaiskehityksen seurantaan. Arviointi on enimmäkseen laadullista eli sanallista ja

lapsihavainnoinnin muodossa toteutettua. Myös määrällistä arviointia käytetään, laadullisen jälkeen. Alkuopetuksessa arviointi kohdistetaan opetussuunnitelmassa mainittujen kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. Arviointi on sanallista ja painottuu äidinkieltä ja matematiikkaa lukuun ottamatta työskentelytaitojen ja sosiaalisten taitojen (prosessitavoitteet) omaksumiseen. (Brotherus ym. 2002, 217–218.) Pienten lasten arvioinnissa painotetaan siis prosessitavoitteita. Kuten aikaisemmin totesimme, alkuopetus on koulumaailmaan valmistavaa opetusta. Hyvät työskentelytaidot ja toisten huomioon ottaminen ovat tärkeitä opittavia taitoja pienen koululaisen alkutaipaleella.

Pienten lasten opetuksessa havainnointi on tärkeä arviointitekniikka ja sen tulisi olla monipuolista ja systemaattista, jotta opetusprosessia voitaisiin kehittää. Havainnoinnin lisäksi toinen hyvä keino arvioida pienten lasten kehitystä on keskustelu. Havainnoinnin on hyvä kohdistua niin lapsen kuin aikuisenkin toimintaan sekä niihin vaikuttaviin tekijöihin. Keskustelua tulee käydä sekä kasvattajien että kasvattajien ja vanhempien kesken. Lasta kannattaa myös rohkaista asettamaan itselleen tavoitteita jonkin toiminnan suhteen ja arvioimaan niiden saavuttamista keskustelemalla lapsen kanssa. (Brotherus ym. 1994, 127–129.) Leikkiä havainnoimalla kasvattaja saa korvaamatonta tietoa lasten kyvyistä, tiedoista ja taidoista sekä sosiaalisesta käyttäytymisestä ryhmässä. Lasten käyttäytyminen riitatilanteissa ja tilanteiden selvittämisessä kertovat opettajalle paljon lapsen sosiaalisesta kehityksestä. Leikkitilanteista keskusteleminen lapsen kanssa kehittää myös lapsen itsearviointikykyä ja moraalinkehitystä. Lapsi osaa kertoa leikistä ja sen herättämistä tunteista ja pohtia, mikä on oikein ja mikä väärin. Leikissä lapsilla on usein jokin rooli, jonka puitteissa keskustelu rohkaisee lasta itsensä ilmaisuun.

## 6 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimusaineisto ja kohdejoukko

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tyypillisiä piirteitä kvalitatiiviselle tutkimukselle ovat muun muassa se, että ihmistä suositetaan tiedon keruun instrumenttina, kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, tapauksia käsitellään ainutlaatuisina sekä tulkitaan aineistoa sen mukaisesti ja aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tutkimuksemme kohdejoukko koostuu luokanopettajista, jotka jo ennalta tiesimme tai tunsimme. Lähetimme heille avoimet kyselylomakkeet sähköpostitse.

Olemme lähteneet toteuttamaan tutkimustamme sekä teoria- että aineistolähtöisesti niin, että olemme etsineet aineistosta yhteneviä teemoja, joiden avulla olemme lähteneet selvittämään ilmiötä teorian avulla. Aineisto on siis ollut teorian tukena heti alkuvaiheessa. Vaikka lähdimmekin aineistosta liikkeelle, ei se tarkoita sitä, ettei meillä välttämättä olisi jonkinlaista teoreettista tietämystä ilmiöstä jo ennestään. Olemme tutkijoina itse myös päättäneet tutkimuskohteemme ja miten toteutamme tutkimuksemme. Siinä mielessä tieto on subjektiivista.

Keräsimme aineistomme loppukevällä 2011. Laadimme tutkimuskysymystemme pohjalta avoimen kyselylomakkeen (liite 1), jonka lähetimme sähköpostitse kahdeksalletoista alkuopetuksessa työskentelevälle tai joskus työskennelleelle luokanopettajalle ympäri Suomen. Kyselyymme vastasi neljatoista luokanopettajaa. Vastausprosenttimme on noin 77,7 %. Hirsjärven ym. (2009, 196) mukaan posti- ja verkkokyselyn etuina ovat nopeus ja vaivaton aineiston saanti. Haitaksi voi koitua kato eli vastaamattomuus. Valikoimattomalle joukolle lähetettynä vastausprosentti on heidän mukaansa korkeimmillaan 30-40 prosenttia lähetetyistä lomakkeista, jollekin erityisryhmälle lähetetty kysely voi puolestaan tuottaa korkeamman vastausprosentin, etenkin



jos aihe on tärkeä vastaajien kannalta. Uskomme vastausprosenttimme olleen noin suuri siksi, että lähetimme lomakkeet tietyille henkilöille, joita jokaista aiheemme jollain tavalla on lähellä. Päädyimme valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi avoimen kyselylomakkeen siksi, että halusimme saada kattavan kuvan opettajien kokemuksista leikistä. Koska aineistonkeruu ajoittui loppukevääseen, emme halunneet kerätä aineistoa haastattelemalla opettajia. Tiedämme, että loppukevät arviointeinen on useimmiten opettajan vuoden kiireisintä aikaa, eikä aikaa tapaamisille tahdo riittää.

Päädyimme lähettämään kyselylomakkeet sähköpostitse osittain samoista syistä. Opettajat käyttävät sähköpostia päivittäin, joten pohdimme, ettei se vie aikaa yhtä paljon kuin jos olisimme lähettäneet lomakkeet postitse. Tällöin opettajat olisivat joutuneet näkemään vaivaa lomakkeiden jälleenpostitukseen. Sähköisesti lähetettyjen lomakkeiden määrä onkin lisääntynyt niiden käytännöllisyyden vuoksi. Lomakkeet voidaan toimittaa useille vastaanottajille, jolloin säästetään sekä aikaa että postituskuluja. Lisäksi aineisto saadaan jo valmiiksi sähköisessä muodossa ja vastauksia ei tarvitse yleensä odottaa kauaa. (Kuula 2006, 174.)

Kuulan (2006, 177) mukaan tietosuojan suhteen sähköpostin käyttämisessä täytyykin olla huolellinen ja varovainen. Tutkimusaineiston käyttöön tarkoitettujen viestien säilyttäminen sähköpostissa ei ole turvallista, jo yhdellä napin painalluksella viesti saattaa kulkeutua osoitteeseen, johon sitä ei ole tarkoitettu lähettää. Vastausten takaisinsaamisen jälkeen tulostimme vastaukset ja poistimme viestit välittömästi sähköposteistamme estääksemme vastausten joutumisen väriin käsiin. Lisäksi huolehdimme siitä, että kerroimme opettajille käsittelevämme heidän vastauksiaan luottamuksellisesti ja anonymisti.

Liitimme kyselylomakkeen yhteyteen saatekirjeen, jossa kerroimme pääpiirteittäin tutkimukseemme ja sen toteutukseen liittyvät asiat. Kuulan (2006, 102-103) mukaan tutkittavia tulee informoida seuraavista tutkimuseettisistä seikoista. Tutkimuspyyntömme yhteydessä kirjasimme saatekirjeeseen nimemme ja yhteystietomme, tutkimuksemme tavoitteen, aineistonkeruun

toteutustavan ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden, tietojen suojaamisen ja tietojen käyttötarkoituksen sekä käyttäjät.

Olemme kotoisin Länsi- ja Itä-Suomesta. Olemme opiskelleet ja työskennelleet Pohjois-Suomessa sekä asumme ja työskentelemme tällä hetkellä Itä- ja Etelä-Suomessa. Tunnumme ja tiedämme luokanopettajia koko Suomesta, minkä vuoksi lähetimme kymmenelle opettajista tutkimukseen osallistumispyynnön suoraan sähköpostiosoitteisiin. Lisäksi lähetimme saatekirjeen ja kyselylomakkeen kahdelle rehtorille, joita pyysimme välittämään pyyntöemme heidän koulujensa alkuopettajille. Halusimme vastaajien olevan eri-ikäisiä, omaavan erimittaisen kokemuksen luokanopettajan työstä sekä olevan eri paikkakunnilta, mahdollisimman laajalti Suomesta.

Alun perin ajatuksenamme oli toteuttaa tutkimuksemme narratiivisesti. Tällöin ajatuksena oli, että aineistomme olisi koostunut opettajien tarinoista. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyimme avoimiin kyselylomakkeisiin. Tarinan avulla emme olisi välttämättä saaneet vastauksia tutkimuksemme kannalta tärkeisiin kysymyksiin. Lisäksi opettajat olisivat saattaneet kokea vapaamuotoisen tai apukysymysten siivittämänkin tarinan kirjoittamisen vaikeaksi ja työläämmäksi kuin selkeisiin kysymyksiin vastaamisen. Avoimia kysymyksiä suositaan muun muassa siksi, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä todella on mielessään, monivalintatyypiset kysymykset ohjaavat vastaajaa valmiisiin vastausvaihtoehtoihin (Hirsjärvi ym. 2009, 201).

Kyselylomakkeiden takaisin saamisen jälkeen meidän oli myös tarkoitus syvähaastatella joitakin opettajia. Vastausprosentin suuruus yllätti meidät, ja saimme mielestämme riittävän aineiston tutkimuksemme kannalta. Emme täten kokeneet syvähaastattelun tuovan lisäarvoa tutkimukseemme. Olisimme toivoneet, että aineistossamme olisi ollut molemmat sukupuolet edustettuna. Oman kokemuksemme mukaan alkuopetuksessa työskentelevistä luokanopettajista suurin osa on naisia, joten miehiä oli vaikeampi löytää haastateltavaksi. Saimme lähetettyä kyselylomakkeet kahdelle miesopettajalle, joilta emme kuitenkaan saaneet vastauksia.

Halusimme saada vastauksia siihen, miten opettajat näkevät leikin osana lapsen oppimista alkuopetuksessa ja millaiset mahdollisuudet leikillä on alkuopetuksen opetusmenetelmänä. Aineistomme opettajat olivat työskennelleet eripituisia aikoja opettajina ja alkuopetuksessa. Osalla opettajista oli jopa kymmenien vuosien kokemus opettajana työskentelystä, muutamat olivat vastavalmistuneita. Suurin osa opettajista työskenteli haastatteluhetkellä alkuopetuksessa. Kerromme tarkemmin tutkimukseemme osallistuneista opettajista käyttäen keksittyjä nimiä. Tuomme julki myös työssäolovuodet sekä maantieteellisen sijainnin.

”Minna” on työskennellyt luokanopettajana neljä vuotta ja tällä hetkellä hän työskentelee alkuopetuksessa. Hän toimii opettajana Pohjois-Suomessa.

”Eeva” on työskennellyt luokanopettajana 23 vuotta ja hän työskentelee alkuopetuksessa. Hän toimii opettajana Pohjanmaalla.

”Pirjo” on työskennellyt luokanopettajana yhdeksän vuotta. Työssäolovuotensa hän on työskennellyt alkuopetuksessa, ja ollut muissa tehtävissä viimeiset kymmenen vuotta. Hän on työskennellyt Pohjois-Suomessa.

”Riitta” on työskennellyt 22 vuotta luokanopettajana. Lähes koko uransa ajan hän on työskennellyt alkuopetuksessa, jossa toimii tälläkin hetkellä. ”Riitta” on opettajana Itä-Suomessa.

”Tarja” on alkuopetuksessa työskentelevä luokanopettaja Pohjois-Suomesta. Hän on työskennellyt luokanopettajana 24 vuotta, joista alkuopetuksessa 12 vuotta.

”Leena” on työskennellyt luokanopettajana 20 vuotta, joista alkuopetuksessa 17 vuotta. Hän työskentelee opettajana Pohjois-Suomessa.

”Liisa” on toiminut luokanopettajana 22 vuotta ja alkuopetuksessa seitsemän vuotta. Hän työskentelee Pohjanmaalla.

”Sara” on työskennellyt luokanopettajana 2,5 vuotta ja alkuopetuksessa kaksi vuotta. Hän työskentelee Etelä-Suomessa.

”Oona” on työskennellyt luokanopettajana alkuopetuksessa kymmenen vuotta. Hän opettaa Pohjanmaalla.

”Sisko” on eläkkeellä oleva luokanopettaja Pohjois-Pohjanmaalta. Hän työskenteli luokanopettajana noin 40 vuotta, joista alkuopetuksessa suurimman osan ajasta.

”Riikka” on työskennellyt vuoden luokanopettajana alkuopetuksessa. Hän on opettajana Etelä-Suomessa.

”Katri” on työskennellyt luokanopettajana 16 vuotta, joista 12 vuotta alkuopetuksessa. Hän työskentelee Pohjois-Pohjanmaalla.

”Mari” on työskennellyt kuusi vuotta luokanopettajana, joista viisi vuotta alkuopetuksessa. Hän työskentelee Etelä-Suomessa.

”Marja” on työskennellyt 30 vuotta luokanopettajana, joista 24 vuotta alkuopetuksessa. Hän toimii opettajana Pohjois-Suomessa.

## **6.2 Sisällönanalyysi**

Lyhyesti määriteltynä sisällön analyysi (tai usein sisällön erittely) on ihmisen minkä tahansa henkisen tuotteen sisällön tieteellistä tutkimusta, oli se sitten puhuttua, kirjoitettua, piirrettyä, kuvattua tai vaikka esitettyä (Pietilä 1969, 1). Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 3-4, 10), mukaan sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentteja ovat esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut, keskustelu, dialogi, puhe, raportit ym. kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Sisällönanalyysi sopii hyvin myös täysin strukturoimattoman aineiston analysointiin. Menetelmä on keino järjestää, kuvailla ja kvantifioida

tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen tuloksissa raportoidaan muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt eli mitä kategorioilla tarkoitetaan. Aineiston suorilla lainauksilla voidaan lisätä raportin luotettavuutta ja osoittaa lukijalle luokittelun alkuperä. Tutkimuksemme tuloksissa olemme käyttäneet myös suoria lainauksia analyysin lähtökohtana sekä tuomaan tutkielmalle luotettavuutta. Edellä annoimme tutkimuskohteenamme olleille luokanopettajille pseudonyymit sekä kerroimme myös heidän maantieteellisen sijaintinsa ja luokanopettajana toimittujen vuosien määrän. Myös nämä seikat lisäävät aineistomme luotettavuutta.

Sisällönanalyysilla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tällä analyysitavalla kerätty aineisto saadaan kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätöksiä varten. (Grönfors 1982, 161.) Monia sisällönanalyysilla toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu juuri tästä syystä. Tutkija on saattanut kuvata analyysia tarkasti, mutta hän ei ole onnistunut tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä tutkimuksessaan. Sen sijaan tutkija esittelee aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 5) mukaan analyysin tekemiseksi ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä. Tutkijan on myös ratkaistava, keskittyykö hän vain siihen, mikä on ilmiselvästi ilmaistu vai analysoiko hän myös piilossa olevia viestejä.

Sisällönanalyysitapoja voidaan erottaa kaksi; sisällönanalyysi ja sisällön erittely. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönerittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. Sisällönanalyysilla voidaan saada tarkempaa tietoa aineistosta. Sisällönanalyysi kertoo siis huomattavasti enemmän. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106–107.) Tutkimuksessamme kuvaamme nimenomaan avoimien kyselylomakkeiden pohjalta saamiamme vastauksia.

Analyysissa tuotettu aineisto voidaan siis myös kvantifioida. Tämä tarkoittaa sitä, että analyysia jatketaan siten, että sanallisesti kuvatusta aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia. Analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään

aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Tarkoituksena on siis informaatioarvon lisääminen. Toisin sanoen hajanaisestakin aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108.) Tutkimuksessamme käytettyä aineistoa ei ole muutettu määrälliseen muotoon. Kuvaamme aineistoamme sanallisesti siten, että aineistomme informaatioarvo olisi mahdollisimman suuri. Toki tutkijoina itse olemme päättäneet, mikä aineistossamme on kiinnostavaa, mitä haluamme tutkia.

Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta siitä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa aineistossa analyysia tehdään jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Myös Krippendorffin (2004, 13) mukaan laadullista lähestymistapaa sisällönanalyysin on kutsuttu tulkitsevaksi. Se vaatii suhteellisen pienien aineiston osien läheistä lukua sekä edellyttää tekstien uudelleen nimeämistä ja tulkintaa.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–117) mukaan sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriaohjaavasti toteutetussa sisällönanalyysissä teoreettinen käsitteistö tulee valmiina, jo ilmiöstä ”tiedettynä”. Aineistolähtöisesti toteutetussa sisällönanalyysissä käsitteet luodaan aineistosta esiin nousseiden asioiden pohjalta. Toteutimme tutkimuksemme aineistolähtöisesti, joten paneudumme siihen hieman tarkemmin.

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi ja abstrahointi. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämisen analysoitava informaatio voi olla auki kirjoitettu haastatteluaineisto tai muu dokumentti, joka pelkistetään siten, että karsitaan siitä epäolennainen pois. Pelkistäminen voi tapahtua pilkkomalla sitä osiin tai

tiivistemällä. Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, tai keskustelussa lause. Se voi olla myös lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä koodattu alkuperäisaineisto käydään tarkasti läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla nimikkeellä. Aineiston abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettinen käsitteistö. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista. Tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta ja vertaa teoriaa ja johtopäätöksiä jatkuvasti alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostaessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–117.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään siis käsitteitä ja saadaan vastaus tutkimustehtävään. Analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksissä tutkija puolestaan pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Tutkimuksemme tuloksissa esittelemme aineistoamme kuvaavat teemat. Muodostamme yleiskäsitteiden ts. teemojen avulla kuvauksen tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä. Aloitimme aineistomme purun pelkistämällä. Alleviivasimme avoimista kyselylomakkeista saamistamme vastauksista ilmaisuja, jotka koimme tutkimuskysymystemme valossa tärkeiksi. Analyysiyksiköiksi muodostuivat lauseet, ajatukset tai ajatuskokonaisuudet. Ryhmittelyvaiheessa etsimme aineistostamme samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistimme luokaksi. Klusteroinnin voidaan katsoa olevan osa abstrahointiprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Emme abstrahoi luokkia edelleen ala-, ylä- ja pääluokkiin, sillä emme koe sen olevan aineistomme edun

mukaista. Erotimme kuitenkin abstrahoinnin avulla luokista olennaisen tiedon, jonka perusteella muodostimme myös teoreettisia käsitteitä.

Sisällönanalyysia ja sen käyttämistä tutkimusmenetelmänä on pidetty helppona. Ajatellaan, että kuka tahansa voi käyttää sitä, miten tahansa. Sisällönanalyysi on niin helppo tai vaikea kun tutkija siitä itse haluaa tehdä. (Neuendorf 2002, 2.) Analyysiin ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa toteuttaa se. Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi tarjoaa uusia näkemyksiä ja oivaltamista, lisää tutkijan ymmärtämystä tutkittavasta ilmiöstä ja antaa tietoa käytännön toiminnasta. Se on tieteellinen työkalu. (Krippendorff 2004, 18.) Tutkimuksemme kannalta menetelmä on selkeyttänyt näkemystämme tutkittavasta ilmiöstä, opettajien antamista merkityksistä leikille sekä tuonut meille lisäinformaatiota.

### **6.3 Tutkimusongelmat**

Vanhan sanonnan mukaan hyvä kysymys on jo puoli vastausta. Usein vaikeampaa on muotoilla ja asettaa tutkimukselle ongelmia kuin ratkaista niitä. Metodioppaissa korostetaan perinteisesti sitä, että tulevan tutkimuksen ongelmat tulisi harkita ja muotoilla tarkkaan ennen kuin ryhdytään varsinaiseen aineiston keruuseen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin varauduttava siihen, että ongelma saattaa muuttua tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005a, 116–117.) Tutkimuksemme tutkimusongelmat alkoivat selventyä alkuvaiheessa tutkimustamme, aineiston keruun aikana. Lopulliseen muotoonsa tutkimusongelmat ovat kuitenkin muotoutuneet työn edetessä.



Tutkimusongelmamme ovat:

1. Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat leikille osana lapsen oppimista alkuopetuksessa?
2. Millaiset mahdollisuudet leikillä on alkuopetuksen opetusmenetelmänä alkuopettajien arvioimana?

Alakysymykset:

Miten leikki tukee lapsen kehitystä alkuopetuksessa?

Millaisia yhteyksiä leikillä ja vertaisoppimisella on?

Miten leikki tukee vuorovaikutustaitoja?

## 7 KOHTI KEHITTÄVÄÄ LEIKKIMISTÄ

### 7.1 Leikki ja oppiminen

*”Lapsi on kokonainen, ei pelkkä pää, joten opetusta ei voida antaa yksipuolisesti vain puheen ja kuuntelun avulla.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

Tästä aineistostamme nousseesta kommentista on hyvä aloittaa tarkastelemaan leikin suhdetta oppimiseen ja opetukseen. ”Riitan” vastauksesta voi huomata yleisen ajatuksen koulussa annettavasta opetuksesta, joka usein onkin hyvin opettajajohtoista. Opettaja puhuu ja lapset istuvat hiljaa paikallaan ja kuuntelevat. Kuten ”Riittakin” totesi, ”lapsi on kokonainen”, joten lapsen tulisi silloin myös oppia sen mukaisesti, kaikilla aisteillaan, eri tavoin. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 50 – 52) viittaavat Hujalaan (2002), joka on tutkinut lapsilähtöisyyttä Suomessa. Hän on ollut viemässä eteenpäin laajan ja moninaisen lapsikeskeisen kasvatuksen teorian tilalle termiä lapsilähtöisyys. Hujala on tuonut opettajapainotteisen didaktiikan tilalle oppimisen pedagogiikan tarkastelukulman. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omasta kulttuurista, kokemuksesta ja toiminnasta lähtevää oppimis- ja opettamisprosessia. Oppimiskäsityksessä painottuu lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä.

Myös Kallioniemen (2010, 133 – 142) mukaan kouluikäisen aktivoiminen toimintaan on keskeinen osa tämän ikäkauden pedagogiikkaa. Aktiivisuuden lisäksi lapset odottavat toiminnalta erilaisia kokemuksia ja elämyksiä. Monet heistä ovat pienestä pitäen tottuneet elämään toimintaympäristöissä, joka on täynnä erilaisia aktiviteetteja. Animaatiot, mielikuvi-matkat ja kokemukset ovat heille paljon tutumpia kuin aikaisemmille sukupolville. Kouluikäiset kaipaavat uusia kokemuksia, aistimuksia, elämyksiä tai riskejä. Nykypäivän kouluikäisten sanotaan turhautuvan helposti, jos toiminta ei ole odotusten mukaista. Tärkeää olisi pystyä tarjoamaan heille sellaista toimintaa, että he sitoutuisivat siihen ja

kokisivat sen omakseen. Kouluikäisen lapsen monipuolista hyvinvointia rakennetaan pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Tässä vuorovaikutuksessa kouluikäisillä ja heidän yhteisöllään on mahdollisuus oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita. Samalla ne edistävät kouluikäisten mielekästä toimijuutta, osallisuutta ja toimintaympäristön ymmärtämistä. Kouluikäiset tarvitsevat hyvänolontunnetta, onnistumisen kokemuksia ja hyväksyntää. Heidän itsetuntonsa vahvistaminen tarjoaa mahdollisuuksia omien rajojen ylittämiseen.

*”Se (leikki) toimii lapsen luontaisena tapana toimia toisten lasten kanssa ja tapana oppia.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

Viitaten Sutton-Smithin (1997, 38) ja Korhokankaan (1996, 255 – 256) tutkimuksiin Hänninen (2002, 53 – 54) toteaa, että lapset määrittelevät leikin kokemustensa perusteella toisenlaiseksi toiminnaksi kuin oppiminen ja tiedollinen kehitys sekä moraalinen ja sosiaalinen kasvu. Leikissä on lasten mukaan kyse hauskanpidosta, ulkona olemisesta, ystävien kanssa oleilusta, vapaasta tahdosta, työelementin poissaolosta, teeskentelemisestä, näyttelemisestä, mielikuvituksesta ja fantasiasta, draamasta sekä erilaisten pelien pelaamisesta.

*”Leikin avulla voidaan opettaa miltei kaikkea.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

Leikkiessään lapset eivät ajattele oppivansa koko ajan jotain. Se on lapsille hauskanpitoa, kuten edellä mainittiin. Kun leikki on lapselle niin vaivaton ja mukava työskentelytapa, miksi opettaja ei hyödyntäisi sitä? Leikin avulla oppimista tapahtuu huomaamatta. Luokassa opettaja on se henkilö, joka voi mahdollistaa leikin.

*”Luokassa leikinomaisia tilanteita tarjoutuu opettajalle alkuopetuksessa aika usein ja opettajan pitäisi osata niihin tarttua. Yritän nyt kovasti muistella tilanteita omalta opettajanuraltani. Ne taisivat olla sellaisia, että minun*

*opettajana suunnittelemani toiminta muuttui leikiksi esim. jokin draamatilanne”  
(Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

”Pirjon” mielestä opettajan on tärkeää tarttua hetkeen. Opettaja voi antaa tilanteen mennä leikiksi niin halutessaan. Tilanne vaatii opettajalta hyvää ”pelisilmää” ja taitavaa ryhmänohjausta. Opettajan tulee myös irrottautua omista suunnitelmistaan ja joustaa aikataulussa. Tämä voi olla haastavaa, kun tietää, että tietyt asiat olisi opeteltava. Jos ne toisaalta opitaan leikin avulla, saattavat kokemukset olla moninkertaisesti rikkaammat ja todellista oppimista tapahtua enemmän, onhan tilanne tällöin lapsen kiinnostuksesta lähtevää. Jos opettajan suunnittelema toiminnasta tulee lasten silmissä leikkiä, sillä voi olla tärkeä kehitystehtävä lapsen kannalta.

## **7. 2 Leikit ja leikki-tilanteet**

Tutkielmassa luokittelemme leikit kahteen alaryhmään: luovat leikit ja sääntöleikit. Luokittelun teemme vain näihin kahteen luokkaan, koska nämä leikit ovat eniten esillä koulussa ja niitä käyttivät myös haastattelemamme opettajat opetuksen tukena.

### **7.2.1 Luovat leikit**

Aineistossa opettajat liittävät leikin enimmäkseen didaktisiin leikkeihin kuin luoviin eli vapaisiin leikkeihin. Vapaata leikkiä ei nähdä samalla tavalla koulumaailmassa lasta kehittäväksi pedagogisena keinona.

Christensen ja Launer (1985, 78 – 82) määrittelevät luovat leikit sellaisiksi leikeiksi, joissa lapsi itse rakentaa ja luo leikin käyttäen omaa sisäistä motivaatiotaan. Leikillä ei tarvitse olla ohjaajaa eikä sitä ole rajattu mitenkään. Luovien leikkien muotoja ovat erilaiset roolileikit; kauppa- ja kotileikit, rakentelu- ja mielikuvitusleikit. Leikeille on hyvin ominaista, että lapset itse määräävät teemasta ja sisällöstä, hahmottavat leikkitoimintaa ja jakavat itse roolit. Lapset

oppivat luomaan sosiaalisia kontakteja, joissa voi itse valita sekä leikkiverinsa että materiaalin.

*”Liitän moniin oppimisen asioihin lasten mielikuvituksen käytön leikillisyyden avulla. Esim Hilli-Hiiri kertoo, miten käsialakirjainta tehdään.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana )*

Christensenin ja Launerin (1985, 25 – 27) mukaan voidaan olettaa, että roolileikki on kehittynyt inhimillisen toiminnan erityisenä muotona. Leikissä lapsi ottaa määrättyjä aikuisten rooleja ja jäljittelee aikuisten toimintaa sekä heidän välisiä suhteita. Roolileikit kuvastavat lapsen käsityksiä aikuisten käyttäytymisestä yhteiskunnassa. Monille lapsille luova leikki antaa mahdollisuuden mielikuvitukseen. Lapsi saa olla ihan mitä hyvänsä, asettaa itsensä erityisiin tapahtumiin ja toteuttaa leikin kautta unelmiaan.

Kouluiän lähestyessä lasten roolileikki kehittyy yhteisleikiksi, jossa suunnitelmallisuus ilmenee neuvotteluina siitä, mitä leikitään ja mitä leikissä tarvitaan. Roolileikeissä syntyy lasten välille tosi ystävyyksiä, koska roolit ovat vastavuoroisia ja leikit saattavat kestää vuorokausia. Näin opitaan myös pohjaa tuleville sääntöleikeille, pettymyksille ja voiton kokemuksille. (Jantunen & Rönberg 1996, 126.)

Myös rakentelu- ja näytelmäleikit kuuluvat luoviin leikkeihin. Tällaiset leikit kiinnostavat erityisesti 5-6-vuotiaita lapsia ja niiden viehätys jatkuu vielä pitkälle kouluikään. Näytelmät ja draamaharjoitukset lähenevät koulussa jo ilmaisukasvatusta, mutta lapsille ne ovat vielä leikkejä, joissa kiinnostus suuntautuu prosessiin, ei ilmaisun tekniikkaan. (Helenius 1993, 85 – 86.)

*”Mm. tutustumisleikit ja laulut yhdessä, liikuntaleikit, kauppaleikit, roolileikit, näytelmät, pelit jne.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

Tutuimmat luovan eli vapaan leikin muodot, jotka edellä mainittiin, tulivat esiin opettajien vastauksista. Minnan vastauksista kävi ilmi, että hänen luokassaan leikitään muun muassa kauppa- ja roolileikkejä sekä tehdään näytelmiä, jotka

on luokiteltu vapaiksi leikeiksi. Tällaiset leikit ovat suhteellisen helppoja järjestää koulussa. Ne mielletään vapaiksi leikeiksi, koska oppilaat itse suunnittelevat ja luovat leikin säännöt ja sisällön. Toisaalta hänen mainitsemat laulut ja liikuntaleikit luokitellaan sääntöleikeiksi, jotka määritellään myöhemmin.

*”Mahdollistan välillä myös lasten oman vapaan leikin, jolloin en puutu heidän kehittämisiin asioihin. Seuraan sivusta, että leikki tapahtuu turvallisesti. Lasten itsensä järjestämiä leikkejä sallimme koulussa aivan liian vähän.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

”Leenan” mielestä koulussa tulisi olla enemmän lasten itsensä järjestämiä leikkejä. Hän oli ainoa opettaja, joka mainitsi vapaan tai luovan leikin käsitteen sellaisenaan. Myös muiden vastauksissa vapaan leikin osuus näkyi, mutta se ei näkynyt siten, ettei opettaja puuttuisi leikkiin millään tavalla. Toisten opettajien vastauksissa mainittiin välitunnit ja jo edellä mainitut kauppa- ja roolileikit sekä näytelmät. Leikki tuntuu toimivan välineenä tai keinona jonkin ”oikean” tiedollisen asian opettamiseen, ei kuitenkaan itse menetelmänä.

Luovan toiminnan yhteydessä on tärkeää muistaa kanssakäymisen laatu, yksilöllisyyden korostaminen ja turvallisen ympäristön luominen. Tärkeintä on kuitenkin painottaa sitä, että itse leikki on tärkeämpää kuin tulos. Lapset ovat yksilöitä, jotka kehittyvät eri tavalla. Heidän toiminnastaan, leikistä, ei pidä odottaa mitään saavutuksia vaan hyväksyä se juuri sillä kehitystasolla, millä lapsi sillä hetkellä on. Lapsen pitää kokea, ettei häneltä odoteta tuloksia, jolloin välitön uuden oppiminen tuo iloa. (Laxen 1975, 15.)

Kun puhutaan luovasta leikistä, itse leikki on siis tärkeämpää kuin tulos. Tämä ei näy opettajien vastauksissa. Koulumaailma nähdään tavoitteellisena ja tulokset tulisi olla konkreettisesti esillä. Opettajilla tulee olla näyttöä oppilaidensa osaamisen tasosta. Jo arvioinnitkin sitä vaativat. Luovalla leikillä on myös tärkeitä organisatorisia edellytyksiä. Lapsille tulisi järjestää riittävän yhtäjaksoinen aika omien leikkien toteuttamiseen. Lasten toiminnan motivaatiolta putoaa pohja, jos he eivät voi toteuttaa leikkiään loppuun. Luovassa leikissä erilaiset toiminnat kuten roolileikit ja rakenteluleikit asettavat

vaatimuksia tilojen ja välineiden suhteen. Leikki-tilan tulisi olla sellainen, että lapsi voi hallita sitä. Tilan pitäisi olla muuntuva ja kehittyä lapsen ja leikin mukana. Leikin rajaaminen todellisuudesta kuuluu roolileikkien luonteeseen, ilman sitä leikki ei voi syntyä. (Helenius 1993, 90 – 92.)

### **7.2.2 Sääntöleikit**

Sääntöleikit ovat leikkejä, joita aikuiset ovat kehittäneet lapsille, ja joissa aikuiset määräävät sisällön toisin kuin luovissa leikeissä. Sääntöleikeillä on jokin ennalta määrätty sisältö tai teema. Määrätyn leikin avulla lapsi kehittää itsensä kannalta tärkeitä tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lapsi ratkaisee tehtäviä, joiden ratkaisemista varten ovat olemassa säännöt. Nämä säännöt sitovat kaikkia leikkijöitä. Sääntöleikit ovat syntyneet aikuisten asettamista opetus- ja kasvatustavoitteista. Aikuisen asettama tavoite kohdistuu ja näkyy kussakin leikissä, sisällöissä ja säännöissä. Sääntöleikit tarjoavat kiinnostavaa toimintaa lapsille, jota he voivat harjoittaa itsenäisesti sääntöjen puitteissa. Sääntöleikkien puitteissa lapset kilpailevat taidosta, kestävydestä, nopeudesta ja rohkeudesta. Näin opitaan voittamaan ja epäonnistumaan sekä harjoitellaan yhteisötoimintaa. Sääntöleikeiksi luetaan perinneleikit, liikuntaleikit, laulu- ja lattialeikit sekä didaktiset leikit. (Christensen & Launer 1985, 164–165.)

*”Leikki toimii välineenä ryhmäytymisharjoitteissa ja ryhmäytymisen toteutumisessa, ”hoksauttamisessa” kuin myös itsenäiseen työhön ohjatessa. Leikki on monipuolinen väline opetuksessa.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Pyrin leikeillä monipuolistamaan opetustani sekä tukemaan ja edistämään oppilaiden oppimista.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

Leikki nähdään opetuksen elävöittäjänä, ja sen avulla opettajat pyrkivät monipuolistamaan opetustaan. Leikin avulla tutustutetaan oppilaita toisiinsa ja pyritään saamaan luokka toimimaan yhdessä. Leikillä opettajat yrittävät myös saada oppilaat kiinnostumaan uudesta opittavasta asiasta ja ymmärtämään sen.

*”Kielileikkien avulla lapsi oppii kieltä huomaamatta.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Äidinkielessä erilaiset kielelliset leikit ja lorutukset, matematiikassa myös esim. lukujonohyppely tms.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Rytmit auttavat moneen vaivaan jos niitä saa taputtaa ja vähän hyppiä välillä.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Ekaluokalla tulee käytettyä ”pikkuvälituntileikkejä”, jotta oppilaat jaksaisivat keskittyä paremmin opetettavaan asiaan.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikkiä käytän monenlaisissa tilanteissa; alkumotivaationa tai työskentelyn toiminnallisena osana, jotta jaksetaan jatkaa kirjallisia tehtäviä edelleen tai pelkästään leikin avulla opetellaan tärkeää taitoa tai tiedollista asiaa.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

Leikkiä käytetään paljon didaktisessa mielessä. Leikkiharjoituksilla harjoitellaan vaikkapa kielten tunneilla ja äidinkielessä sanoja sekä loruja ja matematiikassa lukujonohyppelyjä jne. Opettajien vastauksissa ilmeni nk. pikkuvälituntileikit, joilla tarkoitetaan oppituntien keskellä tehtäviä ”verryttelyjä”. ”Riitta” mainitsi rytmien taputtelut ja hyppelyt, jotka niin ikään toimivat ”välipaloina” oppitunneilla. Pienet koululaiset eivät jaksu keskittyä opetettavaan asiaan vain istumalla ja kuuntelemalla, mitä opettajalla on sanottavana. He tarvitsevat keskittymisen helpottamiseen pieniä tuokioita, joihin leikki on hyvä väline. Leikkiä ei siis pidetä itse asiana vaan ”välipalana”, kuten edellä kävi ilmi.

Didaktisten leikkiharjoitusten tehtävänä on antaa oppimisen mahdollisuuksia lasta kiinnostavalla ja motivoivalla tavalla. Sopivia tilanteita didaktisiin leikkeihin ovat esimerkiksi koulussa tapahtuvat siirtymät ruokailuun tai tunnista toiseen. Leikeissä korostetaan aina lapsen omaehtoisuutta ja pyritään luomaan jokaiselle mahdollisuus onnistumiseen. (Lummelahti 1993, 6 – 7.) Didaktisia leikkiharjoituksia ovat myös erilaiset oppitunneilla tehtävät harjoitteet kuten äidinkielen sanaleikit, matematiikan laskupelit ja liikuntaleikit. Koulussa leikki



tunnetaan enemmänkin toimintana, joka liittyy opetettavaan aineeseen. Leikkien avulla voidaan opettaa hankalasti opetettavia aiheita ja tukea näin lapsen omaa sisäistä motivaatiota oppimiseen.

Lummelahden (1993, 16) mukaan didaktisilla leikkiharjoituksilla on tavoite tai tavoitteita, joihin pyritään leikinomaisella toiminnalla. Leikissä on yhteiset säännöt, joita noudatetaan määrättyjen menetelmien mukaan ja määrättyillä materiaaleilla. Tällaisten tavoitteellisten leikkien tarkoituksena on saada lapsi toimimaan tavoitteiden mukaan ja omaksumaan uusia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Yhtenä didaktisen leikkiharjoituksen tavoitteena on tukea lapsen kehittymistä hänen omista lähtökohdistaan. Leikin onnistumisen kannalta on tärkeää, että lapsi on tietoinen aikuisen tavoitteesta, jotta hän voi olla motivoitunut ja suuntautunut tavoitteeseen pääsemiseen.

### 7.3 Medialeikit

*”Joskus kehittelen leikkejä itse ja joskus saan ideoita jopa TV:n lastenohjelmista.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Muuten olen imuroinut ideoita milloin mistäkin...jotain olen opetellut kirjoista ja jotain ehkä nähnyt telkkarista.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Joskus lapset ovat leikkineet jotain telkkariohjelmista, internetistä tai pelistä tuttua hahmoa, josta ollaan sitten yhdessä keksitty esimerkiksi hippaleikki liikunnantunnille.” (Mari, 6 vuotta luokanopettajana)*

Opettajat poimivat ideoita leikkeihin myös lasten maailmasta, heidän kiinnostuksen kohteistaan ja lapsille ajankohtaisista asioista. Vaikka leikkien ja pelien katsotaan lukeutuvan eri kategorioihin, on todettava, että nykyajan lapset pitävät pelien pelaamista leikkimisenä. Opettajan on siis mutkatonta toteuttaa leikinomaista opetusta koulussa. Vastauksissa ilmeni, että lasten lisäksi myös opettajat saavat koulussa toteutettaviin leikkeihin ideoita mediasta, erityisesti televisio mainittiin.

Leikki on korvaamattoman tärkeää toimintaa lapsen kehityksen kannalta. Se edellyttää monipuolista sosiaalisten, kognitiivisten, emotionaalisten ja motivationaalisten taitojen, kuten oman toiminnan ohjausta ja henkilökohtaisten tavoitteiden vuorovaikutusta. Leikkiessään lapsi oppii uusia asioita ja tutustuu ympäristöönsä (Salokoski & Mustonen 2007, 41). Nykypäivän lapset ovat syntyneet hyvin mediakeskeiseen yhteiskuntaan. He eivät ole kokeneet aikaa ilman internetiä, ja ovat erittäin taitavia pelikonsolien, tietokoneiden ja kännyköiden käyttäjiä. Lapset saavat aiheita leikkeihinsä ympäröivästä kulttuurista ja täten myös mediasta, jonka vaikutus on suuri lasten elämässä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Medialeikeiksi voidaan kutsua leikkejä, jotka ovat saaneet aiheensa ja innostuksensa mediasta, esimerkiksi tuttu hahmo, tapahtuma, tv-ohjelma, elokuva tai peli. (Noppiari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008, 58.)

Tietotekniikan - ja verkkopedagogiikan käyttö opetuksessa onkin lisääntynyt muutaman viime vuoden aikana huimasti. Koulut hankkivat ”Smart boardia” eli älytauluja, jotka toimivat virtuaalisina liitutauluina. Tehtäviä voidaan tehdä yhdessä koko luokan voimin. Lisäksi opettajia koulutetaan käyttämään rohkeammin erilaisia verkkomateriaaleja. Nykyään opettajat voivat luoda internetiin oman virtuaalisen luokahuoneen, joka toimii esimerkiksi kotitehtävien palautuspaikkana ja tarjoaa erilaisia linkkejä lukemisen harjoitteluun tai matemaattisten taitojen kehittämiseen.

## 7.4 Opettajan rooli

Aiemmin tutkielmassamme pohdimme, voiko vapaa leikki toteutua koulussa laisinkaan. Hakkaraisen (1990, 245 – 251) mukaan leikin ohjauksen voi jakaa suoraan ja epäsuoraan ohjaukseen. Useimmissa vastauksissa kävi ilmi, että opettajan rooli leikin ohjaajana vaikuttaa suoraan leikin kulkuun ja etenemiseen.

*”Usein leikin johtajan rooli, ainakin siinä vaiheessa kun sääntöjä opetellaan.”  
(Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Annoin ohjeita ja neuvoin, miten leikki kulkee. Sitten, kun se alkoi sujua, seurasin sivusta.” (Sisko, eläkkeellä oleva luokanopettaja)*

*”Oppilaat tarvitsevat varsinkin alussa opettajan/aikuisen tukea ja ihan konkreettista ohjausta.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Ohjaan leikin ja yleensä leikin myös itse mukana.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Ohjaava, joskus hassutteleva” (Oona, 10 vuotta luokanopettajana)*

Tiukasta leikin johtajan roolista useat opettajat yrittävät kuitenkin päästä irti. Aluksi oppilaat tutustutetaan leikkiin, vähitellen sääntöjen oppimisen ja leikin kulun ymmärtämisen jälkeen opettaja voi siirtyä sivusta seuraajaksi ja havainnoijaksi. Suorasta leikinohjauksesta voidaan siis siirtyä epäsuoraan leikinohjaukseen, jossa kasvattajalla on yhä käsissään leikin reunaehdot; tilan, ajankäytön, lapsiryhmän muodostamisen ja välineiden suhteen (Hakkarainen 1990, 245 – 251). Vastauksista käy ilmi, että opettajat ajattelevat kuitenkin toteuttavansa vapaata leikkiä.

*”Oma roolini leikissä vaihtelee leikkien (vapaa leikki, ohjattu leikki, luovat leikit, sääntöleikit) mukaan ohjaajasta, havainnoijasta yhtenä leikkijänä olijaan.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Roolini opettajana on perehdyttää ja innostuttaa lapset leikkiin, laatia ja esitellä säännöt ja varmistaa, että niitä noudatetaan, seurata leikkiä, kannustaa ja arvioida sitä.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Aluksi ohjaajana, vähitellen tarkkailijana, kuitenkin aina ohjat käsissä ja vastuussa.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

*”Välillä olen vain valvoja, joka seuraa ettei kukaan loukkaa itseään ja toisia. Välillä olen leikissä mukana, yhtenä leikkijöistä, jos leikin tehtävänä on opettaa tiettyä taitoa ja leikki on vaikeaa lapsille. Toisinaan olen apuopena ohjaamassa lasten yhteistä leikkiä.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

*”Opettajalla leikinohjaajana voi olla monenlainen rooli. Opettaja voi olla leikin fasilitaattori, antaa aikaa ja tilaa leikille. Opettaja voi myös mennä mukaan leikkiin, mutta silloin siinä pitää toimia niin kuin leikkijä, leikin sisältä, eikä niin kuin opettaja. Tavallisin haaste minulle opettajana oli se, että uskalsin antaa tilaa ja aikaa lasten omille ehdotuksille, kuunnella niitä ja irrottautua omista suunnitelmistani. Opettaja voi olla leikistä sivussa tai aktiivisena leikkijänä riippuen tilanteesta...jokainen leikki tilanne on ainutlaatuinen” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

”Pirjo” kokee opettajana itse olevansa vahvasti leikkiin vaikuttava tekijä koulussa. Opettajat näkevät itsensä luokkaryhmän ohjaajana ja toiminnan eteenpäin viejinä. Jos opettaja ei anna tilaa ja aikaa lapsille eikä kuuntele heidän ehdotuksiaan, leikille jää melko vähän sijaa, ainakin vapaalle leikille. Opettaja toimii luokassa vastuullisena aikuisena, suunnittelee toiminnan ja päättää viime kädessä, miten toimitaan. Jos opettaja ei luo leikki tilanteita tai anna oppilaille mahdollisuuksia luoda niitä, leikkiä ei myöskään ole. Jokaisen opettajan vastauksissa ilmeni, että ainakin jonkinlaista leikkiä koulussa tapahtuu.

*”Koetan ohjata leikin alkuun ja kannustaa sen myötä omatoimisuuteen. Tietenkin leikistä riippuen koetan olla tukemassa leikin jatkuvuutta. Pyrin siihen, että vastuu leikistä ja leikin aloitteellisuus siirtyisi yhä enemmän oppilaille itselleen, ja leikkiminen tulisi näin ollen osaksi oppilaan omaa koulutyötä ja kouluarkea.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

Vastuuta leikistä ja leikkiin ryhtymistä halutaan siirtää enemmän oppilaille. Herää kysymys, ovatko nykyajan lasten leikki taidot hävinneet? Jo pienten lasten keskuudessa näkee vaikeutta leikkiin ryhtymisessä ja toiminnan aloittamisessa. Ehkä leikki taidot eivät ole hävinneet, leikit ja leikkivälineet ovat

vaan muuttuneet. Yhteiskunta on kehittynyt huimaa vauhtia viimeisten kymmenien vuosien kuluessa, jonka myötä leikkien aiheet ovat saaneet uutta pontta muun muassa mediasta ja leikkivälineet tietokoneista sekä pelikonsoleista. Toisaalta lapsilta odotetaan jo pieninä koululaisina paljon. Usein ollaan huolissaan, kun lapsi ei vielä osaa lukea ensimmäiselle luokalle mennessään. Ei tarvitsekaan osata. Koulun tehtävähän on opettaa lukemaan. Kun lapsuus lyhenee ja vaatimustaso nousee, leikki-aidotkin saattavat heiketä. Nykypäivänä myös tietoa on saatavilla niin monesta suunnasta, että tietotulva saattaa hukuttaa tai peittää alleen leikit.

Kallialan (2008, 50) mukaan opettajan tehtävään leikin ohjauksessa kuuluukin toimia kolmessa, osittain päällekkäisessä roolissa, leikin edellytysten luojana, osallistujana ja havainnoitsijana. Tämä tehtävä ei ole helppo.

## 7.5 Lapsen persoona

*”Lasten leikki kertoo opettajalle paljon lasten persoonallisuuksista. Leikkiä seuraamalla opettaja saa arvokasta tietoa siitä, millaisia lapset ovat.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikillähän on tärkeä osa lapsen persoonallisuuden kehittymisessä. Se on ajattelun, tunteen ja tahdon kehittymistä.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

Lapsen persoona vaikuttaa siihen, mitä ja miten lapsi leikkii. Leikki puolestaan kehittää lapsen kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia. Leikissä lapsi toteuttaa oma-aloitteisuuttaan ja luovuuttaan. Lapsen kielelliset taidot vahvistuvat, hän käyttää älyllisyyttään ja opettelee ongelmanratkaisua. Hän yhdistelee asioita joustavasti ja luovasti sekä saa kokea tekemisen ja keksimisen iloa. Leikissä lapsi kehittää kykyjä, joille myöhempi oppiminen ja työnteko rakentuvat. Aktiivisuudesta muotoutuu lapselle pysyvä ominaisuus, kunhan leikille ja touhuamiselle annetaan aikaa ja tilaa. Näin lapsesta kasvaa utelias ja tiedonhaluinen koululainen, joka tarttuu innolla uusiin tehtäviin. (Kinnunen 2003, 67-68.) Kasvaakseen vahvaksi ja kestääkseen elämän vastuun ja paineet, ihminen

tarvitsee pitkän lapsuuden. Jokainen lapsi ansaitsee pitkän, kiireettömän ja turvallisen lapsuuden, jotta ikäkauteen kuuluville kehitystehtäville jäisi aikaa ja tilaa (Kinnunen 2003, 150-151).

*”Kun opettaja arvostaa ja näyttää hyväksyntänsä lapselle leikeissä ja muissakin oppimistilanteissa, se vahvistaa lapsen persoonan kehittymistä.” (Katri, 16 vuotta luokanopettajana)*

Leikissä lapsi rakentaa itseään ja omaa elämäänsä. Lapsen tutkiessa, kokeillessa ja harjoitellessa erilaisia rooleja, hän rakentaa samalla huomaamattaan omaa identiteettiään. Lapsen leikkiessä hänellä on selkeä identiteetti. Lapsesta huokuu voimakas itsetunto ja koko elämänhallinta. Identiteetti vahvistuu positiivisten kokemusten myötä. (Hintikka 2004, 25.) Leikki tukee lapsen kehitystä ja persoonallisuutta. Positiiviset leikkikokemukset vahvistavat lapsen minäkuva, itsetuntoa ja itseluottamusta. Aikuinen, joka arvostaa lapsen tekemisiä, vahvistaa lapsen luomisen intoa ja itseluottamusta. Lapsi kokee, että jos vanhempi tai aikuinen arvostaa hänen töitään ja leikkejään, hän arvostaa lastakin. Leikeistä on hyvä saada myönteistä palautetta ympäristöltä. (Kinnunen 2003, 68-69.)

Lapsi odottaa, että aikuinen on kiinnostunut hänestä, valmis auttamaan, kun lasta väsyttää tai pelottaa, ja jakaa hänen kanssaan elämän riemun, kun hän innostuu ja onnistuu. Aikuisen tehtäviä ovat lapsen koetun todellisuuden jakaminen ja lapsen tukeminen sen jäsentämisessä. Jos lapsen arjen ympäristöissä ei ole riittävän kiinnostuneita ja turvallisia aikuisia, peruskokemus itsestä, toisista ihmisistä ja maailmasta muotoutuu epävarmaksi. Lapsi kehittyy kokemuksissa ja toiminnassa. Se, mikä tapahtuu aikuisen tukemana, muodostuu aste asteelta lapsen omaksi mahdollisuudeksi. Samalla se, mitä tapahtuu ja mikä onnistuu, muotoutuu hänen käsityksekseen omasta itsestään (Ikonen & Krogerus toim. 2009, 7).

*”Leikki kehittää lapsen persoonallisuutta monella tavalla ja leikissä lapsi usein tekee asioita, joita hän ei vielä voi tehdä oikeassa elämässä. Mutta voi käydä myös niin, että lapsen leikki jää junnaamaan paikalleen, eikä siinä tapahdu*

*kehittymistä. Silloin leikki ikään kuin vahvistaa jotakin kehää tai lapselle selvittämätöntä tilannetta. Silloin leikki ei tue kokonaiskehitystä vaan pikemminkin estää sitä. Leikki voi olla myös vallankäytön harjoittamisen tilanne, ja silloin leikki ei kehitä kokonaispersoonallisuutta vaan pikemminkin vinouttaa sitä.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

”Pirjo” nostaa esille vastauksessaan leikin mahdollisen varjopuolen. Jos lapsi ei etene leikeissään eikä leikeissä tapahdu kehitystä, voi lapsen mielessä olla jotain selvittämätöntä. Mielenkiintoinen on myös vallankäytön harjoittamisen näkökulma. Kaikissa vuorovaikutussuhteissa on kyse vallankäytöstä. Myös leikkitalanteissa lapsi käyttää valtaa esimerkiksi määrätessään leikin kulkuun tai rooleihin liittyvistä asioista. Myös opettaja käyttää jatkuvasti valtaa oppilaisiin nähden.

”Pirjon” kokemuksen mukaan lapsi myös leikkii asioita, jotka ovat vielä hänen saavuttamattomissa. Toisin sanoen lapsi haluaisi päästä lähikehityksen vyöhykkeen teoria mukaisesti aktuaalitasoltaan potentiaalitasolle. Se ei kuitenkaan ole mahdollista ilman aikuisen apua ja tukea.

Lähikehityksen teorian mukaan kehityksen edellä kulkeva opetus herättää lapsessa kypsyvässä olevat, lähikehityksen vyöhykkeellä sijaitsevat asiat (Vygotsky 1987b, 86). Vygotskylaisessa näkemyksessä oppimisesta korostuu opettajan merkittävä rooli lapsen oppimisen tukijana. Opettajan tehtävä on havainnoida lapsia ja keskustella heidän kanssaan. Näin opettaja saa selville sekä lasten tämän hetkisestä osaamisesta että oppimisen mahdollisuuksista. (Hujala 2002, 69.) Oleellista opettajan toiminnassa on seurata lapsen toimintaa ja mielenkiinnon heräämistä opiskeltavaan asiaan ja näin kartoittaa lapsen lähikehityksen vyöhyke (Hännikäinen 1995, 47).

*”Leikki rohkaisee ujoja oppilaita ja hillitsee ”päällepäsmäreitä”, kun pitää huomioida säännöt ja kanssaleikkijät.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Kielileikeissä olen huomannut, miten ujo ja passiivinenkin oppilas innostuu ja uskaltaa leikin avulla ilmaista itseään. Joskus leikki rauhoittaa myös levotonta oppilasta.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Arka saa rohkeutta menemällä leikin suomaan rooliin.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

Opettajat nostivat vastauksissaan esille leikin vaikutukset persooniltaan erilaisiin oppilaisiin. Leikin koetaan rohkaisevan ujoja ja arempia oppilaita. Levotonta oppilasta leikki voi rauhoittaa ja ”päällepäsmäri” oppilasta hillitä, pitäähän leikissä ottaa huomioon toiset lapset. Temperamenttipiirteiltään lapset ovat erilaisia, mutta kaikki voivat leikkiä. Opettajan täytyy pohtia, millaiset leikit sopivat kullekin oppilaalle. Esiintymiseen liittyvä leikki saattaa esimerkiksi olla ahdistavaa aralle lapselle.

Jatkuvan kasvun ja muutoksen voima lähtee lapsen sisältä ja perimästä ja ohjaa kunkin lapsen kehittymistä, omalla yksilöllisellä tavallaan. Temperamenttitutkimus on osoittanut eri temperamenttipiirteiden olevan synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka kuitenkin muovautuvat kokemusten myötä. Myös aiemmin ympäristötekijöiden aiheuttamina pidetyt taipumukset ovat osoittautuneet sisäsyntyisiksi kehitykselliseksi taipumuksiksi. Esimerkiksi kiinnostus toiseen ja siten kyky ymmärtää toisen ihmisen tarkoitusperiä sekä oman toiminnan ohjaus ja sen myötä taipumus innostua uusista asioista sen sijaan, että toimisi aiemman tehtävänannon mukaan ovat periytyviä ominaisuuksia, jotka kuitenkin kypsyvät toiminnassa. (Ikonen & Krogerus 2009, 8.)

Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus yltää koulussa parhaaseen mahdolliseen suoritukseen oman kapasiteettinsa mukaisesti, siis sellaiseen suoritukseen, johon hänen lahjakkuutensa, kykynsä, motivaationsa ja kiinnostuksensa yltävät. Voisi kuvitella, että jos oppilas omaa kykyjä, lahjakkuutta ja halun oppia, hän menestyy koulussa. Hänen menestyksensä esteeksi saattaa kuitenkin muodostua temperamentti, synnynnäinen tekijä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 11.)



Opettajien ja kasvattajien tulisi tiedostaa eri temperamentti- ja persoonallisuustyyppien olemassaolo. Temperamentti- ja persoonallisuustyypit ovat yksilöllisiä ominaisuuksia, joita tulisi tukea. Jokainen lapsi on yksilöllinen ja siten myös erilainen oppija. Erilaiset oppijat tarvitsevat erilaisia tapoja, välineitä ja menetelmiä oppiakseen asioita. Jokaisella oppijalla on myös juuri hänelle sopivin tyyli oppia. Kun aikuinen on tietoinen oppijoiden yksilöllisistä ominaisuuksista, hän osaa järjestää toiminnan sellaiseksi, että se palvelisi ja tukisi jokaisen ainutkertaisuutta mahdollisimman hyvin. Erilaisten leikki-tilanteiden järjestäminen ja ajan ja tilan antaminen leikille sekä leikkijöille luovat mahdollisuudet jokaisen lapsen yksilölliselle kehitykselle ja oppimiselle.

## 7. 6 Erilaiset oppijat

*”Yhteiseen leikkiin pystyy osallistumaan kaiken tasoiset oppilaat.” (Riikka, 1 vuoden luokanopettajana)*

*”Valitsemalla erilaisia leikkejä sisällöiltään ja laadultaan voidaan tukea erilaisia oppijoita.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Yhteiset mukavat hetket parantavat ryhmäytymistä.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”On hyväksyttävä kaikki, viereen tai pariksi voi tulla se, josta ei niin välittäisi tai jonka kanssa on huonoissa väleissä.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

Leikki nähdään asiana, joka yhdistää kaikkia lapsia, riippumatta heidän yksilöllisistä ja erilaisista ominaisuuksistaan. Leikki yhdistää oppilaat yhteiseksi ryhmäksi. Joku tietty leikki voidaan yhdessä kokea koko ryhmän yhteisenä juttuna. Jokainen voi osallistua leikkiin. Kaikki oppilaat eivät tietenkään pidä kaikista leikeistä, joten opettajan tulee järjestää erilaisia tilanteita leikin toteutumiseksi.

Kun lasta tuetaan ja hänet hyväksytään osaksi luokkaa, perhettä, päivähoitoryhmää jne., vahvistetaan hänen psyykkistä kehitystään ja sitä mielenterveyden perustaa, joka tulee oman itsensä hyväksymisestä. Oman yhteisönsä hyväksyntä, joukkoon kelpaaminen antaa uskoa yrittää ja voimia jaksaa ponnistella. Oppiminen tarvitsee tällaista pohjaa (Ikonen & Krogerus toim. 2009, 8) Nämä ajatukset ovat pohjana inklusiiviselle koululle ja integraatiolle. Integraatio sisältää oletuksen, että joku ulkopuolella, syrjässä oleva täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusio puolestaan tarkoittaa sitä, että ollaan alusta asti kaikille yhteisessä yhteisössä, esimerkiksi koulussa, jossa kaikkien jäsenten tarpeet otetaan huomioon toimintojen ja ympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa (Ikonen & Krogerus 2009, 12).

*”Monikulttuurilasten sanavarasto myös kehittyy hyvin leikkien.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

Maahanmuuttajalasten osuus suomalaisissa kouluissa on kasvanut huomattavasti ja luokalla saattaa olla useampia oppilaita eri kansalaisuuksista. Leikki kehittää lapsen kieltä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vaikka oppilailla olisi eri kieli, leikin kieli on yhteinen.

*”Aktiivinen oppilas saa päästellä liikoja höyryjä, oppii sopeutumaan toisiin leikkijöihin ja ”alistumaan” leikin sääntöihin.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki toteutuu, kun kaikki osallistuvat, joten syrjäytyminen ja vetäytyminen minimoituu. Leikki antaa erilaisia keinoja sisäistää tietoa, joten se tukee erilaisia oppijoita tiedon hankinnassa, sisäistämisessä.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

Kaikilla oppilailla on oikeus oppia koulussa. Leikkiä pidetään hyvänä menetelmänä opettaa erilaisia asioita. ”Minna” mukaan leikin avulla voidaan hankkia tietoa ja auttaa tiedon sisäistämisessä. Kun lapsi pääsee itse kokemaan ja tekemään, tieto jää varmemmin päähän. Muisti kokemisesta on vahvempi kuin pelkän asian kuulemisesta tai näkemisestä. Pelkän pulpetissa istumisen ei siis nähdä olevan kovin tehokas keino oppia.

*”Varsinkin lyhytjänteiset ja/tai motorisesti heikommat jaksavat tehdä harjoituksia leikkien paremmin kuin jos tehtäisiin kaikki pulpetissa istuen koulutehtävänä.”  
(Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

Lakkala (2008, 35-36) viittaa Petersiin (2007, 99) inklusiivisen koulun perustana olevassa vaikeuksien sosiaalisessa mallissa, jonka mukaan on laadittu neljä perusolettamusta. Jokainen oppilas tulee kouluun erilaisine tarpeineen ja kykyineen, joten kukaan oppilas ei ole perustavalla tavalla erilainen kuin muut, yleisen koulutusjärjestelmän tulee vastata kaikista oppilaista, yleiseen koulutusjärjestelmään kuuluvat joustavat opetusjärjestelyt ja inklusiivisten yhteisöjen luominen ja täysipainoisen yhteiskunnallisen elämän mahdollistaminen kaikille oppilaille nostaa perusopetuksen laatua.

*”Leikki antaa toisaalta vapauden oppijalle ilmaista itseään aidosti: passiivinen oppija voi saada leikissä ”luvan” taas toteuttaa itseään passiivisen oppijan tavoin, muuten aktiivisuutta korostavassa koulumaailmassa.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

*”Monesti leikin johtaja on taitava monissa taidoissa ja hän kykenee neuvottelemaan ja opettamaan toisia. Leikin passiivisimmat saattavat olla sosiaalisesti kypsymättömiä ja opettelevat vasta toisten huomioimista ja neuvottelun taitoa.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikin avulla empatiakyky tilan antamiseen, jakamiseen ja toisen asemaan asettumiseen kasvaa.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

Vastauksissa korostettiin toisten huomioimista, empatiakyvyn ja neuvottelutaitojen kehittymistä leikissä. ”Leena” pitää leikin johtajaa taitavana monissa taidoissa. Johtajan rooliin asettuva saattaa kuitenkin olla myös ”päällepäsmäri”, joka ilmeni aiemmin ”Minnan” vastauksessa. Myös vallankäytön näkökulma kannattaa ottaa huomioon. Taitava leikin johtajakaan ei välttämättä omaa taitoa asettua toisen asemaan vaan yrittää pomottaa kanssaleikkijöitään.

## 7.7 Oppimisympäristö

*”Leikki on lapsen tapa tutkia maailmaa ja harjoitella kaikenlaisia asioita.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

*”Opettajana pyrin tarjoamaan mahdollisimman monipuolisen ympäristön leikin mahdollistajaksi.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki ja leikin havainnoiminen auttaa siis opettajaa suunnittelemaan luokkansa oppimisympäristöä niin, että kaikilla lapsilla on siellä mahdollisuus oppia omalla tavallaan.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

*”Esimerkiksi draamaharjoituksissa esiinnyimme luokan takana olevassa tilassa ja joskus olemme käyttäneet saliakin.” (Marja, 30 vuotta luokanopettajana)*

*”Pyrin rakentamaan luokkaani erilaisia oppimisympäristöjä ja valmistamaan/hankkimaan leikkirekvisiittia, jotta sekä vapaa että ohjattu leikki olisivat mahdollisia.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

Emme suoranaisesti kysyneet opettajilta leikistä suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin. Silti useat opettajat mainitsivat vastauksissaan oppimisympäristöt. Tämän voisi tulkita siten, että opettajat tietävät, ettei kouluja ja luokkia ole suunniteltu tukemaan leikin käyttöä opetusmenetelmänä tai opetuksessa. Koska oppimisympäristöt koulussa eivät suoranaisesti kannusta leikin käyttöön ja järjestämiseen, ottavat opettajat itse ohjat käsiinsä ja rakentavat tilat uudestaan siten, että leikki mahdollistuisi.

Oppimisympäristön pedagogisen suunnittelun tärkeitä elementtejä ovat aikuisen ja lapsen väliset suhteet, vertaisryhmä sekä oppimisen ja toiminnan sisällöt. Tärkeä lasten oppimisympäristön laatutekijä on, että se innostaa lapsia leikkimään ja antaa heille aikaa itse kehittää leikkiteemojaan. Laadukas oppimisympäristö antaa myös mahdollisuudet omaan rauhaan silloin, kun lapsesta siltä tuntuu. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia, jotka innostavat lapsia yhteiseen tutkimiseen ja kokeiluun sekä monipuoliseen itsenäiseen ilmaisuun ja luovaan ongelmanratkaisuun. Lapsen mahdollisuus

oman toimintansa arviointiin ja sitä kautta oppimisensa ymmärtämiseen on oppimisympäristön laatutekijä. Näin se, aktivoitessaan lasta, edistää uusien tietorakenteiden kehittymistä. Keskeisenä kasvuympäristön rakentamisen periaatteena on, että lapsella tulee olla mahdollisuus omakohtaisiin kokemuksiin siitä, mitä hän omilla ajatuksillaan ja toiminnoillaan voi vaikuttaa kasvuympäristöönsä. (Hujala 2002, 67.)

Vastauksista ilmeni, että opettajat kokevat hyvän ja leikkiin kannustavan oppimisympäristön lähtevän heistä itsestään. Opettajat pyrkivät järjestämään oppilaille innostavan, monipuolisen sekä tutkimiseen ja kokemiseen kannustavan leikkiympäristön. Koulujen luokahuoneet eivät välttämättä ole parhaita mahdollisia leikkitiloja välineineen, joten opettaja saa käyttää reilusti omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan mahdollistaakseen hyvän oppimisympäristön.

## 7.8 Kehitys

*”Leikki antaa lapselle turvallisen tilaisuuden koettaa rajojaan, testata itseään ja haastaa oman oppimisensa.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki on lapsen tapa tutkia maailmaa ja harjoitella kaikenlaisia asioita. Se on myös esteettisen, emotionaalisen ja sosiaalisen tyydytyksen lähde.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

Koululaisilla on voimakas halu kuulua ryhmään; yhteinen toiminta ja tavoitteet lisäävät ja lujittavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oppilaan on tärkeää saada kokemus, että oppiminen on kivaa ja merkityksellistä ja toisten kanssa tulee toimeen. Onnistumisen elämykset heijastuvat myönteisinä työskentely- ja opiskeluasenteina läpi koko kouluajan. Myönteinen käsitys itsestä vaikuttaa suotuisasti koulumenestykseen. Onnistumiset vahvistavat positiivista minäkuvaa ja vaikuttavat siihen vaatimustasoon, jonka lapsi itselleen asettaa. (Nevalainen 2010, 80 – 81.)

Leikin kautta lapsi voi ilmaista itseään ja olla aidosti oma itse. Leikissä muu maailma unohtuu, heittäytyään tuntemattomaan, kuitenkin pelkäämättä sitä, että osaako, onnistuuko tai nauraako joku minulle jos en osaa. Lapsi leikkii tilanteita, joita on vaikea käsitellä tai ne pelottavat. Leikin kautta saadaan kokemuksia ja onnistumisia koulussa. Kaikki osaavat leikkiä. Haastattelemamme opettajat mainitsivat leikin kehittävän lapsessa muun muassa sosiaalisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja motorisia taitoja.

*”Leikki kehittää ja kasvattaa yksilöllistä ja sosiaalista pääomaa. Leikin vaikutus lapsen kokonaiskehitykseen on moninainen; itsetunnon kehittymiseen, minätietoisuuteen, sosiaalisiin taitoihin, luovuuteen, parempaan keskittymiskykyyn, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, korkeampaan aktiivisuuteen, alentaa stressitasoa, rentouttaa.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki kehittää lapsen vuorovaikutustaitoja ja niin kognitiivisia, affektiivisia kuin sosio-motorisia taitoja niitä harjoittaen, tukien ja eteenpäin kehittäen, esim. erilaiset muistipelit ja -leikit muistia, tietopelit, -leikit ja -kilpailut oivallusta, ymmärrystä, tietoa, taitoa ja oppimista, kilpailuhenkiset leikit pettymyksen sietoa, iloa, empatiaa, sympatiaa, yhteistyötaitoja sekä liikuntaleikit motoriikkaa.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikkiessä lapsi pääsee kuvitelmissaan omalle tutulle alueelle, sillä hänen ei tarvitse pelätä, etteikö hän oppisi juuri leikinomaisuuden vuoksi asiaa. Lapsi voi jonkun roolihahmon avulla kertoa omia vaikeitakin tunteita tai tapahtumia. Mielikuvittelun avulla lapsi unohtaa usein oman itsensä, jolloin haastavatkin asiat voivat olla hänelle lopulta helppoja, kun jännitys ja stressi poistuvat.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikissä lapsi saa esimerkiksi kokeilla turvallisesti jännittäviäkin asioita. Tai lapsi saa mahdollisuuden hahmottaa itseään ja ympäristöään ja niiden suhdetta toisiinsa leikin kautta. Samalla lapset voivat kokeilla erilaisia rooleja itselleen leikissä ja peilata itseään muista.” (Oona, 10 vuotta luokanopettajana)*

## 7.9 Motivaatio

*”Leikki on lapsen työtä tai normaalia käytäntöä eli suhde motivaation ja leikin välillä on mielestäni vahva. Motivaatio on leikeissä usein luontaista ja siksi osana leikkiä. Jos motivaatio puuttuu, leikistä ei tule mitään.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Motivaatio leikkimiselle perustuu tiedostamattomalle sosioemotionaaliselle tarpeelle leikkiä, näin se erottuu työstä. Leikki synnyttää sisäistä motivaatiota, joka näkyy mm. sitoutumisena. Leikki tuottaa nautinnon toiminnassa, lopputuloksella ei ole merkitystä.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

”Minnan” mielestä leikki on lapsen työtä ja motivaatio tulee osana leikkiä. ”Liisa” puolestaan ajattelee, että leikki erottuu työstä motivaation suhteen ja siten, ettei leikin lopputuloksella ole merkitystä. Opettajien vastauksista on ilmennyt, että koulussa tapahtuvan leikin tarkoituksena on nimenomaan oppia jotain. Usein tavoitteena on motivoida oppilaat uuden asian opetteluun leikin avulla tai konkreettisesti opettaa jokin asia didaktisen leikin avulla. Jos lopputuloksella ei olisi merkitystä, leikki koulussa olisi enemmänkin vapaata leikkiä. Tällöin opettajat saisivat tavoitteen leikkitoiminnan järjestämiselle vapaan leikin havainnoimisesta. Toki joissakin vastauksissa ilmeni myös, että leikki on oivallinen tilanne opettajan havainnointiin. Luovien leikkien muodoista esille tulivat muun muassa kauppa- ja roolileikit sekä näytelmät. Vaikka nämä luokitellaan vapaiksi leikeiksi, on opettaja usein asettanut leikille jonkin oppimiseen tähtäävän tavoitteen ja tällöin voisi tulkita, että lopputuloksella on merkitystä.

*”Motivaatio on keskeinen osa leikkiä, koska lasta ei voi pakottaa leikkimään. Lapsi joko motivoituu leikkimään tai sitten ei. Jos opettaja on herkkä tarttumaan leikkitalanteisiin ja antaa leikille luokassaan tilaa, niin motivaatio tulee toimintaan ikään kuin kaupan päälle. Lapsia ei voi motivoida leikkimään. Leikkiä voi ehdottaa ja siihen voi kutsua, mutta sitä ei voi motivoida didaktisessa mielessä.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

Vaikka kahdessa ensimmäisessä kommentissa opettajat olivat eri mieltä siitä, onko leikki lapsen työtä, kaikki yllä olevat kolme opettajaa ajattelevat, että motivaatio leikkiin syntyy lapsessa itsessään eikä lasta voi motivoida leikkimään. Opettaja voi ehdottaa omasta mielestään hauskoille ja mukaville vaikuttavia leikkejä, mutta hän ei tiedä, ovatko lapset samaa mieltä. Jos lapset eivät ”syty” leikistä, opettajan on turha yrittää saada heitä leikkimään, ainakin leikit loppuvat tällöin usein lyhyeen. Jos opettaja on kuulolla ja hänellä on hyvä oppilaantuntemus, hän tietää, mistä oppilaat pitävät.

Brotheruksen ym. (2002, 46) mukaan lapsikeskeisen kasvatuksen edustajien keskuudessa vallitsee ristiriita siitä, mitä lapset haluavat oppia ja mitä opettajat (ylempänä opetushallinto) ajattelevat, että lasten tulisi oppia. Opetussuunnitelmat laaditaan tiedonala- ja oppiainepohjaisiksi, mutta lasten kiinnostuksenkohteet eivät noudata perinteistä oppiainejakoa. Tämä voi johtaa oppimismotivaation heikkouteen. Se, mitä lasten tulisi oppia ja heidän kiinnostuksenkohteensa eivät vastaa toisiaan. Toisaalta opetussuunnitelmien ja opetuksen järjestämisestä lasten tarpeiden mukaan saattaa seurata myös ongelmia. Kun isossa lapsiryhmässä opiskellaan kunkin henkilökohtaisten kiinnostusten pohjalta, opettajan voi olla vaikea tukea ja ohjata heidän yksilöllistä edistymistään.

*”Leikkivä lapsi on aktiivinen ja helposti motivoitavissa, joillakin motivaation suuntaaminen on tietenkin haasteellista.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

*”Ainakin kielen tunneilla olen huomannut, että leikit ovat hyvin motivoivia ja tukevat sekä motivoivat oppimista.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki motivoi lasta valtavasti ja mieluista leikkiä halutaan leikkiä aina uudestaan. Leikistä saatu motivaatio voi siirtyä normaaliin luokkatyöskentelyyn.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki on usein motivoivaa, jolloin se innostaa oppimiseen huomaamatta.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*



Yllä olevat lukuisat opettajien kommentit puolestaan viestivät siitä, etteivät opettajat koe, että lapsi ei haluaisi leikkiä. Useat opettajat ajattelevat motivoituneen ja leikkivän lapsen olevan itsestään selvyys. Uskomme tällaisen ajatuksen johtavan juurensa siitä, että yleisesti ottaen lapset leikkivät. Lapset kyllä leikkivät, mutta he leikkivät omia ja heistä itsestään mieluisia leikkejä. Kun leikit ovat lapselle itselleen mieluisia, heillä on myös motivaatio leikkiä. Koulussa ei sallita lasten itsensä järjestämiä leikkejä tarpeeksi, kuten ”Leena” jo aiemmin mainitsi. Useimmiten leikin järjestäjä, toimeenpanija tai aloittaja on opettaja. Opettaja laittaa leikin alulle ja siten myös olettaa leikin olevan oppilaita motivoiva. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Leikki saattaa vuorovaikutuksellisenä toimintana olla jopa negatiivinen kokemus, kuten seuraavassa kommentissa todetaan.

*”Leikki voi olla toiminnallista oppimista suosiville oppilaille erinomainen motivaation lähde. Toisaalta oppilaille, jotka luonnostaan oppivat ”passiivisemmin”, osallistava leikki saattaa esiintyä myös ahdistavana kokemuksena, ja näin ollen motivaatiota heikentävänä.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

Koska motivaatio sanana ilmenee aina leikin yhteydessä, koimme, että on hyvä selventää käsitettä nimenomaan leikin yhteydessä. Leikkiminen lähtee sisäisestä motivaatiosta. Lapselle herää kiinnostus asiaa kohtaan ja hän alkaa käyttää mielikuvitustaan. Lapsi ei leiki jos hän ei ole motivoitunut leikistä.

Wiseman ja Hunt (2001, 31, 206) ovat määritelleet motivaation seuraavasti: *Motivaatio on sisäinen tila, joka saa oppijan toimimaan, ohjaa tämän käyttäytymistä tiettyyn suuntaan ja auttaa säilyttämään mielenkiinnon ja toiminnan yllä oppimisympäristössä.*

Motivaatio-käsitteessä on siirrytty 1900-luvun behavioristisesta, palkkio - rangaistus -ajatuksesta kognitiiviseen sisäsyntyisen motivaation käsitteeseen. Motivaatiota selitetään nykyään sosiokognitiivisin keinoin: yksilö on aktiivinen, tavoitteita asettava ja toimintaansa tietoisesti arvioiva. Yksilö ottaa huomioon sopiiko hänen toimintansa ympäristöön ja miten muut ihmiset reagoivat hänen

toimintaansa. Motivaatio on laaja käsite, joka sisältää useita eri ilmiöitä. Käsitteen sisälle mahtuvat ihmisen omat ominaisuudet sekä ympäristön ja erilaisten tilanteiden vaikutus yksilöön, jotka voivat osaltansa selittää ihmisen motivoitunutta käyttäytymistä. (Ahonen 2004, 154–155.)

## 7.10 Vuorovaikutus

*”Leikki on (melkein) aina vuorovaikutustilanne. Jos kysymys on leikistä, niin siihen sisältyy vuorovaikutusta, ellei kysymyksessä ole yksin leikkivä lapsi.”*  
(Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)

### 7.10.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

*”Ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin kuuluu se, että vastapuolet ovat aidosti kiinnostuneita toistensa elämismaailmoista, vain sillä tavalla voidaan rakentaa kestäviä ihmissuhteita. Minusta opettajan ja oppilaan välillä pätee sama asia: juttelemalla lasten kanssa heidän leikeistään ja olemalla kiinnostunut niistä, opettaja viestittää lapsille olevansa aidosti kiinnostunut heistä.”* (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)

*”Leikki opetuksessa laittaa myös opettajan likoon. Uskon leikin olevan oppilaan ja opettajan välillä se hetki, milloin kynnyks madaltuu, ja vuorovaikutus syventyy.”*  
(Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)

Aito välittäminen oppilaasta ja hänen leikeistään lähentää oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Opettajan tulee laittaa itsensä likoon, jos hän haluaa toteuttaa leikkiä opetuksessaan. ”Saran” vastauksesta voisi tulkita, ettei leikin toteuttaminen välttämättä olekaan helppoa ja se saatetaan kokea jopa hieman työlääksi. Oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen on olemassa selkeät toimintamallit eri oppiaineiden opettajanoppaissa. Toki opettajanoppaatkin sisältävät ehdotuksia opetuksellisista leikkituokioista oppitunneilla. On kuitenkin eri asia opettajalle osallistua leikkiin, kehittää itse leikkejä ja löytää aiheita

leikkeihin lasten omista kiinnostuksenkohteista. Toisaalta itsensä likoon laittaminen kielii opettajan omasta persoonasta. Olenko leikkivä opettaja? Onko leikin käyttäminen opetuksessani luontaista vai tuntuuko se pakolta?

Kun aikuinen on herkkä lapsen viesteille, hän tulkitsee niitä yleensä lapsen tarpeiden kannalta oikein ja vastaa niihin johdonmukaisesti. Tällöin lapselle rakentuu mielikuva: minä olen hyvä, minun tarpeeni ovat tärkeitä, minusta on iloa, maailma on hyvä paikka. Tämä perusturvallisuuden ja luottamuksen kokemus heijastuu lapsen myöhempiinkin ihmissuhteisiin ja luo pohjaa hyvän itsetunnon ja minäkuvan rakentumiselle sekä empatiakyvyn kehittymiselle. Kun lapsella on riittävästi perusturvaa, hän kykenee ympäristönsä tutkimiseen ja valloittamiseen: leikkimään, luomaan ja oppimaan uutta. Lapsi oppii hakemaan ja vastaanottamaan hoivaa ja tukea silloin, kun hän sitä tarvitsee. Jos lapsen tarpeet laiminlyödään jatkuvasti tai niihin vastataan hyvin sattumanvaraisesti ja arvaamattomasti, lapsen on vaikea oppia luottamaan elämäänsä tai itseensä. (Mäkelä 2009, 60 – 61.)

*”Oppilaista on yleensä mukavaa, kun ope heittäytyy leikkiin mukaan.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Se (leikki) rikkoo jäätä varsinkin uuden oppilasryhmän kanssa.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen leikissä nähdään tuovan yhteiseen tekemiseen hauskuutta ja iloa. ”Eevan” ja ”Tarjan” kokemuksista voi tulkita, että lapsi kokee opettajan arvostavan häntä ja olevan kiinnostunut hänen tekemisistään, kun opettajakin ryhtyy mukaan hänen leikkiinsä. Jos opettaja heittäytyy leikkiin, hän antautuu leikin vietäväksi ja osoittaa hyväksyntänsä lapselle yhteisen ilon kautta. Yllä olevista kommentteista välittyi sama kokemus opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta leikissä kuin ”Pirjon” ja ”Sarankin” kommentteista.

*”Leikki lähentää, lasten on helpompi tulla juttelemaan opettajalle muistakin asioista leikin luoman läheisyyden jälkeen.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

*”Opettaja mielletään läheisemmäksi, jos hänen kanssaan on leikkinyt ja pelannut. Läheisyydestä syntyy usein luottamusta, joka taas on avoimen vuorovaikutuksen edellytys.” (Riitta, 22 vuotta luokanopettajana)*

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rooliin oppimisessa on koulumaisen toimintamallin puitteissa suhtauduttu epäillen. Oppimisen yksiköksi on perinteisesti mielletty yksilö. Opettajan työ on kohdistettu jokaiseen yksilöön erikseen, koska oppiminen näkyy ja oppimista mitataan yksilöllisinä taitoina. Perinteisen mallin mukaisesti aikuinen on ollut keskipisteenä, jonka kautta lapset ovat kommunikoineet opetustilanteissa toisilleen. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen toteuttaminen luokkatilanteessa edellyttää yksilöllisen toimintamallin purkamista. Tällöin aikuisen työn kohteena on lasten vuorovaikutuksen organisoiminen oppimistilanteissa. Perinteisen luokkahuonemallin ongelmana on aikuisen korostunut rooli ryhmän toiminnassa. (Hakkarainen 2002, 169 – 170.)

Leikin käyttö opetuksen ja oppimisen tukena edellyttää edellä mainitun yksilöllisen toimintamallin purkamista. Leikin toteuttamiseksi opettajan on siirrettävä opetuksensa painopistettä lapsikeskeisemmäksi. Keskusteleva ja vuorovaikutuksellinen ympäristö rohkaisee leikkiin ja tekee leikin kautta oppimisesta rennon ja mukavan tilanteen. Leikin koetaan lähentävän opettajaa ja oppilasta ja luovan heidän välilleen luottamuksellisen suhteen.

*”Leikki vapauttaa oppilasta olemaan oma itsensä, jolloin opettaja oppii lapsesta enemmän ja pääsee lapsen tunnetiloja lähemmäksi.” (Leena, 20 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikissä opettaja saa myös uutta tietoa oppilaasta ja hänen elämästään.” (Liisa, 22 vuotta luokanopettajana)*

Opettajat kokivat, että leikin kautta opettaja oppii tuntemaan oppilaat paremmin. Opettaja näkee oppilaista leikin yhteydessä asioita, joita ei tavallisessa koulutyöskentelyssä välttämättä huomata. Lapset saattavat näyttää avoimemmin tunteitaan tai kertoa helpommin heitä askarruttavista asioista leikin

kautta. Leikin havainnoiminen onkin tärkeää. Opettaja saa leikkiä havainnoimalla arvokasta tietoa oppilaan sosiaalisista taidoista, ja esimerkiksi kyvystä ottaa kanssaleikkijät huomioon. ”Leena” kokee leikin vapauttavan oppilaan olemaan oma itsensä. Toisaalta useat opettajat kokevat, että leikissä oppilas voi ottaa jonkin muun roolin ja sitä kautta ilmaista itseään ja tunteitaan helpommin. Jos esimerkiksi arasta lapsesta tulee leikin myötä rohkeampi, onko hän silloin todellisuudessa arka vai rohkea? ”Leenan” mukaan lapsi olisi leikin myötä vapautunut rohkeaksi omaksi itsekseen, osa opettajista pitäisivät rohkeutta leikin kautta omaksuttuna roolina.

### **7.10.2 Oppilaiden välinen vuorovaikutus**

*”Leikki lisää luokan yhteishenkeä ja toisen huomioonottamista.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

Kouluissa syntyneillä ryhmillä on kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia vaikutuksia. Miten luokan vuorovaikutus vaikuttaa opiskelijaan? Kuinka opiskelijat kokevat vuorovaikutusprosessin luokassa? Onko vuorovaikutus opiskelua tukevaa ja yhteistyö antoisaa ja rakentavaa? Opettajan rooli on johtaa tai vaikuttaa luokan ryhmävuorovaikutukseen opetuksellisten tavoitteiden suuntaisesti. Opettaja on usein ratkaisevassa roolissa vuorovaikutuksen muodostamisessa, kuten silloin kun opiskelijat muodostavat pienryhmiä, vuorovaikutuksen sisältöjä suunnitellaan ja säädellään sekä kun vuorovaikutuksen avulla pyritään tiettyihin tavoitteisiin. Luokkatilanteissa osa ryhmävuorovaikutuksesta on opettajan tietoisesti johtamaa oppimisprosessia, mutta luokassa tapahtuu paljon ryhmädynamiikkaa, joka etenee omaehtoisesti opiskelijoiden välityksellä. (Kauppila 2005, 90.)

*”Kaveruus, yhteistyötaidot, empatia, sympatia ja ymmärrys kehittyy leikin kautta kaveruussuhteissa.” (Minna, 4 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikkiin osallistumisessa on minusta kysymys samasta kuin muutoinkin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tekemällä yhdessä jotain mukavaa,*

*tutustuu toisiin ihmisiin helposti ja sen kautta jopa ystävyysuhteet alkavat rakentua.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikki voi vaikuttaa lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin monella tavalla. Se voi tukea lapsiryhmän ryhmähenkeä, rakentaa luottamusta lasten välille ja mahdollistaa jopa elinikäiset ystävyysuhteet. Leikin toinen puoli on vallankäyttö ja kiusaaminen, ne saavat hyvin pahaa jälkeä aikaan lasten vuorovaikutussuhteissa. Opettajan tärkeä tehtävä onkin seurata leikkiä, ohjata sitä tarvittaessa ja jutella leikeistä ja leikkikokemuksista lasten kanssa.” (Pirjo, 9 vuotta luokanopettajana)*

Huhtasen (2005, 18) mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa leikkimisen taidot, ystävyysuhteiden solmimisen ja ylläpidon, neuvottelutaidot ja kompromissien teon, pettymysten sietoa sekä itsensä arvostamista.

Voidaan todeta, että leikki muodostaa ainutlaatuisen rikkaan ympäristön ystävyysuhteiden muodostamiselle, yhteiselle toiminnalle, merkityksistä ja aikomuksista keskustelulle ja vastavuoroisille tunnesiteille. Yhteisissä leikeissä kukin lapsi oppii sosiaalisia taitoja, mutta samanaikaisesti myös koko lapsiryhmä oppii toimimaan ryhmässä. (Sawyer 2001, 19 – 37.) Leikissä punnitaan lasten keskinäinen yhteistyö ja sen sujuminen sekä harjoitellaan yhteistoiminnassa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Yhteistyö, yhteinen tekeminen ja henkilötason yhteensopivuus vaikuttavat korostuvan etenkin yhteisön muodostamisen alkuvaiheessa. Kun yhteisö on muodostunut, myös leikin tehtävä muuttuu. Leikki toimiikin nyt yhteisöä yhdistävänä toimintana ja keskinäisten suhteiden lujittajana. (Ikonen 2006, 164.)

Opettajien vastauksissa ilmeni myös muun muassa eri sukupuolten välinen vuorovaikutus ja sen tärkeyden korostaminen.

*”Joskus määrään, että leikissä on otettava eri pari (ei siis aina sitä tuttua ja turvallista) tai tyttö/poikapari. Näin oppilaat oppivat tulemaan toimeen kaikkien luokkalaisten kanssa. Joskus taas muodostetaan ryhmiä.” (Eeva, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Tytöt ja pojat ovat leikissä toistensa kanssa eikä omina porukoinaan – tämä on tärkeää varsinkin isompien oppilaiden kanssa.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettaja)*

Ahon ja Laineen (2004, 173 – 175) mukaan koulun alkaminen merkitsee lapsen toveripiirin laajenemista, monipuolistumista sekä sosiaalisten kontaktien lisääntymistä uusien koulukavereiden myötä. Lapsi alkaa tiedostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen ja hänelle on tärkeää olla tovereiden kanssa yhteistoiminnassa ja tulla toimeen heidän kanssaan. Lapset myös vertailevat suorituksia yhä tietoisemmin keskenään, mikä lisää kilpailullisuutta. Tällä puolestaan on suuri vaikutus heidän minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. Koulun alkamisen aikoihin tytöt alkavat muodostaa tyttöjen ja pojat poikien toveripiirejä. Poikien toveriryhmät ovat yleensä suurempia, toiminnallisempia ja avoimempia kuin tyttöjen. Tytöt viihtyvät pareittain tai pienissä ryhmissä, ja heidän vuorovaikutuksensa on verbaalista. Toki on sekä tyttöjä että poikia, jotka haluavat toimia edellä mainituista rooleista ”poikkeavalla” tavalla. Opettajan tulisi ohjata luokkaryhmää tällaisen erilaisuuden arvostamiseen, jotta normeista poikkeava epätyypillinen käyttäytyminen ei johtaisi ongelmiin. Koko luokan yhteiset leikit ovat oiva keino korostaa erilaisuuden hyväksymisen tärkeyttä ja luoda ryhmähenkeä.

Myös koulun ja kodin välinen yhteistyö nostettiin esille erään opettajan toimesta. *”Luokkajuhlissa...voidaan ottaa vanhempien ja lasten välisiä leikkejä -> saavutetaan hyvä tunnelma ja hyvä yhteishenki kodin ja koulun välillä.” (Tarja, 24 vuotta luokanopettajana)*

Leikin koettiin muodostavan omanlaisensa kulttuurin lasten välille. Leikki muovaa lapsen omaa identiteettiä, sosiaalista identiteettiä ja sitä kautta vaikuttaa ryhmän, luokan omaan kulttuuriin.

*”Lapset elävät samanaikaisesti kahdessa kulttuurissa – ovat osa aikuisten kulttuuria ja samalla heidän omaa vertaiskulttuuriaan. Leikin kautta lapset elävät vuorovaikutussuhteita, tunteita, toimintatapoja.” (Liisa, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Leikillä on tärkeä osuus lapsen sosiaalisen identiteetin kehityksessä. Sen myötä lapsi muodostaa paikkansa ryhmässä ja vaikuttaa suhteisiin ryhmän sisällä. Leikistä muodostuu oma kieli lasten välillä. Toimiminen pitkään samassa ryhmässä synnyttää oppilaiden välille vertaiskulttuurin.” (Liisa, 23 vuotta luokanopettajana)*

*”Koko luokan yhteinen leikki, jokainen laittaa itsensä peliin ja muu luokka luo esiintymisen turvaa ja vahvistaa itseluottamusta.” (Sara, 2,5 vuotta luokanopettajana)*

Havainnot osoittavat, että toisten samanikäisten seurassa oleminen näyttää vähentävän jo alle kolmivuotiaiden lasten turvautumista aikuisiin. Aikuiset siis todennäköisesti hidastavat lasten omatoimisuuden muodostumista verrattuna ikätoverien kanssa tapahtuvaan toimintaan. Vertaisryhmän vuorovaikutus kehittää kriittisyyttä toisten sanomista, tekemistä ja mielipiteitä kohtaan. Omatoimisuuden kehittämisen väite on siinä, että aikuisten vakava vuorovaikutus ja tietoinen yrittäminen ei tuota lapsen omatoimisuutta lainkaan niin tehokkaasti kuin lasten keskinäinen hulluttelu, hyppiminen ja leikki. Lasten keskinäisessä, vapaassa seurustelussa tasavertaisuus luo optimaaliset olosuhteet itsensä ilmaisemiselle ja vapaalle kokeilemiselle. (Hakkarainen 2002, 168.)

Tunnettu tosiasia lasten kielenkehityksessä on se, että lapsi ei kysy toisilta eikä itseltään ymmärretäänkö hänen puheensa vai ei. Pieni lapsi ei edes epäile, että hänen viestinsä jäisi joltain ymmärtämättä. Tämä johtuu siitä, että aikuinen pyrkii ”ymmärtämään” kaiken, mitä pieni lapsi yrittää sanoa. Se miten lapsi sitten kerää kokemuksia siitä, että hänen puhettaan ei ymmärretä, tulee yleensä lasten ikätovereilta. Kun lasten pitää sopia yhteisistä leikeistä, on välttämätöntä ymmärtää toisen puhetta. Ikätoverit vahvistavat toisissaan itsenäisyyden ja riippumattomuuden tunnetta. Samassa joukossa he harjoittelevat oppimista, jota yleensä aikuiset toteuttavat. Toisten lasten joukossa on välttämätöntä tajuta toisen näkökulma ja tarkastella omaa näkökulmaa, jonka kautta pystyy ymmärtämään toisia. (Hakkarainen 2002, 168.)



Aikuisen ja ikätoverien erilainen roolin avautuminen oppimisessa voi muuttaa käsitystä lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä. Alkuperäinen idea kytki kehitys siirtymän lähinnä aikuisen apuun jossakin suorituksessa. Lapsi ei osaa jotakin tiettyä toimintaa itsekseen, mutta aikuisen avustamana hän selviytyy aikaisemmin hänelle mahdottomasta toiminnasta. Yhteisesti toteutettu toiminta muodostaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen, jonka läpikäymisen jälkeen lapsi selviytyy toiminnasta ilman aikuisen apua itsenäisesti. Ikäkavereiden kanssa toimiminen virittää itsenäisen toiminnan alueen, jossa aikuisen puuttuminen toimintaan voi olla jopa haitallista. (Hakkarainen 2002, 168 – 169.)

## 8 LEIKKI JA SEN MERKITYS

Lähdimme tutkimaan leikkiä osana alkuopetusta oletuksesta, että leikki vähenee kouluun mentäessä. Meitä kiinnosti ne seikat, miksi leikin toteuttaminen koulussa on jäänyt niin vähäiselle huomiolle. Tutkielman avulla halusimme lisätä myös omaa tietoisuutta leikistä ja sen vaikutuksista lapsen kehitykselle kouluiässä. Tahdoimme myös ymmärtää alkuopettajien ajatuksien kautta, miksi leikki katoaa koulussa ja onko meillä mahdollisuuksia omassa työssä vaikuttaa leikin näkyvyyteen koulumaailmassa. Tutkielman aihe osoittautui haastavammaksi kuin luulimme. Ei siis ole ollenkaan niin yksiselitteistä syytä, miksi leikin toteuttaminen koulussa on niin haastavaa eikä sille tahdo löytää aikaa koulupäivästä.

Työskentelemme molemmat omilla tahoilla opettajina ja työelämä on avannut silmiämme tutkielmaa tehdessä. Kohtaamme molemmat päivittäin leikkitilanteita, mutta hektisessä nykykoulussa ne voi jäädä opettajalta helposti huomaamatta. Toisaalta leikkitilanteita järjestäessä on helppoa löytää toiminnalle tavoitteet ja rauhoittua seuraamaan lasten toimintaa. Koulussa leikki antaa erinomaiset puitteet ryhmäytymiselle, kaveruussuhteille ja oivalluksille. On totta, että leikki on oppimisprosessi. Leikin kautta oivalletaan, motivoitutaan ja paneudutaan opittaviin kokonaisuuksiin ihan uudella tavalla. Monet leikkihetket jäävät oppilaiden mieliin ja niistä puhutaan lakkaamatta vielä samana iltana kodeissakin.

Kandidaatin tutkielmassa tutkimme leikkiä opetusvälineenä sekä opettajan työvälineenä ja sen toteuttamiseen tarvittavia resursseja. Tutkielmassa esille nousi hyvin laajalti erilaisia haasteita. Todettiin, että opettajilla on liikaa opetettavaa liian lyhyessä ajassa. Leikkiä ei siis osattu pitää voimavarana sekä yhtenä varteenotettavana opetusmenetelmänä. Leikit ilmenivät tunneilla välipaloina siellä täällä. Vapaalle leikille ei osattu antaa aikaa eikä paikkaa viikkorutiineissa. Leikin merkitys lapsen kehitykselle tiedetään, mutta sen merkitys oppimisen tukijana on jäänyt vähemmälle ymmärrykselle.

Koulumaailma kaikessa kiireessään tarvitsee leikkiä. Leikki on hyvää aikaa rauhoittua ja pysähtyä. Oppilaat pääsevät oppimaan itsestään ilman ulkopuolisia paineita tai tarkkoja opetuksen antamia raameja. Leikki tukee erilaisia oppijoita ja antaa tällä tavoin mahdollisuuden laajempaan onnistumiseen. Lapset kehittyvät niin eri tahtia, että on mahdotonta tukea jokaista oppilasta jos leikkiä ei sisällytä opetukseen ja yhdeksi tavaksi oppia.

Osa oppilaista tulee esiopetuksesta alkuopetukseen ”koulukypsinä”, mutta eivät silti osaa todellisessa tilanteessa rauhoittua koulumaiseen oppimiseen. Harppaus esiopetuksesta koulumaailmaan on niin kovin suuri. Siirtymävaiheita tarvitaan ja leikkiä voisikin pitää yhtenä siirtymänä ja tukijana kouluun sopeutumisessa. Osa lapsista vain yksinkertaisesti kaipaa leikkiä koulussa ja sen tuottamaa iloa ja onnistumista, jotta he osaavat kasvaa koululaisiksi. Leikin tarkoitus ei ole muuttaa koulutusjärjestelmää, mutta kouluun tullaan oppimaan uusia asioita ja yhtäläillä leikki antaa mahdollisuuden sille. Koulumaisen oppimisen rinnalla leikki tuo kouluun inhimillisyyttä ja aikaa olla lapsi, lapsen omalla tavalla.

Koska koulumaailma koko ajan muuttuu inklusiivisemmaksi, on myös opetuksen muututtava. Lapsia on vaikea luokitella erityisiksi, jokainen on erityinen omalla tavallaan. Haasteena on siis luoda sellainen oppimistilanne jossa kaikki oppivat. Leikki on ominta lapsille ja jokainen lapsi osaa leikkiä. Onkin siis enemmän kyse siitä, että osaavatko opettajat leikkiä. Toisaalta tässä asiassa opettaja kohtaa oman persoonansa. Opettaja tekee työtään pitkälti oman persoonan kautta. Kaikki aikuiset eivät osaa leikkiä eivätkä halua. Tosin opettajan ajattelu pitäisi lähteä lapsilähtöisyydestä ja tällöin leikkiminen kuuluu jokaiseen tuntiin.

Tutkielman tekeminen työn rinnalla on avartanut silmiä näkemään erilaisia kotitilanteita. Yhteiskunta on muuttunut paljon siitä, mitä se silloin oli kun me olemme käyneet kouluja. Yhteiskunnan muutos tarkoittaa myös lapsuuden muutosta ja lapsuuden muutos taas ajaa leikkien muuttumiseen. Media ja leikki on saanut paljon puheenvuoroja koulumaailmassa. Verkkopedagogiikan suuri suosio, uusien pelien tuleminen ja lasten ohjelmien laaja skaala muuttaa lasten leikkejä vapaa- ajalla sekä koulussa. Lapset mieltävät erilaiset pelit

leikkimiseksi. Harva leikkii enää viikonloppuisin ulkona kavereiden kanssa. Konsolipelien pelaaminen mahdollistaa paremmin yksin leikkimisen ja sisällä olemisen.

Toisaalta internetin ja television olemassa olo antaa vanhemmille mahdollisuuden karsia perheen yhteistä aikaa. Lasten ohjelmat tarjoavat tuijotettavaa tunneiksi. Vanhemmat turvautuvat pelikonsoleihin, jolloin lapsen kanssa ei tarvitse leikkiä, koska hän leikkii jo itsekseen. Leikki vaatii ympärille aikuisia. Vaikka aikuinen ei osallistuisi leikkiin millään tavalla, on tärkeää, että hän on läsnä. Vanhempien olisi muutenkin hyvä seurata oman lapsen leikkejä. Tällöin lapsesta oppii uusia, mielenkiintoisia asioita. Turvallinen aikuinen on aina korvaamaton. Koulussa huomaa, että lapset , jotka eivät leiki kotona erilaisilla leikkivälineillä, eivät osaa koulussa leikkiessäänkään ohjata toimintaansa niin sujuvasti ilman aikuisen ohjaamista. Ei siis ole ollenkaan yhdentekevää, mitä lapsi leikkii ja kenen kanssa hän leikkii.

Olemme viime aikoina herättäneet paljon keskustelua omilla työpaikoillamme leikistä ja sen näkyvyydestä koulumaailmassa. Monet ylempien luokkasteiden opettajat sivuttavat asian olkapäiden kohautuksilla ja poistuvat paikalta vähin äänin. Alkuopettajat usein kysyvät vinkkejä ja ilmaisevat halunsa leikkimiseen, mutta eivät oikein tiedä, miten sen toteuttaisi ja missä tilanteessa. Opettajat saattavat tukeutua myös ajatukseen, ettei se tue luokan hallintaa ja luokkaa on vaikea saada leikkihetken päätyttyä rauhoittumaan. Lapsi kaipaa rutiineja koulussakin. Jos leikkimiselle luo tilaa joka viikko ja se lapsille ilmoitetaan, niin pian he oppivat, että leikille on aikansa ja paikkansa.

Leikkiä on monenlaista. Joskus sitä voi rajata tiukemmin ja joskus sille voi antaa suuremmat raamit. Opetusmenetelmänä leikki on monipuolinen. Koulusta löytyy leikkiä välitunneilta. Välituntileikit ovat opettavaisimpia. Välitunneilla lapset luovat leikkeihinsä omat säännöt, leikkivät tiettyjen kavereiden kanssa ja hoitavat sosiaalisia suhteita toisiinsa. Jos ajatellaan niin suurimmat riidat ja ystävyyssuhteiden solmimiset tapahtuvat nimenomaan tällaisissa tilanteissa. Tunneilla voidaan leikkiä erilaisia didaktisia pelejä ja leikkejä. Niissä piilee oppimisen hauskuus monipuolisella tavalla. Leikkiä ei tarvitse järjestää eikä

suunnitella, joskus voi antaa lapsille mahdollisuuden omaehtoiseen leikkiin, jossa lapsi pääsee itse suunnittelemaan leikin kulun.

Viime aikoina kasvatusalan ammattilaisia on puhuttanut peruskoulun tuntijako, johon halutaan ykkös- ja kakkosluokkalaisille lisää oppitunteja. OAJ esittää, että alaluokille pitäisi saada neljä oppituntia lisää, mutta yhteisiä oppitunteja ei kuitenkaan saisi vähentää. Tuntijaon uskotaan vahvistavan muun muassa taito- ja taideaineiden opetusta, yhteiskunnallista ja arvokasvatusta. Tuntijaon uudistuksen myötä uskotaan, että kouluissa pystyttäisiin kiinnittämään tiedollisten aineiden lisäksi entistä enemmän myös elämänhallinta- ja vuorovaikutustaitoihin. Useassa puheenvuorossa on korostettu myös yhteisöllisyyttä, lasten ja nuorten hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Tuntijakouudistuksen avulla myös leikki voisi saada suurempaa merkitystä koulussa oppimisen rinnalla. Kun puhutaan pienten oppilaiden koulussa viihtymisestä ja hyvinvoinnista liitämme siihen automaattisesti leikin mahdollisuuden. Nykykoulussa resurssit, kuten aika, ei tahdo riittää, tämän takia leikkiminen unohtuu helpommin. Uudistuksen myötä moni opettaja saisi varmasti uusia resursseja leikkimisen toteuttamiselle.

Pieni oppilas, 6-8-vuotias, ei jaksakaan keskittyä pitkiä aikoja. Leikkiessään lapsi uppoutuu sellaiseenkin maailmaan joka hänelle on vieras ja tarttuu haasteisiin eri tavalla. Leikin avulla voidaan luoda erilaisia merkityksellisiä oppimistilanteita lapselle. Lapsi oppii havainnoimalla ympäristöään. Koulu on monisyinen paikka, jossa sattuu ja tapahtuu jatkuvasti. Kiireen ja suorittamisen keskellä leikkitalanteet helpottavat ymmärtämään ympärillä tapahtuvaa. Leikki on helppo menetelmä, johon voi sitoa oppiainekokonaisuuksia. Leikkiä voi siis miltei mitä tahansa ja missä tahansa.

Tutkielman tekeminen on ollut mielenkiintoinen pysähdys leikin maailmaan. Se on pistänyt miettimään nyky- yhteiskuntaa ja koulua sekä koulun jatkuvaa muutosta. Kiireisessä elämäntyylissä unohtaa usein oleellisen. Kiire muuttuu suorituksiksi ilman mitään punaista lankaa. Tämä pätee niin elämässä kuin koulussakin. Odotamme lapsilta paljon enemmän kuin pitäisi ja kasvatamme heitä omalla kiireellä sellaisiin suorituksiin, jotka eivät välttämättä aina johda

minkäänlaisiin oppimistilanteisiin. Aikaa, resursseja ja mahdollisuuksia leikin toteuttamiseen koulussa on aivan varmasti. Vaikka leikille ei annetakaan täysin suotuisia puitteita opetussuunnitelmassa, emme näe mitään syytä, miksi leikille ei voisi antaa suurempaa sijaa koulussa. Vaikutukset oppimiselle tiedetään, joten on paljolti kiinni opettajasta itsestään, millaisen oppimisympäristön hän rakentaa oppilailleen.

## LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammerpaino.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Caillois, R. 1961. Man, play and games. New York.

Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Helsinki: Kansankulttuuri.

Garvey, C. 1990. Play. The Developing Child. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Goldinger, B. & Magnusson, G. 1978. Lapsen tärkeät ikävuodet 7-12. Helsinki: Otava

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Göncü, A. & Becker, J. 1992. Some contributions of a Vygotskian approach to early education. International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning, Vol. 2, 147 – 153.

Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta- konsultit.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: PS- kustannus.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Helenius, A., Jääliñoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam!: Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena.

Helenius, A. 2002. Mistä leikki alkaa? Teoksessa Suortti, J. & Heikkinen, E. (toim.): Mieli, tiede ja teknologia. Professori Pertti V. J. Yli-Luoman juhlaulkaisu. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, 51 – 59.

Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.): Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Hämeenlinna: Karisto, 34 – 57.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.): Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 21 – 31.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.

Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsinki: Stakes.

Hintikka, M. 2004. Leikki on lapsen elämää. Teoksessa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.): Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Hämeenlinna: Karisto, 8 – 33.

Hintikka, M. 2009. Leikki lapsuuden tärkein asia. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. Kuningasvuosi: Leikin kulta- aika. Helsinki: Tammi, 140 – 178.



Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Huhtanen, K. 2005. Kun huoli herää: varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS- kustannus.

Huizinga, J. 1947. Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Porvoo: WSOY.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2001. Piagetin ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen J. (toim.): Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä PS- kustannus, 158 – 183.

Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149 – 165.

Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS kustannus.

Jantunen, T. & Rönberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena.

Kahri, M. 2003. Lapsen arki on leikkiä II. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammerpaino Oy.

Kalliala, M. 2003. Korvaamaton leikki. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.): Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 184 – 209.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kallioniemi, A. 2010. Kokonaisvaltaisesti oppiva lapsi. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.): Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus, 130 – 145.

Kangas, S., Lundvall, A. ja Sintonen, S. 2008. Lasten ja nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa. Liikenne- ja viestintäministeriö 2008. Lasten ja nuorten mediafoorumi.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kauppinen, R. 1995. ”Juuret ovat puun aivot”- Leikin kasvattava voima. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: Stakes, 27 – 36.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Kinnunen, S. 2003. Anna mun olla lapsi. Helsinki: Kirjapaja. Korhonen, R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun Yliopisto.

Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikin muistelussa. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Krippendorff, K. 2004. Content Analysis: An Introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede-lehti. Vol. 2, no 1/99, 3 – 12.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus: kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opike.

Laxen, U. 1975. Luova leikki varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Weilin + Göös.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010- luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Offset Oy.

Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa Jantunen, T & Lautela, R. (toim.): Kuningasvuosi: Leikin kulta- aika. Helsinki: Tammi, 60 – 72.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- kustannus, 96 – 124.

Nevalainen, S. 2010. Lapsi koulussa. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.): Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK- kirjat, 79 – 91.

Neuendorf, K. A. 2002. The Content analysis guidebook. Thousand Oaks: Sage.

Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. ”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Julkaisuja. Sarja A 104/2008.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Peters, S.J. 2007. A historical analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. Journal of Policy Studies 18 (2), 98 – 108.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Porvoo: WSOY.

Piers, M. W. & Landau, G. M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Helsinki: Otava.

Pietilä, V. 1969. Johdatusta sisällön erittelyyn. Osa 1. Tampereen Yliopiston Tutkimuslaitos. Tampere.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus.

Putkonen, A- R. 1978. Leiki – kehity. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Pölkki, P., Forssen K. & Kähkönen, P. 1994. Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot Pohjoismaissa: Projektin teoreettinen tausta ja osatutkimuksen eteneminen. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja.

Rasku- Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku- Puttonen, H. (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111 – 125.

Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja –sääntelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- kustannus.

Sawyer, K.R. 2001. Play as Improvisational Rehearsal. Multiple Levels of Analysis in Childrens Play. Teoksessa A. Göncü & E.L. Klein (toim.): Children in play, Story and School. New York: Guilford, 19 – 38.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer- Paino Oy.

Strandell, H. 1997. Doing reality whit play. Play as children`s everyday life in daycare centres. Childhood, 4 (4), 445 – 465.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of play*. Harvard University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167 – 196.

Vygotsky, L. S. 1976. *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth & New York: Penguins, 537 – 554.

Vygotsky, L.S. 1978a. *Internalization of higher psychological function*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L.S. Vygotsky. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 52 – 57.

Vygotsky, L.S. 1978b. *Interaction between learning and development*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L.S. Vygotsky. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 79 – 91.

Vygotsky, L.S. 1978c. *The role of play in development*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) L.S. Vygotsky. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 92 – 104.

Väyrynen, S. 2001. *Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot*. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12 – 29.

Wilenius, R. 2002. *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Wiseman, D.G & Hunt, G.H 2001. Best practice in motivation and management in the classroom. Springfield: Charles C Thomas.

Wood, E. 2004. Developing a Pedagogy of Play. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear (toim.): Early Childhood Education. Society and Culture. London: Sage. 27 – 37.

## INTERNETLÄHTEET

YK:n Ihmisoikeusjulistus. Saatavilla www-muodossa:

<URL: <http://www.ykliitto.fi/ihmisoikeusjulistus/etusivu>>. (Luettu 8.2.2010)

EOPS. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2010. Saatavilla www-muodossa:

<URL: [www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf](http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf)>. (Luettu 19.8.2011)

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa:

<URL: [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>. (Luettu 19.8.2011)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 642/2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa:

<URL: [www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>. (Luettu 19.8.2011)

Lapsi ja media. 2005. Opas mediakasvatukseen. Lappeenrannan kaupunki. Saatavilla www-muodossa:

<URL: <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/lapsimedia.pdf>>. (Luettu 21.9.2011)

## LIITTEET

Hei!

Opiskelemme Lapin Yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme Pro gradu-tutkielmaa luokanopettajien kokemuksista leikistä osana lapsen oppimista koulussa. Kohdejoukkonamme on luokanopettajia ympäri Suomea, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät alkuopetuksessa. Kyselylomakkeiden keräämisen jälkeen tarkoituksena on vielä haastatella muutamia luokanopettajia kyselylomakkeiden pohjalta. Ilmoitathan siis palauttaessasi lomakkeen sähköpostiimme, saako sinua mahdollisesti vielä haastatella!

Nyt toivoisimme, että juuri sinä voisit osallistua kyselyymme. Ohessa on kysymyksiä liittyen aiheeseemme. Voit vastata kysymyksiin hyvin vapaamuotoisesti. Kysymykset ovat suuntaa antavia, joten voit vapaasti lisätä vastauksiisi asioita, joita sinulle herää kirjoittaessasi ja mitä haluat tuoda ilmi!

Käsitlemme kertomuksesi täysin luottamuksellisesti. Tutkimuksessa ei tule ilmi mitään henkilökohtaisia tietojasi eikä asuinpaikkakuntaasi tai koulusi nimeä. Niitä ei myöskään tarvitse vastauksissasi mainita. Kun olet palauttanut tehtäväsi sähköposteihimme, poistamme myös sieltä kaikki sinuun viittaavat tiedot.

Jos haluat kysyä jotain tutkimukseemme liittyen tai sinulle jäi jotain epäselvää niin ota rohkeasti yhteyttä meihin! Olemme erittäin kiitollisia kun osallistut tutkimukseemme ja autat selvittämään meitä millaiset mahdollisuudet leikillä on alkuopetuksen työvälineenä sekä lapsen oppimisen tukijana.

Pyydämme palauttamaan kyselylomakkeen alla näkyviin sähköpostiosoitteisiin 25.4.2011 mennessä.



Ystävällisin terveisin,  
Aino Venetpalo  
[avenetpa@ulapland.fi](mailto:avenetpa@ulapland.fi)  
Milla Tiihonen  
[mtiihone@ulapland.fi](mailto:mtiihone@ulapland.fi)

## Kyselylomake

### **”Luokanopettajien kokemukset leikistä alkuopetuksessa lapsen oppimisen tukijana”**

Vastaa kysymyksiin omin sanoin. Voit vastata suoraan tähän liitteeseen tai luoda uuden liitteen. Sinun ei tarvitse kirjoittaa kysymyksiä uudestaan vaan voit vain merkitä kysymyksen numeron, jotta tiedämme, mihin kysymykseen vastauksesi liittyy.

#### **Taustatietokysymykset**

1. Milloin olet valmistunut ja kuinka kauan olet sen jälkeen toiminut luokanopettajana?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt alkuopetuksessa?

#### **Avoimet kysymykset**

4. Millaisissa tilanteissa käytät leikkiä opetuksessasi? Miten ohjaat leikin avulla? (välitunti, luokka, jokin muu; yksilö- tai ryhmätilanteet)

5. Millaiset valmiudet olet saanut leikin toteuttamiseksi? (koulutus, jatkokoulutukset, työelämä)
6. Millainen rooli Sinulla opettajana on leikissä?
7. Miten leikin avulla voidaan tukea erilaisia oppijoita? (aktiivinen, passiivinen oppija)
8. Miten leikki kehittää lapsen kokonaiskehitystä?
9. Mikä mielestäsi on motivaation ja leikin suhde?
10. Vuorovaikutussuhteet

A) Miten leikki vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen?

B) Miten leikki vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen?

C.)Anna esimerkkejä leikistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa?

**Kiitos vastauksistasi! ☺**

