

”Kyllä sä voit oppia varmaan parhaiten kaiken leikin kautta”

Alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta

Pro gradu -tutkielma

Heini Lappalainen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kyllä sä voit oppia varmaan parhaiten kaiken leikin kautta” Alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta

Tekijä: Heini Lappalainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu –työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 78 + 2 liitettä

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Leikin merkitys lasten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa on noussut yhä suurempaan merkitykseen koulumaailmassa. Leikkiä voidaan hyödyntää opetuksen välineenä ja sen avulla on mahdollista kehittää monipuolisesti lapsen tietoja ja taitoja. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä ja leikillisestä oppimisesta.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu leikin ja leikillisen oppimisen käsitteisiin. Aineisto on kerätty haastattelemalla neljää alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa Pohjois-Savosta ja Pohjois-Pohjanmaalta. Tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen ja aineiston analyysi on toteutettu fenomenografisesti. Analyysissä muodostui yhteensä neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta.

Tutkielma osoittaa, että alkuopettajat käsittivät leikin lapsen luonnolliseksi toiminnaksi ja monipuoliseksi opetuksen välineeksi. Leikki koettiin erityisen tärkeäksi alkuopetuksessa, koska sen nähtiin opettavan lapsille uusia tietoja ja taitoja. Alkuopettajat olivat hyödyntäneet leikkiä opetuksessaan monin eri tavoin.

Avainsanat: leikki, leikillisuus, leikillinen oppiminen, leikillinen oppimisympäristö, alkuopetus, fenomenografia

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi __

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: Primary school teachers' opinions of play and playful learning

Author: Heini Lappalainen

Program/Subject: Education/ Degree Programme in Class Teacher Education

Master's thesis: Laudatur thesis Licentiate thesis

Number of pages: 78+ 2 attachments

Year: 2020

Abstract:

The significance of play in children's growth, development and learning has increased even greater in the world of education. Playing can be used as a teaching method and therefore it enables to improve child's knowledge and skills. In my thesis, the goal is to find out what kind of conceptions teachers have about play and playful learning.

The frame of reference is based on the concepts of play and playful learning. Research material has been gathered through interviews with four teachers from Northern Savonia and Northern Ostrobothnia. The approach of the research is phenomenographical and its analysis part has been conducted phenomenographically. Based on the analysis, four description categories were formed which described the in the conceptions teachers had about play and playful learning.

The thesis shows that the teachers considered play to be natural behavior for children and a diverse way of teaching. Play was seen as especially essential in teaching for the youngest children as it was considered to teach children new knowledge and skills. The teachers that were interviewed in the thesis had been utilizing play as a teaching method in many different ways.

Key words: play, playfulness, playful learning, playful learning environment, phenomenography

Sisällys

1	JOHDANTO.....	5
2	LEIKIN MÄÄRITTELYSTÄ OPPIMISEEN	7
	2.1 Leikki.....	7
	2.2 Leikki ja oppiminen alkuopetuksessa.....	11
3	LEIKILLINEN OPPIMINEN	15
	3.1 Leikki opetussuunnitelmassa	20
	3.2 Leikillinen oppimisympäristö	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
	4.1 Tutkimusongelmat ja aineisto.....	25
	4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	28
	4.3 Fenomenografinen analyysi	30
	4.4 Eettisyys ja luotettavuus.....	35
5	ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LEIKISTÄ JA LEIKILLISESTÄ OPPIMISESTA	39
	5.1 Leikistä on moneksi	40
	5.2 Opettajien toiminta	49
	5.3 Itsensä kehittäminen leikissä	52
	5.4 Leikin oppimisympäristö.....	58
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7	POHDINTA.....	67
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Lapset juoksevat kilpaa, hyppien ja loikkien. Kasvoista loistaa hymy ja naurun ääni kantautuu kauaksi. Koko lapsen kehosta välittyy aito ilo ja onni. Yhdessä ihmetellään, kokeillaan ja tekemisen riemu on käsin kosketeltavaa. Tätä on *leikki*.

Viime vuosina on noussut keskusteluun huoli lasten leikin vähentymisestä. Suomalaiset lapset lopettavat leikkimisen tutkimuksien mukaan muita Pohjoismaita aikaisemmin. Myös leikin muoto on muuttunut. Leikit ovat yksipuolistuneet ja vaihtuneet enemmän sisätiloihin ja virtuaalimaailmoihin kuin aikaisemmin.

Leikkiä voidaan ymmärtää olevan monenlaista ja se on yleismaallinen ilmiö. Leikin määrittelylle on löydettävissä yhteisiä piirteitä, kuten vapaaehtoisuus, spontaanisuus, nautinnollisuus ja kuvitteellisuus. (Ks. Kalliala 2018, 4–5.) Lasten oikeuksien mukaan lapsella on oikeus lepoon, vapaa-aikaan, virkistystoimintaan, leikkiin ja kulttuurielämään sekä taiteisiin tutustumisen¹. Lapsen oikeuksien komitea korostaakin näiden olevana lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkittäviä asioita. Leikki ja virkistystoiminta edistävät muun muassa lapsen luovuuden ja mielikuvituksen, sekä fyysisten-, sosiaalisten-, kognitiivisten-, ja emotionaalisten taitojen kehittymistä². Vaikka leikki mielletään yleisellä tasolla lapselle hyödyllisenä asiana, sen mahdollisuuksia ei välttämättä tunnisteta (Siren-Tiusanen 2018, 14).

Leikkiä on tutkittu pitkältä ajalta ja siitä on tutkimustietoa suhteellisen paljon, erityisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, mutta alkuopetuksessa tutkimus on vähäisempää. Myös leikillinen oppiminen on noussut suhteellisen uudeksi käsitteeksi, jonka vuoksi koen tutkielmani aihepiirin tärkeäksi ja ajankoh- taiseksi.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikki on mainittu useassa kohdassa. Alkuopetuksen työmuotojen keskiössä ovat leikki, toiminnallisuus, pelillisuus, havainnollisuus, mielikuvitus ja tarinallisuus (Perusopetuksen

¹ YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991 § 31 mom. 1.

² Lapsen oikeuksien komitea (2013, 4.)

opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Vaikka leikki on nähty alkuopetuksen opetuksen välineenä jo aikaisemminkin, uuden opetussuunnitelman myötä myös leikin tarjoamiin mahdollisuuksiin on kiinnitetty enemmän huomiota. Leikki voi olla paljon muutakin, kuin opetuksen väline.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineiston muodostavat neljä alkuopettajan haastattelua. Tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen. Tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Oma kiinnostukseni tutkielman aiheeseen heräsi omien kokemuksieni pohjalta, kun opiskelin esi- ja alkuopetuksen sivuainetta. Olen kiinnostunut toiminnallisista opetusmuodoista ja leikistä opetuksen välineenä. Lisäksi tulen tulevaisuudessa työskentelemään alkuopettajana, joten toivoin tutkielmani kehittävän myös omaa asiantuntijuuttani. Tutkielman tehtävänä on herättää myös alan asiantuntijoissa uusia ideoita ja oivalluksia.

On välitunti. Lapset leikkivät koulun pihalla hippaa. Leikki on alkanut kuin itseltään ja siihen ovat kaikki tervetulleita. Lapset juoksevat kiljuen toisiaan karkuun. Välillä joku pahoittaa mielensä, toisinaan naurulle ei tule loppua. Leikki kehittyy, kuin huomaamatta uusille ulottuvuuksille, joita ei voi ymmärtää, kuin leikkijät itse. Vain mielikuvitus on sen rajana. Hyvä lukija, pyydän sinua lukiessasi avaamaan mielesi ja eläytymään leikin maailmaan. *Anna sen viedä.*

2 LEIKIN MÄÄRITTELYSTÄ OPPIMISEEN

Tässä luvussa tuon esille tutkielmani kannalta keskeisimpiä käsitteitä, jotka ohjaavat sitä. Esittelen aluksi leikin käsitteen historiaa ja sen erilaisia määritelmiä. Lopuksi käsittelen leikin ja oppimisen välistä suhdetta alkuopetuksessa.

2.1 Leikki

Leikki on historiallinen ilmiö, jolla on alku, kehitys sekä historia (Christensen & Launer 1985, 24). Jokainen leikkii tai on leikkinyt joskus, joten kaikilla on jonkinlainen käsitys leikistä (Sutton-Smith 1997, 1). Leikki tarkoittaa ja tuntuu erilaiselta eri näkökulmista katsoen, esimerkiksi lapset eivät tietoisesti luo tavoitteita leikille. Leikki on lasten itsensä rakentamaa toimintaa. (Hakkarainen 2008, 99.)

Leikin tutkimuksen historia on pitkältä ajalta, kuten Antiikin kreikan kaudelta, Platonin kiinnostus lasten leikkiin ja kasvuun (Helenius 1993, 9–10). Leikin tutkimus on pohjautunut usein tunnettuihin teorioihin, kuten Piagetin, ja Vygotskyn teorioihin leikistä. Leikkejä voidaan määritellä myös pedagogisten ja didaktisten tavoitteiden perusteella. Silloin leikille on määritelty jokin tietty tehtävä, jolloin leikin tehtävänä on olla väline sen saavuttamiseksi. Leikki toimii tällöin motivoivana ja kiinnostusta herättävänä keinona. (Heikkinen 2004, 60.)

Piagetin mukaan leikkiin liittyy keskeisesti käsitteet assimilaatio ja akkommodaatio. Leikki on hänen mukaansa assimilaatiota tai sen ensisijaisuutta akkommodaatioon nähden. (Piaget 1999, 87.) Hän jakaakin leikin harjoittelu-, symboli-, rooli- ja sääntöleikkiin. Leikin alkeellisin muoto on harjoitteluleikki. Siihen ei kuulu ollenkaan symboliikkaa, vaan se on opittujen toimintojen toistamista. (Piaget 1977, 62.) Tämä alkaa siitä, kun assimilaatio lähtee eroamaan akkommodaatiosta ja alkaen hallitsemaan sitä (Piaget 1999, 89). Symbolisessa leikissä lapsi saavuttaa kyvyn koodata kokemuksensa symboleina. Lapsi alkaa leikkiä symbolien, niiden yhdistelmien, kuvittelun kanssa. (Garvey, 1990, 8.) Roolileikki viittaa

roolin valitsemiseen ja esittämiseen. Valitseminen tarkoittaa käyttäytymistä ja toimintaa rooliesikuvan mukaisesti. Roolileikki kehittää lapsen ajattelua ja kieltä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 195; Christensen & Launer 1985, 105–106, 111.) Se kehittää erityisesti sanavarastoa ja ilmaisutaitoja (Brotherus ym. 2002, 195). Sääntöleikit välittyvät toisille sosiaalisessa kanssakäymisessä (Piaget 1977, 62). Siinä lapset harjoittelevat toimimaan sääntöjen ja ohjeiden mukaan, ja toimintaa ohjaa kiinnostus pienleikkivälineisiin. Leikkijät luovat omia suhteita, keskinäisissä sopimuksia ja tekevät valintoja. (Helenius 1993, 40, 44–45.) Sääntöleikin vaiheessa lapsi oppii ymmärtämään tietynlaisia sosiaalisia konsepteja, kuten yhteistyötä ja kilpailua, sekä oppii ajattelemaan objektiivisesti (Brotherus ym. 2002, 197; Garvey 1990, 8).

Vygotskyn näkemys leikin edellytyksistä, synnystä ja olemuksesta on lähes päinvastainen, kuin Piagetin (Ks. Vygotsky; Hakkarainen 2008, 102). Vygotsky käsittelee leikkiä lapsen kulttuurisen ja tietoisuuden kehityksen näkökulmasta. Leikki on hänen mukaan luovaa toimintaa ja siihen yhdistyy pedagogista toimintaa. Leikissä on aina myös säännöt, joita lapsi myös oppii. Leikkiessään lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä, eli itseään vaativammalla tasolla. Hän on ikään kuin päättään pidempi. (Vygotsky 1998, 92–95, 101–102.)

Huizingan (1984) mukaan leikkiä ei voida tyhjentävästi määritellä, jolloin onkin keskityttävä kuvaamaan sen tunnusmerkkejä. Ensinnäkin leikki on vapaata toimintaa, jolloin voidaan olettaa, että pakotettu leikki ei ole leikkiä. Se voi korkeintaan olla leikin jäljittelyä. Toiseksi leikki ei ole tavallista elämää. Leikki voi saada kuitenkin leikkijän täysin valtoihinsa. Kolmanneksi leikin tunnusmerkiksi Huizinga nostaa esille on eristyneisyyden ja rajoittuneisuuden, sillä leikillä on aina ajan ja paikan rajat. Leikkiä määrittää myös jännitys ja järjestys. Leikkimaailmassa vallitseekin tietty järjestys, säännöt, jotka ohjaavat toimintaa. (Huizinga 1984, 16–21.)

Suomalaisessa tutkimuksessa leikkiä on tutkittu suhteellisen vähän. Tunnetuin kiista leikin merkityksestä on Uno Cygnaeuksen sekä J.V. Snellmanin kiista sen merkityksestä kasvatuksessa. Cygnaeuksen mukaan leikki rinnastettiin työhön, joka oli Snellmanin käsityksen mukaan toistensa vastakohtia. Suomalainen leikin

tutkimus on käynnistynyt varsinaisesti 1900-luvun alkupuolella. (Heikkinen 2004, 52.) Tunnettuja leikin tutkijoita Suomessa ovat muun muassa Aili Helenius (1993), Pentti Hakkarainen (2002) ja Maritta Hännikäinen (1992).

Leikkiminen on lapselle perustarve, joka on luonnollinen osa lapsen arkea (Rantala 2006, 55). Leikki eroaa lapsen muusta elämästä, vaikka se voi sisältää todellisia tapahtumia, kuten kotileikit. Leikkiessä lapsi ilmentää sisäistä sekä ulkoista maailmaansa. Leikki on jäljittelevää (mimeettistä) toimintaa, joka ilmentää lapsen todellisuutta. (Hiitola 2000, 28; Linnilä 2011, 181.) Sen avulla lapset voivat kokeilla ja havainnoida, mikä heidän elämässään sekä ympäristössään ovat heille mielekästä (Hakkarainen 2008, 99). Leikissä on mahdollista harjoitella erilaisia taitoja, kokematta paineita (Linnilä 2011, 181).

Leikin määrittely on haastavaa ja käsitteelle on löydettävissä kirjallisuudesta runsaasti eri määritelmiä. Tutkimuksissa on kuitenkin löydetty yhdistäviä tekijöitä leikille. (Hujala 2002, 93–94.) Leikki on leikkitutkimuksen mukaan

- miellyttävää,
- sisäisesti motivoivaa,
- spontaania ja
- vapaaehtoista,
- sekä itseohjautuvaa (ks. Kuvio 1.)



Kuvio 1. Leikin määrittely Garveyn (1990, 4–5) ja Linnilän (2001, 181) mukaan

Leikistä saatavaa mielihyvää sekä nautintoa voidaan havainnoida lapsen käytöksestä, kuten olemuksesta ja naurusta (Hiitola 2000, 28). Se tuottaa iloa ja mielihyvää, sekä voi saada aikaan flow-kokemuksen, jossa leikkijä on äärimmäisen keskittynyt toimintaansa (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2009, 201). Lapsen leikki lähtee hänen tarpeidensa kautta ja sisäinen motivaatio on merkittävä asia, joka vie lapsen kehitystä eteenpäin (Hiitola 2000, 28). Sisäinen motivaatio näkyy myös siinä, että lapset tekevät leikkiessä omia valintoja, sekä leikki etenee heidän päätöksensä mukaan, eikä se edellytä ulkoista motivointi tai palkitsemista (Hakkarainen 2002, 133). Leikin spontaanius ja vapaaehtoisuus heijastuu siihen, että lapsi valitsee itse leikin ajankohdan ja paikan (Hiitola 2000, 28). Lapsi on leikkiessään vapaa (Rantala 2006, 50).

Itseohjautuvassa leikissä lapsi keksii leikin itsenäisesti ja hän kehittyy ilman ulkoista palkkiota. Tällöin lapsi keksii itse, jäljittelee, tutkii ja kokeilee. Itseohjautuvalla leikillä onkin tyypillistä lapsen jäljittelevä toiminta eli mimeettisyys. (Hintikka 2009, 143; Linnilä 2011, 181.) Tutkimuksissa on havaittu, että lapset pystyvät jäljittelemään aikuisten ilmeitä, eleitä sekä ääniä (Hakkarainen 2008, 101). Lapset jäljittelevätkin yleensä niiden aikuisten toimintaa, joista he pitävät. Tämän vuoksi lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on tärkeää. (Hakkarainen 2001, 193.)

Marjanovic-Shane (2010) näkee, että leikkiminen yhdessä voi luoda useita päällekkäisiä merkityksiä. Leikkiminen on myös hänen mukaansa osapuolille vapaaehtoista, jolloin leikkijän tulee itse haluta osallistua leikkiin sekä tulla kutsutuksi siihen, tai ainakin tuntea tulleensa kutsutuksi. Lisäksi osallistuminen leikkiin luo eron leikkijöiden välisten suhteiden laadussa, joka voi johtaa eroihin ymmärrykseen tilanteesta, itsestä ja muista. (Marjanovic-Shane 2010, 50, 55–56.)

Bergström (1997) on jakanut leikin käsitteen mustiksi ja valkeiksi leikeiksi. Mustiksi leikeiksi kutsutaan lapsen niin sanottuja vapaita leikkejä. Lapsen vapaa ja spontaani leikki saa aikaan kaaoksen, sekä järjestyksen horjumisen, mutta on kuitenkin edellytyksenä luovuuden kasvamiselle. Ilman mustia leikkejä, ei olisi

olemassa myöskään valkeita. Puolestaan valkeat leikit ovat järjestäytyneitä pedagogisia leikkejä, joissa aikuinen on sisällyttänyt leikkiin opetuksellista sisältöä. (Bergström 1997, 145–157, 161; vrt. Piaget.)

Leikki on luovaa toimintaa (Christensen & Launer 1985, 72). Koska leikki liittyy keskeisesti luovuuteen, on se keskeinen menetelmä esi- ja alkuopetuksessa. Leikkiminen vaatii aikuisen kasvatuksellista panosta, sillä pelkkä lapsen spontaani leikki ei yksissään riitä. (Siren-Tiusanen 2018, 16.) Aikuinen voi toiminnallaan edistää omaehtoisen leikin syntymistä, kuten muodostamalla leikkiympäristöjä. Aikuisen tehtävänä on tarjota mahdollisuus hyvän leikin perusteisiin, kuten aikaan, tilaan, vapauteen, rauhaan ja leikkitarvikkeisiin. Aikuinen voi ohjata lasta suoraan tai epäsuorasti, kuitenkin antaen lapselle tilaa hänen luovalle leikille. Tärkeää on, että lapsella on mahdollisuus viipyä leikissä ja palata siihen uudelleen. (Helenius 2004, 5; Linnilä 2011, 181–182; Mikkola & Nivalainen 2009, 55.)

Aikuinen voi myös luoda lapsen leikin teemoista ohjauksellisia keskustelun aiheita, jolloin voidaan puhua generatiivisista teemoista. Ne pohjautuvat lapsen omaan toimintaan sekä motiiveihin, jotka aikuinen liittää opetus- ja kasvatustoimintaan. Keskeistä on antaa lapselle tilaa, ja kuunnella lasten aloitteita leikin suhteen. (Helenius 1993, 55.) Leikin avulla aikuinen pystyy myös seuraamaan lapsen kehitystasoa, sekä hänen yhteistyötaitoja (Helenius 2004, 36). Lisäksi aikuinen voi myös havainnoida lapsen kokemusmaailmaa, kiinnostuksen kohteita tai oppimisen syvempiä tasoja, joita leikki heijastaa (Kalliala & Tahkokallio 2001, 46).

Tässä tutkielmassa leikin käsite kattaa kaikkea lasten omaehtoista, vapaata ja spontaania leikkiä. Lisäksi leikin käsitteeseen kuuluu aikuisen ohjaamat leikit. Leikkiin sisältyy siis alkuopetusikäisten lasten erilaiset leikit alkuopetuksessa.

2.2 Leikki ja oppiminen alkuopetuksessa

Oppiminen (*learning*) on käyttäytymisessä havaittavia muutoksia, ja ne ovat jollakin tavalla yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa kehittyneitä. Oppiminen

tapahtuu oppijan sisällä ja varsinainen oppimishetki on tiedostamatonta. (Uusi-kylä & Atjonen 2007, 18, 155.) Oppimista voi olla tämän vuoksi vaikeaa havainnoida. Se aiheuttaa muutoksia keskushermostoon, muodostaessaan sinne uusia hermoyhteyksiä. (Jaakkola 2017, 144–145.) Oppimistapoja on erilaisia, koska ihmisillä on sisäisesti eriäviä tapoja tulkita ympäröivää maailmaa (Piispanen 2008, 15).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) pohjaa oppimiskäsitykseen, jossa oppija on aktiivinen toimija, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muun muassa toisten lasten, opettajan ja oppimisympäristön kanssa. Oppimista kehittävät luovuus ja myönteiset tunteet, kuten oppimisen ilo, joiden kautta lasta innostetaan oppimaan. Siinä hyödynnetään monipuolisia oppimisympäristöjä. (POPS 2014, 17.)

Viime vuosina on nostettu yhä enemmän esille toisenlainen näkökulma oppimiseen, jossa se voi olla muun muassa hauskaa, intohimoa, flow-kokemusta ja leikkejä, sekä pelejä. Leikkiminen on esimerkiksi Järvilehdon (2014, 18, 119) mukaan yksi tehokkaimmista tavoista oppia. Lapselle tarjoutuu leikkiessä mahdollisuus oppia monenlaisia asioita, kuten yhteistyötaitoja, tunteiden hallintaa, itsehillintää, keskittymistä, mielikuvitusta, motorisia taitoja sekä kieltä ja ajattelua (Hintikka 2009, 150; Sutton-Smith 1997, 37). Leikki kehittää myös aivotoimintaa (Ks. Bergström 1997).

Koska leikki tapahtuu tavallisesti ryhmässä, luo se luontaisesti otollisen tilan vuorovaikutukselle ja sen kautta myös uuden oppimiselle (Helenius 2018, 8; Åkerfelt & Laitinen 2016, 10). Leikkiessä lapsen on mahdollista oppia työskentelemään yhdessä ja noudattamaan yhdessä sovittuja sääntöjä. Leikki on turvallinen paikka harjoitella, erehtyä ja kokeilla, esimerkiksi omien tunteiden säätelyä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38–39.) Leikissä lapset oppivat toimimaan tavoitteellisesti yhdessä muiden kanssa sekä kiinnittämään oma huomio tiettyyn tavoitteeseen, ilman että muut samanaikaiset toiminnot häiritsevät sitä (Helenius 2018, 7).

Leikillä voi olla pedagogisia tarkoituksia (Helenius & Korhonen 2005, 21). Kun leikki yhdistetään oppimisen tavoitteisiin, kutsutaan tätä vakavaksi leikiksi (Rieber, Smith & Noah 1998, 29–37). Oppimiseen tarvitaan motivaatiota ja oppimistehtäviin liittyvä emotionaalista varausta. Vakava leikki eroaa lasten omasta leikitoiminnasta niin, että aikuiset luovat leikkiympäristön, prosessit oppimiselle sekä tavoitteet toiminnalle. Siinä painottuu vapaata leikkiä enemmän leikin tulos. (Hakkarainen 2008, 109.)

Lapsen oppiminen rakentuu lapsen omaan toimintaan ja tiedon oppimisessa lähtökohtana on hänen oma kokemusmaailmansa. Lapsi oppii parhaiten, kun hän saa itse suunnitella omaa toimintaa ja säädellä sitä. (Helenius 2004, 5; Hujala 2002, 103, 106.) Kuitenkin toiset ihmiset voivat vaikuttaa siihen, millaisista asioista lapsi innostuu, sekä mitä asioita hän voi oppia (Helenius 2004, 5). Leikkiessä lapset ovat aktiivisia ja osallistuvia, ja leikissä saadut kokemukset opettavat lasta. Lapsien rooli leikkiessä on osallistua leikkiin ja asettaa siihen tavoitteita, eikä pohtia oppimista. (Hyvönen 2008, 79.)

Leikki on pienelle lapselle paras oppimisympäristö (Hakkarainen 2008, 109). Leikki on usein nähty oppimisen kohteena, vaikka se pitäisikin Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 53) mukaan nähdä oppimisen välineenä. Leikin aikana asioita ei opita suoraan, vaan oppimisen päämäärä on abstrakti kyky kuvitella sekä ylittää rajat. Leikin edellytys on kuvittelu, joka kehittää lapsen mielikuvitusta, sekä niiden asioiden havainnointi, jotka eivät ole todellisuudessa nähtävissä. (Hakkarainen 2002, 112.) Leikkiessä lapset rakentavat leikistä myös yhteistä mielikuvaa muiden leikkijöiden kanssa. Tällainen mielikuvituksessa tapahtuva visiointi kehittää lasta myös oppimis- ja työsuorituksiin. (Helenius 2004, 46.)

Leikki on henkinen prosessi, joka kehittää muun muassa lapsen ajattelun, suunnittelun, esittäminen, ihmettelyn ja epäilyn taitoja (Sutton-Smith 1997, 37). Leikkiessä lapsi abstrahoi esineitä käyttäessään korvaavia välineitä. Lisäksi leikki luo valmiuksia käsitteiden käyttöön, ja kartuttaa lapsen sanavarastoa sekä maailmankuvaa. (Helenius 1993, 55, 66–67.) Leikki on välttämätöntä kognitiiviselle- ja kielen kehittymiselle (Helenius 2018, 7; Marjanovic-Shane 2010, 42).

Mikäli leikille ei ole asetettuja oppimisen tavoitteita, siitä voi muodostua oppimisen vastakohta (Hakkarainen 2008, 109). Leikin suunnittelu auttaa lapsia ymmärtämään leikin ydinasian ja sen avulla lapset pääsevät suoraan tekemisen pariin, eivätkä etsi vain jotakin tekemistä. Ajan kuluessa suunnittelu johtaa myös lasten itsenäistymiseen leikkijöinä, sillä leikki vaatii päätöksentekoa, kokemusta päätöksien seuraamuksista, valintojen tekemistä ja verbaalisesti tietojen ja ideoiden jakamista, jotka ovat tärkeitä leikin taitoja. Lisäksi leikkiympäristön suunnittelu auttaa lasta kehittymään sosiaalisilla, emotionaalisilla sekä kognitiivisilla alueilla. (Owocki 1999, 19–20.)

Koulun alkaessa lapsi siirtyy toiminnasta, käyttämään asioita pääosin käsitteiden välityksellä, johon leikki tarjoaa valmiudet ja edellytykset (Helenius 1993, 67). Opetuksen tulisikin antaa lapsille mahdollisuuksia leikkiin, vaikka opettaja ei varsinaisesti olisikaan suunnitellut leikkiä osaksi oppitunteja. Leikkiä ei tulisi nähdä opetusta häiritsevänä- tai oheistoimintana, vaan ymmärtää sen luovan välitöntä mielihyvää, sekä iloa, uusien tietojen ja taitojen oppimisen saavuttamisen kautta. Myös itse toiminta ja tekeminen luovat lapselle iloa. (Rantala 2006, 55–56.)

3 LEIKILLINEN OPPIMINEN

Suomessa leikillisyyttä on tutkittu oppimisen sekä oppimisympäristön kehittämisen näkökulmasta vuodesta 2003. Leikillisyydelle ei ole löydettävissä yksiselitteistä määritelmää, joten sen määrittely ei tästä syystä ole täysin ongelmaton. Leikillisyyttä on usein verrattu leikin ja luovuuden käsitteisiin tai emotionaalisten tekijöihin. (Kangas 2014, 73.) Leikkiprosesseissa lapsen katsotaan rakentavan aktiivisesti tietoa ja lisäävän ymmärrystään aiempien tietojen ja kokemusten kautta. Oppiminen on tehokkainta, kun se pohjautuu lapsen olemassa olevaan ymmärrykseen ja rakentaa sitä. (Hyvönen 2008, 41.)

Oppiminen on vuorovaikutusta ja sitä tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa. Leikillisuus on merkittävä osa oppimista, yhteisen tilan rakentumista, ja sen tulisi olla yhtenä lähtökohdista opetuksessa. Leikillisuus mahdollistaa positiivisten tunteiden kokemisen ja sallii epäonnistumisen. (Kangas 2014, 77–78.)

Kun leikillisyyttä (*playfulness*) tarkastellaan pedagogisessa valossa, puhutaan leikillisestä oppimisesta (Kangas 2014, 83). Leikillinen oppiminen (*playful learning*) viittaa erilaisiin oppimistoimintoihin, jotka pohjautuvat leikkiin, leikillisyyteen ja fyysisen pelin pelaamiseen. Siinä oppiminen perustuu ajattelun, aktiivisen tekemisen sekä koko kehon hyödyntämisen yhdistämiseen. Se sisältää innovatiivisuutta, luovuutta ja mielikuvista. Leikillisessä oppimisessä on oleellista sekä järkevää integroida eri oppiaineita, esimerkiksi yhdistämällä tiiviisti liikuntaa ja luonnontieteitä. (Kangas 2010, 8–9, 38–39, 44; Kangas 2014, 83–84.)

Leikillisen oppimisen piirteitä ovat

- luovuus,
- leikillisuus,
- tarinallisuus (narratiivisuus),
- yhteisöllisyys,
- oppimisen ilo,
- fyysinen aktiivisuus (kehollisuus), sekä
- teknologian ja median monipuolinen käyttäminen (mediarikkaus) (Kuvio 2).



Kuvio 2. Leikillisen oppimisen piirteet Kankaan (2010) mukaan

Luovuus

Oppiminen on luova prosessi (Kangas 2014, 85). Luovuuden pohja on leikimäinen ja kokeilunhaluinen näkökulma ympäröivään todellisuuteen. Nykykäsityksen mukaan luovuus ymmärretään ennen kaikkea luovana ajatteluna, ongelmanratkaisuna sekä tiedonluomisprosessina. (Krokkfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 71.) Luovan ajattelun keskiössä on kyky leikkiä ja kokeilla uutta (Järvilehto 2014, 119). Luovuus viittaa luovan tiedon rakentamiseen sekä luovaan oppimiseen, käyttämällä uutta teknologiaa sekä suunnittelemalla esineitä, pelejä tai mediatuotteita. Luovuuteen liittyy siis median monipuolinen käyttäminen (Ks. Kangas 2010, 41.)

Leikillisuus

Leikillisyyden määritelmä ei ole yksiselitteinen. Leikillisuus on leikillistä orientatiota, huumoria, tekemistä ja kokemista, joiden kautta saavutetaan oppimisen iloa (Kangas 2014, 73–85). Leikillisuus viittaa spontaaniuteen, huumorintajuun ja tekemisen riemuun. Lisäksi se liittyy oleellisesti mielikuvitukseen ja luovuuteen. (Lieberman 1977, 5, 21.)

Leikillisuus tarkoittaa asennetta oppimiseen ja opiskeluun, leikkien ja pelien kautta (Kangas 2010, 41). Leikillisuus oppimisessa yhdistetään niin leikilliseen mielentilaan ja asenteeseen, kuin oppimisasihin ja leikkeihin. Leikillinen mielentila voidaan ymmärtää oppimisen ilon lähteenä. Lisäksi leikillisuus vapauttaa luovuuden tiedonluomisprosessissa. (Kangas 2014, 85; Krokfors ym. 2010, 73.) Pelikontekstissa leikillisuus voi näkyä esimerkiksi moninaisten peli- ja mediaelementtien rakentelussa, sanaleikkeinä vuorovaikutustilanteessa tai yhteisenä huumorina (Kangas 2014, 85).

Tarinallisuus / narratiivisuus

Kertomuksen, tarinan ja narratiivin käsitteitä käytetään Hyvärisen (2006, 4) mukaan usein synonyymeinä, eikä niiden välille tehdä silloin eroa. Oppiminen voi olla tarinallista tai kerronnallista prosessia, jossa tarinat eli narratiivit ovat ajattelun muotoja. Ne yhdistävät opeteltavan asian ja sisällön. Tällaisia narratiiveja ovat muun muassa piirustukset, kuvaukset, keskustelut sekä leikit. (Krokfors ym. 2010, 74.) Lisäksi tarinoiden kuuleminen ja tuottaminen liittyvät keskeisesti kerronnallisuuteen (Ks. Kangas 2010). Kerronnallisuus antaa myös lähtökohtia rakentaa tarinaa ja työstää tietoa (Krokfors ym. 2010, 74).

Kertomukset liittävät yhteen eri tilanteiden piirteet ja kokemukset. Siihen kuuluu keskeisesti käsitteitä, kuten tunne, tietäminen, vuorovaikutus ja kokemus. Kertomuksien kautta vuorovaikutuksessa jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia sekä rakennetaan luottamusta. Kertomuksen käsite on siis hyvin monimuotoinen. (Hyvärinen 2006 3.)

Yhteisöllisyys

Oppiminen nähdään sosiaalisena ilmiönä, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa (Kangas 2014, 85). Yhteisöllisyydestä puhuttaessa, oppimisen keskiössä ovat sen sosiaalinen luonne, vuorovaikutus sekä osallistuminen tiedon rakentamiseen (Krokkfors ym. 2010, 73). Ryhmässä toimiminen yhdessä muiden kanssa, esimerkiksi yhteisöllisten pelien pelaaminen, tukevat oppimista ja tiedon rakentumista. (Ks. Kangas 2010; 2014, 85). Yhteisöllisyyttä tukevien tehtävien, leikkien, harjoitteiden ja pelien kautta opitaan ottamaan muut huomioon ja kantamaan vastuuta omasta toiminnasta sekä yhteisistä asioista, kuten säännöistä (POPS 2014, 273).

Oppimisen ilo

Tunteet liittyvät kaikkeen ihmisen toimintaan ja niillä on keskeinen rooli sekä ajattelussa että oppimisessa (Kangas 2010, 42). Oppimisen ilo sisältää paljon erilaisia oppimista tukevia ja oppimisessa koettuja tunteita. Iloon kuuluu usein myös saavuttamisen ja onnistumisen tunteita. (Kangas 2014, 85.) Kouluympäristö, kuten kasvatustehtävässä toimiva opettaja, voi tukea lapsen oppimisen iloa luomalla siihen myönteiset olosuhteet (Rantala 2006, 161).

Oppimisen ilo on Rantalan (2006) mukaan yläkäsite kaikille niille tunteille tai tunnetiloille, joita koulussa esiintyy. Oppimisen iloon liittyy myös vapauden periaate, joka näyttäytyy esimerkiksi lapsen vapaana leikkinä. Vapaus voi ilmetä koulussa myös hyvinkin pienien valintojen kautta, kuten oppilaiden päätöksentekoprosesseissa. Oppimisen ilo syntyy myös kiireettömyydessä. (Rantala 2006, 161–163.)

Oppimisen yhtenä tavoitteena voidaankin nähdä oppimisen ilon tuottaminen oppilaille. Se ei kuitenkaan tarkoita vain myönteisiä tunteita ja tunnetiloja, vaan se kattaa myös muita tunteita. (Rantala 2006, 161–163.) Tämän vuoksi myös kielteiset tunteet, kuten turhautuminen ja osaamattomuuden tunteminen ovat hyväksyttäviä. Niin kielteiset, kuin myönteisetkin tunteet voivat olla osallisena oppimisprosessissa, jossa tuotetaan oivalluksia ja opitaan taitoja. (Krokkfors ym. 2010, 74.)

Mediarikkaus

Mediarikkaus merkitsee teknologian sekä median käyttöä luonnollisena osana oppimisen prosessia sekä opetussuunnitelmaa (Kangas 2010, 41). Teknologia voi parhaimmillaan luoda uusia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia, sekä tarjota konkreettisia oppimisen kokemuksia. Teknologia mahdollistaa toimimisen yhdessä, mikä kehittää ongelmanratkaisun- ja neuvottelun taitoja. Se voi myös tarjota välineen haastaa, sekä rohkaista oppimaan. Teknologian hyödyntäminen tarjoaa mahdollisuudet myös oppimisen eri alueiden integroinnin. (Muhonen 2001, 54, 60.) Se ei kuitenkaan ole itseisarvo, vaan sen tehtävänä on toimia leikkiläisen oppimisen välineenä (Kangas 2014, 85).

Digitaaliset pelit ovat moninainen ilmiö ja niitä voidaan pelata niin yksin, kaksin, kuin ryhmässä. Pelaaminen mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen, sekä valintojen tekemisen. Opetuksellisten pelien (*edugames*) pelien perustana on motivaatio. Hyvässä opetuksellisessa sovelluksessa yhdistyy pelillisyyden haastavuus ja toimivuus, pedagoginen mielekkyys sekä tekninen kehitys. Tietokonepelien maailma on rikas, joka haastaa sekä viihdyttää pelaajaa, kehittäen samalla myös pelaajan ongelmanratkaisutaitoja. (Kupiainen 2004, 55–57.)

Virtuaalisissa ympäristöissä työskentely vaatii tiedon jäsentelyä, valikointia ja arviointia. Lisäksi virtuaalisissa oppimisympäristöissä toimiminen yhteisöllisesti edellyttää reflektiota ja se voi myötävaikuttaa oppimista ja vuorovaikutusta. Silloin uutta tietoa on mahdollista jäsentää, jakaa ja rakentaa yhdessä. (Krokkfors ym. 2010, 75.)

Kehollisuus / fyysinen aktiivisuus

Oppimisessa käytetään koko kehoa, joka ilmentää tunteita (Kangas 2014, 85). Kehollisuudella ja fyysisellä aktiivisuudella viitataan fyysiseen oppimiseen, sekä koko kehon hyödyntämiseen oppimisprosessissa, jolloin ”kehollinen tietämys” voidaan saavuttaa (ks. Hyvönen 2008). Koko kehoa (*the whole body*), käytäntöä (*hands-on*) ja liikkumista (*body-on*) käytetään toimiessa. Koko kehon osallistamisesta ja fyysisestä aktiivisuudesta, esimerkkinä ovat liikuntaleikit. (Ks. Kangas 2010.) Pelaaminen mahdollistaa siis koko kehon hyödyntämisen, liikkumisen

sekä pelien jakamisen ja kokemisen muiden kanssa (Kangas, Korva, Ruokamo 2010, 192–193).

3.1 Leikki opetussuunnitelmassa

Erityisesti alkuopetuksessa, leikki on olennainen osa opetusta. Oppimistehtäviin kuuluvat leikit ovat harjoituksia, joiden avulla herätetään lasten huomio, saadaan mielihyvää sekä autetaan lasta keskittymään. Oppiminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta. Esi- ja alkuopetuksessa luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle, tiedoille, taidoille sekä asenteille, ennen kaikkea elämää varten. Positiiviset oppimisen kokemukset tukevat oppijan käsitystä itsestä ja auttavat kehittämään oppimaan oppimista. Leikki on siis koulun alkuvaiheen keskeisintä oppimista tukevaa toimintaa. (Helenius & Lummelahki 2013, 215.)

Hakkarainen (2002, 116) nostaa esille ongelman leikin hyödyntämisestä opetuksessa. Yleensä pohditaan, millä keinoin leikkiä voitaisiin hyödyntää eri sisältöjen opettamisessa. Hänen mukaansa tulisikin miettiä, miten nämä sisällöt voisivat palvella parhaiten leikkiä.

Leikki käsitteenä on huomioitu myös uudessa (2014, 98) perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelmiin, leikin merkitys on kasvanut. Alkuopetuksen vuosiluokkien 1-2 työtavoissa korostetaan leikkiä, havainnollisuutta, toiminallisuutta, pelillisyyttä, mielikuvitusta sekä tarinallisuutta.

Alkuopetuksessa huomioidaan varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa saadut valmiudet. Tavoitteena on luoda lapselle positiivinen käsitys itsestä oppijana sekä edistää hänen valmiuksia työskentelyyn ja oppimiseen. (POPS 2014, 98.) Opetuksessa eri oppiaineet integroidaan kokonaistyöskentelyyn, jonka työmuotoina ovat esimerkiksi retket, pelit, musiikki, liikunta ja tutkiminen (Helenius & Lummelahki 2013, 216).

Laaja-alaiset tavoitteet

Perusopetuksen alkuopetuksen laaja-alaisen osaamisen pohja luodaan varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksen alkuvuosina (POPS 2014, 99). Laaja-alaisessa osaamisessa tärkeää on oppilaan uteliaisuus, kokemusmaailma sekä toimintaympäristö, joiden tehtävänä on edesauttaa tiedon soveltamista koulun ulkopuolella (Norrena 2015, 22).

Ajattelu ja oppimaan oppimisessa (L1³) korostetaan, että monipuoliset liikunnalliset sekä motoriset tehtävät tukevat oppimista ja ajattelun kehittymistä. Sadut, lorut, leikit, tarina, laulut sekä taiteen lajit kehittävät puolestaan mielikuvista ja muistia. Kulttuurisessa osaamisessa, vuorovaikutuksessa ja ilmaisussa (L2), oppilaita puolestaan rohkaistaan keskinäiseen vuorovaikutukseen ja toimimaan yhdessä. Esimerkiksi erilaiset leikit ja pelit tarjoavat oivan tilaisuuden harjoitella vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja. (Norrena 2015, 32–38; POPS 2014, 99–100.) Lisäksi mielikuvitusta ja itsensä ilmaisua harjoitellaan koulussa muun muassa leikkien ja draaman keinoin (Helenius & Lummelahhti 2013, 216; POPS 2014, 100).

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) näkyvät siinä, että koulussa harjoitellaan yhteisiä pelisääntöjä, hyviä tapoja sekä kannustavia palautteita. Lapsia ohjataan kehittämään omia tunnetaitojaan, kuten tunnistamaan omia tunteitaan sekä ilmaisemaan niitä. Leikki ja draama ovat keinoja harjoitella näitä taitoja. Puolestaan tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) näkyvät opetuksessa niin, että siinä hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologian (TVT) tietoja ja taitoja. Niitä harjoitellaan ja opitaan käyttämään myös opiskelun välineenä, sekä sisäistetään keskeistä käsitteistöä. Oppilaita kannustetaan jakamaan keskenään kokemuksia digitaalisen median parissa, sekä harjoitellaan yhdessä ohjelmointia. Tieto- ja viestintäteknologian harjoittelemisessa pelillisuus on oppimisen edistäjän tehtävässä ja leikkiin perustava toiminta on edelleen opetuksen lähtökohtana. (POPS 2014, 100–101.)

³ Käytän lyhenteitä L1-L5 kuvaamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteita.

3.2 Leikillinen oppimisympäristö

Oppimisympäristön käsite on muuttunut ajan myötä. Alun perin käsite kuvasi niitä ympäristöjä, jotka erosivat perinteisesti opettajajohtoisesta -tai luento pohjaisesta opetuksesta. (Manninen 2000, 29.) Myöhemmin oppimisympäristön käsite on laajentunut kuvaamaan myös muuta opetusta (ks. esim. Manninen ym. 2007).

Oppimisympäristö tarkoittaa tiloja ja paikkoja, yhteisöä ja toimintakäytäntöjä, missä opiskelua ja oppimista tapahtuu (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2007, 9; POPS 2014, 29). Oppimisympäristö on toimintaympäristö, johon sisältyvät opettajat, oppilaat, oppimistavat ja oppimisenäkemykset, toiminta, oppimislähteet sekä teknologia. Siihen kuuluvat myös välineet, palvelut sekä materiaalit, joita hyödynnetään opetuksessa. (Happonen 2002, 6.)

Oppimisympäristön tarkoituksena on tukea yksilöiden ja yhteisön kasvamista, oppimista sekä vuorovaikutusta (Happonen 2002, 8; POPS 2014, 29). Oppimisympäristöön kuuluvat esimerkiksi koulurakennus, kirjasto, museo, ulkona sijaitseva paikka tai verkkoympäristö (Happonen 2002, 6). Siten oppimisympäristön ei tarvitse aina liittyä kouluympäristöön (Piispanen 2008, 16).

Mannisen ym. (2007) mukaan on keskeistä määritellä näkökulma, jonka kautta oppimisympäristöä tarkastellaan. He esittävätkin viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin: fyysinen-, sosiaalinen-, tekninen-, paikallinen- ja didaktinen oppimisympäristö. Fyysinen oppimisympäristö kuvaa tilaa ja rakennusta, kun sosiaalinen oppimisympäristö puolestaan vuorovaikutusta. Teknistä oppimisympäristöä, kuten opetusteknologiaa, tarkastellaan tieto- ja viestintäteknologian kautta. Paikallista oppimisympäristöä tarkastellaan koulun ulkopuolisena oppimisympäristönä. Didaktinen oppimisympäristö puolestaan kuvaa oppimista tukevana ympäristönä, ja siihen kuuluvat esimerkiksi oppimateriaalit ja oppimisen tuki. (Manninen ym. 2007, 36.)

Happonen (2002) kuvailee oppimisympäristöjen jakoa ja suljettuun- ja avoimeen oppimisympäristöön. Näiden kahden oppimisympäristön raja on kuitenkin häilyvä. Suljetulle oppimisympäristölle on ominaista luokkahuoneeseen rajoittunut opettajajohtoinen opetus, jossa oppilaiden osallisuus on heikkoa. (Happonen

2002, 6–7.) Suljetun oppimisympäristön vastakohta on avoin oppimisympäristö, joka tarkoittaa fyysistä tilaa, kuten koulurakennusta sekä virtuaalista ympäristöä. Se on liitetty myös oppilaiden itseohjautuvuuden ja valinnanmahdollisuuksien kasvamiseen sekä vastuun ottamiseen. (Happonen 2002, 6; Manninen 2000, 34.) Lisäksi avoin oppimisympäristö viittaa myös myönteiseen oppimisilmapiiriin (Happonen 2002, 6).

Hujala (2002) määrittelee hyvän oppimisympäristön niin, että se tarjoaa lapsille paljon mahdollisuuksia kokeilemiseen, tutkimiseen ja aktivoi luovaan ongelmanratkaisuun. Lisäksi hyvä oppimisympäristö rohkaisee lasta erilaiseen itsensä ilmaisuun sekä edistää hänen tietorakenteen kehittymistä. Keskeistä on, että oppimisympäristö tuottaa lapselle mahdollisuuksia saada omakohtaisia kokemuksia siitä, että hän voi vaikuttaa kasvuympäristöönsä. (Hujala 2002, 103.) Parhaimmillaan ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia kokea, liikkua, innostua ja leikkiä erityyppisiä leikkejä (Linnilä 2011, 184).

Leikillinen oppimisympäristö (*playful learning environment, PLE*) laajenee luokahuoneesta ja koulusta kattamaan myös ulkoisen leikkikentän. Se sisältää liikunnallisen, leikillisen ja nautittavan oppimiskokemuksen, joka on sekä teoreettisesti että pedagogisesti perusteltu ja empiirisesti testattu oppimisen väline. (Kangas 2010, 28.) Leikillinen oppimisympäristö mahdollistaa uusia tilaisuuksia tietojen sekä taitojen oppimiseen. Leikillisen oppimisen ei tarvitse aina pohjautua uuden luomiseen, vaan tietolähteenä voi toimia myös itse peli. Silloin leikillisessä oppimisympäristössä pelaaminen voi auttaa asiaan tutustumisessa tai opitun keräämisessä. (Kangas, Korva & Ruokamo 2010, 190, 194–195.)

Leikillinen oppimisympäristö on moninainen kokonaisuus, johon vaikuttavat erilaiset resurssit, kuten oppijoiden kokemukset ja osaaminen, oppimateriaalit, toiminnan muodot ja aikuisen asema. Nämä tekijät ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa ja ne vaikuttavat toisiinsa. Oppijoiden aikaisemmat kokemukset heijastuvat siihen, miten ja mitä leikillisessä oppimisympäristössä opitaan. Puolestaan oppimateriaalit viittaavat esimerkiksi konkreettisiin välineisiin, kuten leluihin ja mentaaliin välineisiin, kuten asioille annettuihin merkityksiin. Toiminnan muotoon liittyvät leikit ja pelit, ja niistä saatava toiminnan innostavuus. Myös aikuisen toimintaa

voidaan tarkastella, esimerkiksi hänen roolia ja tehtävää leikissä voidaan arvioida (Harju & Multisilta 2014, 154–157.)

Leikillinen oppimisympäristö (LOY) muodostuu fyysisestä, emotionaalisesta, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta kokonaisuudesta. Fyysinen ominaisuus leikillisessä oppimisympäristössä tarkoittaa koulun pihalla olevaa leikkikenttämaista rakennetta. Rakennelman tarkoituksena on toimia erityisen hyvin tilanteissa, jossa oppitunneilla pelataan ja leikitään. (Hyvönen ym. 2007, 12.)

Laajimmillaan se liittyy yhteen fyysiset-, virtuaaliset-, paikalliset ja globaalit ympäristöt sekä formaalin koululuokan sekä in-formaalin koulunpihan kokonaisvaltaiseksi oppimisympäristöksi. Leikillisessä oppimisympäristössä fyysistä oppimista tapahtuu sisä- ja ulkoympäristöissä, mahdollistaen monipuolisten oppimismuotojen ja tapojen joustavan integroinnin. Kun leikillinen oppimisympäristö ylettyy myös in-formaaleihin ympäristöihin esimerkiksi luontoon tai tiedekeskukseen, sen ytimessä ei ole enää leikkikentällä tapahtuva leikillinen oppiminen. Sen sijaan kyseessä on entistäkin monipuolisempi luova oppiminen sekä tiedon rakentaminen. (Kangas ym. 2010, 196–197.) Luonto mahdollistaa erilaisia leikillisiä ja opetuksellisia aktiviteetteja, sekä tarjoaa merkittävän leikillisen prosessin osan (Hyvönen ym. 2007, 69). Leikillinen oppimisympäristö on siis kokonaisuus, joka pyrkii vastaamaan tilan vaatimukseen ja samalla ottamaan huomioon oppijan koko kehon oppimisessa sekä opetuksessa (Kangas ym. 2010, 196).

Leikillinen oppimisympäristö voidaankin nähdä tulevaisuuden koulun visiona. Sen ytimen muodostavat formaalit ja in-formaalit oppimisen tilat ja -paikat, teknologiset oppimisympäristöt, luovuus, leikillisuus, liikunnallisuus sekä lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi. (Kangas 2010, 9.) Leikillisessä oppimisympäristössä tapahtuvan toiminnan tavoitteena onkin edistää ja innostaa oppimista, eikä leikillisuus siinä suinkaan tarkoita, että oppimisen tulisi olla aina helppoa (Harju & Multisilta 2014, 165).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkielmani toteutuksen. Ensin kuvaan tutkimusongelmat ja aineiston, jonka jälkeen esittelen tutkielman fenomenografisen lähestymistavan sekä aineiston analyysin. Lopuksi pohdin tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.1 Tutkimusongelmat ja aineisto

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Pyrin selvittämään alkuopettajien käsitysten kautta, millaista leikkiä on ja miten sitä käytetään opetuksessa. Tutkielmani päätutkimusongelma muodostui seuraavanlaiseksi:

Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä ja leikillisestä oppimisesta?

Tavoitteena on myös selvittää leikin ja leikillisen oppimisen toteutumista alkuopettajien opetuksessa sekä tutkia leikin oppimisympäristöä. Tarkennan päätutkimusongelmaani seuraavilla kysymyksillä:

1. Millä tavoin leikki ja leikillinen oppiminen toteutuvat osana alkuopetusta?
2. Millainen on leikkiä hyödyntävä oppimisympäristö?

Aineisto

Tutkielman aineisto koostui alkuopetuksessa työskentelevistä opettajista. Aloitin aineistonkeruun ottamalla yhteyttä peruskoulujen rehtoreihin eri paikkakunnille. Lähestyin koulujen rehtoreita sähköpostitse, ja he välittivät haastattelukutsun

koulunsa alkuopettajille, joista kiinnostuneet ottivat minuun yhteyttä sähköpostitse. Lopulta haastatteluun osallistui neljä opettajaa, jotka edustivat yhteensä neljää eri koulua.

Haastateltavien määrä on riippuvainen aina tutkimuksen tarkoituksesta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen, vaan tutkimushenkilöt valitaan sen mukaan, että heidän oletetaan tietävän tutkittavasta aiheesta, on tutkielmani otanta perusteltua ja riittävä (Puusa & Juuti 2011, 55; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 117; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–96). Pyrkimyksenä tutkielmassani oli keskittyä haastateltavien määrän sijaan laatuun, joka onkin laadullisessa tutkimuksessa näistä ratkaisevampaa (Puusa & Juuti 2011, 55). Toteutin haastattelut Pohjois-Savossa ja Pohjois-Pohjanmaalla. Haastattelut suoritettiin keväällä, tammi- ja helmikuussa 2020.

Haastateltavien saaminen tuotti erityisiä haasteita, sillä yhteydenottopyyntöihin vastaamisprosentti oli heikko. Tähän saattoi vaikuttaa esimerkiksi haastateltavien työ- ja muut kiireet. Niiden opettajien kanssa, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkielmaani, sovin haastatteluajat heidän valitsemaansa paikkaan. Useimmiten haastattelut tapahtuivat opettajien työpaikoilla. Haastateltavat ovat työskennelleet tai työskentelevät tällä hetkellä alkuopetuksessa. Heistä kolme oli naisia ja yksi mies. Haastateltavien koulutustaustat vaihtelivat luokanopettajan tutkinnosta, erikoistumisopintoihin. Työurat vaihtelivat viidestä vuodesta 34 vuoteen, jolloin haastatteluun valikoituneilla opettajilla voidaan olettaa olevan tutkielman kannalta keskeistä tietoa ja kokemusta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 86; Ronkainen ym. 2013, 117). Valitsin haastateltaviksi tarkoituksenmukaisesti erikäisiä, ja erilaisella työkokemukselle varustautuneita opettajia, jotta saisin aineistoa mahdollisimman monipuolista kokemuksista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59).

Haastattelu

Henkilöiden tietoja tutkitaan useasti kyselyllä, dokumenteilla, havainnoimalla tai haastattelemalla (Gröhn 1992, 2; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83; Ronkainen ym. 2013, 113). Haastattelut jaetaan strukturoituihin, puolistrukturoituihin sekä strukturoimattomiin haastatteluihin, niiden kysymysten sitovuuden sekä valmiuden perusteella (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että tietyt haastattelun näkökulmat on päätetty, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Sen tunnetuin haastattelumuoto on teemahaastattelu.

Tutkielmani haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluina niiden joustavuuden vuoksi. Jokaista haastattelua ohjasi kaikille yhteneväiset teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu sekä järjestys saattoivat vaihdella. (Ahonen 1994, 138; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Nämä mahdollistavat sen, että haastateltavan ääni tulee kuulluksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelurunko jakaantui kolmeen pääteemaan: taustatiedot, leikki ja leikillinen oppiminen (ks. Liite 1.)

Haastattelua ohjaa päämäärä, joka on tutkimuksen tavoite (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Haastattelussa tutkijan tarkoituksena on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista sekä tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41; Niikko 2003, 31). Tarkoituksena onkin saada haastateltavalta mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta ja ilmiöstä (Sin 2010, 313; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Muotoilin haastattelukysymykset tutkimusongelmien perusteella ja pyrin siihen, että ne mahdollistavat haastateltavien omien käsityksien esiin tuomisen tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattavasti. Lisäksi haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998; Ruusuvuori & Tiittula 2005.) Etukäteen suunniteltujen väljien kysymyksien tarkoituksena on auttaa haastateltavaa ilmentämään tutkittavaa ilmiötä omista lähtökohdista käsin (Niikko 2003, 31).

Tutkielman aineisto on kerätty haastattelemalla alkuopettajia. Ennen varsinaisia haastatteluja, testasin haastattelukysymykset tuttavallani, jotta sain esitietoa kysymyksien toimivuudesta. Esihaastattelun jälkeen hienosäädin muutamia kysymyksiä, jotka koettiin vaikeaselkoisiksi tai ne eivät näkemyksieni mukaan olisi

tuottaneet tutkielman kannalta merkityksellistä aineistoa. Suuria muutoksia esihaastattelu ei kuitenkaan haastattelurunkoon tuonut, sillä olin pohtinut sen sisältöä harkiten jo etukäteen. Samalla kokeilin nauhurin toimintaa. Varsinaisten haastattelujen toteuttaminen eri paikkakunnilla ja joustavuus mahdollistivat tutkimushenkilöiden saamisen. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina. Haastattelut pidettiin yhtä lukuun ottamatta tutkimushenkilöiden työpaikoilla. Haastateltavilla oli mahdollisuus neuvotella haastattelupaikasta, jotta se olisi heille mahdollisimman luontainen. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista noin tuntiin. Kaikki haastattelut tallennettiin nauhurilla. Haastatteluiden jälkeen litteroin haastattelut.

Haastattelun ansiona on, että haastattelija voi havainnoida ja kontrolloida tutkimustilannetta, esimerkiksi tehdä havaintoja ympäristöstä. Haastattelun kautta on mahdollista saada paremmin täytettyä tutkimuksen validiteettiin liittyviä asioita, kuin kyselyssä (Jyrinki 1977, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Haastattelutilanteessa voidaan syventää saatavaa tietoa, esimerkiksi kysymällä lisäkysymyksiä tai pyytämällä perusteluita haastateltavalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200).

Haastattelu on perusteltu aineistonkeruumenetelmä tutkielmaani, koska haluan saada selville alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta, sekä mitä he ajattelevat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Haastattelun etuna on myös, että se on vuorovaikutustilanne, jolloin tutkija voi pyrkiä edistämään keskustelua. Se voi myös tuoda näkyviin uusia näkökulmia. (Järvinen & Järvinen 2011, 146.)

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleisesti käytetty laadullinen lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Kakkori & Huttunen 2014, 367–381). Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin tutkittavia pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157).

Fenomenografia (*phenomenography*) on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä ympärillä olevasta maailmasta (Järvinen & Järvinen 2011, 81; Metsämuuronen 2008, 34; Uljens 1989, 10). Samalla se pyrkii käsittelemään tutkittavaa ilmiötä, siitä näkökulmasta, miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökannalta. Tavoitteena on kuvata tutkimushenkilöiden monenlaiset tavat käsittää ilmiö (Gröhn 1992, 12; Niikko 2003, 31.) Yleisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä on haastattelu (Ahonen 1994, 136; Kakkori & Huttunen 2014, 381; Sin 2010, 313).

Fenomenografia voidaan ymmärtää analyysimenetelmänä sekä metodologisena näkökulmana (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 7). Tässä tutkimuksessa fenomenografiaa on hyödynnetty metodologisena lähestymistapana sekä aineiston analyysissa. Koska tutkielmani tarkoituksena on selvittää alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta opetuksessa, olen valinnut metodologiseksi lähestymistavaksi fenomenografian. Lisäksi fenomenografisen tutkimushenkilöiden määrä on usein pieni, jolloin tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan tulosten yleisyyttä (Ahonen 1994, 152).

Fenomenografian historia pohjautuu 1970 luvulle ja termi on otettu ensimmäistä kertaa käyttöön 1980-luvun alkupuolella. Sen kehittäjänä pidetään professori Ference Martonia, joka tutki työtoverinsa kanssa oppimista sekä käsityksiä ympäröivästä maailmasta. (Ks. Marton 1981; Marton & Booth 1997.) Fenomenografiassa yksilöillä nähdään olevan erilaisia kokemusten ilmiöistä (Marton & Booth 1997, 114).

Fenomenografiassa oletuksena on, että maailman erilaisilla ilmiöillä on eri merkityksiä ihmisille (Marton & Booth 1997, 121; Uljens 1989, 10). Käsitykset asioista voivat olla hyvinkin erilaisia, riippuen ihmisen taustoista, kuten sukupuolesta, koulutuksesta, iästä tai kokemuksista. Käsitykset voidaankin määritellä dynaamiseksi ilmiöiksi, jolloin ne voivat ajansaatossa myös muuttua. (Metsämuuronen 2008, 34.) Lisäksi ne ymmärretään mielipiteitä syvempänä ja laajempaan (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 23). Pyrin huomioimaan myös nämä seikat valitessani haastateltavat tutkielmaani, sekä myöhemmin aineiston

analyysin vaiheessa. Oletan tutkielmaan osallistuneilla opettajilla olevan kokemuksia leikistä osana opetusta, jotka heijastuvat myös heidän käsityksiinsä (ks. Marton & Booth 1997). Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena ei ole tutkia ajattelu- ja havaintoprosesseja tai ilmiön syvempää olemusta, vaan ihmisten moninaisia käsityksiä tästä ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2011, 81).

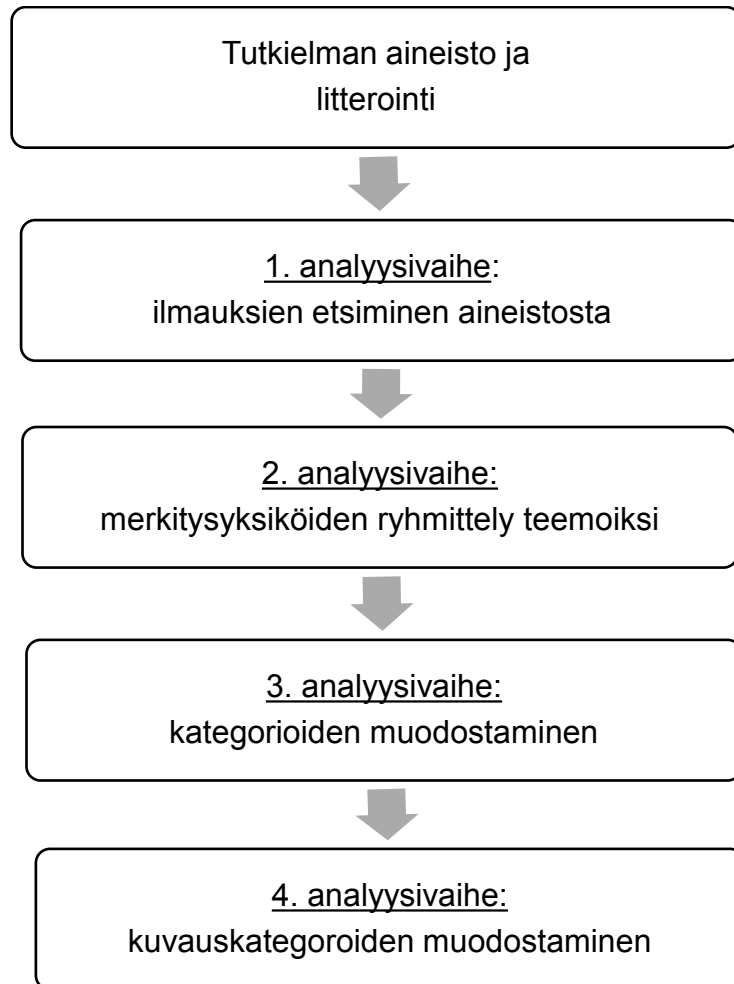
Teoreettisten lähtökohtien perusteella tutkija tekee ongelmanasettelun, joihin on päädytty aiemman tutkimuksen perusteella. Tutkija perustaa tutkimusongelmiin tutkimushenkilöiden tehtävät, kuten haastattelukysymykset, jolloin tiiviisti teoriaan liitetyt ongelmat tukevat tutkijaa muodostamaan syvälle luotaavia haastattelukysymyksiä. (Ahonen 1994, 134.) Tässä tutkielmassa olen muodostanut haastattelukysymykset teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien ohjaamana.

4.3 Fenomenografinen analyysi

Tutkielman analyysi on toteutettu fenomenografisesti. Analyysin tehtävänä on havaita aineiston rakenteelliset erot, jotka kuvaavat käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 41). Fenomenografisessa analyysissä ei ole mitään tiettyä yksiselitteisesti määriteltyä menettelytapaa. Kuitenkin prosessin eteneminen eri vaihteittain on tyypillistä fenomenografialle. (Niikko 2003, 33.) Havaittujen erojen pohjalta muodostetaan käsiteellisiä kuvauskategorioita, jotka ilmentävä erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 41). Fenomenografisen analyysin myötä tutkimuskysymykseni muokkautuivat lopulliseen muotoonsa.

Tässä tutkielmassani hyödynnän ja mukailen Niikkon (2003) neljän vaiheen analyysimallia, joka pohjautuu osittain Uljensin (1991) malliin. Havainnollistan analyysini prosessia kuviossa (Kuvio 3). *Ensimmäisessä analyysivaiheessa* aineisto luetaan huolellisesti läpi (Larsson 1986, 37). Sen tarkoituksena on havaita tutkimusongelman kannalta tärkeät ilmaukset (Niikko 2003, 33). Niistä muodostetaan puolestaan merkitysyksikköjen joukko (*pool of meanings*) (Häkkinen 1996, 41). *Toisessa vaiheessa* etsitään, lajitellaan sekä ryhmitellään merkitykset ryhmiksi

tai teemoiksi. *Kolmannessa vaiheessa* vertailemalla teemoista muodostetaan kategorioita. *Viimeisessä analyysin vaiheessa* kategoriat yhdistetään teoreettisten lähtökohtien perusteella ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 34–36.)



Kuvio 3. Aineistoni analyysin vaiheista Niikkon (2003) mukaan

Aloitin aineiston analyysin muuttamalla haastatteluiden aineiston kirjalliseen muotoon litteroimalla, jotta pystyin palaamaan aineistoon myöhemmin (ks. Ahonen 1994, 140). Litteroin aineistot välittömästi haastattelujen jälkeen, jotta muistaisin itse haastattelutilanteet mahdollisimman hyvin. Lisäksi litteroin haastattelut sana sanalta niin kuin ne haastattelutilanteessa esitettiin. Litteroin myös eleet ja naurahdukset, jotta saisin paremman kokonaiskuvan haastattelutilanteista. Kun haastattelut litteroidaan sana sanalta, sen avulla haastatteluun voidaan palata

myöhemmin analysoinnin aikana. Lisäksi välillä on tarpeellista kirjoittaa merkin-
töjä myös nonverbaaleista viesteistä, kuten tauoista tai naurahduksista. (Ahonen
1994, 140.) Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 39 sivua (Arial fontti 12, riviväli 1).
Tutkimushenkilöiden anonymiteetin vuoksi numeroin ja koodasin haastateltavat
kirjaimilla H1–H4.

Analyysin *ensimmäisessä vaiheessa* luin litteroidut haastattelut useasti ja tarkasti
läpi, jotta hahmottaisin aineiston kokonaisuudessaan. Lukemisen tehtävänä on
löytää tutkimusongelmien kannalta keskeiset ilmaisut, kuten sanat ja puheenvuo-
rot, jotka kuvaavat alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta.
(Niikko 2003, 33.) Lukiessa tutkija voi myös esittää lisäkysymyksiä aineistolle,
merkitysyksikköjen löytämiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Aineistoa lu-
kiessani esitin kysymyksiä kuten, ”miten tärkeänä leikki nähdään alkuopetuk-
sessa?”

Merkitysyksikköiden löytämiseksi värikoodasin aineistosta merkitykselliset ilmauk-
set, joita aineistosta löytyi useita. Niitä oli havaittavissa niin yksittäisistä puheen-
vuorojen ilmaisuista, kuin kokonaisista puheenvuoroista. Lisäksi yhdestä pu-
heenvuorosta saattoi löytyä useampi merkityksellinen ilmaus, jotka erotin keske-
nään erillisiksi ilmaisuiksi. Seuraavaksi esimerkki haastateltavan (H1) puheen-
vuorosta, jossa esiintyy useampi merkityksellinen ilmaus:

*”- mielikuvitusta käytetään leikissä, leikki on yleensä semmosta
iloista toimintaa, se on niin kun toiminnallisuutta, se leikki.”* H1

Tässä esimerkissä esiintyy kolme merkityksellistä ilmausta haastateltavan käsi-
tyksistä leikistä ja leikillisestä oppimisesta: 1) leikissä käytetään mielikuvista, 2)
leikki on iloista toimintaa, ja 3) leikki on toiminnallisuutta. Keräsin kaikki koodatut
ilmaukset erilliselle tiedostolle ja numeroin ne.

Välillä merkityksellisten ilmauksien löytäminen oli haastavaa, sillä osa puheen-
vuoroista oli pitkiä ja ne sisälsivät paljon täytesanoja. Pysin kuitenkin palaamaan
tutkimusongelmiini, ja peilaamaan aineistosta ilmenneitä ilmauksia niihin. Käsit-
telin aineistoa tutkimusongelmieni valossa ja aluksi keskityin havaitsemaan tut-

kielmani pääkysymykseen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia, alkuopettajien käsityksistä leikistä ja leikillisestä oppimisesta, joita esiintyi yhteensä 132 kappaletta. Seuraavaksi etsin, kuinka leikki ja leikillinen oppiminen toteutuvat alkuopetuksessa, joita löytyi yhteensä 52 kappaletta. Kolmella lukukerralla tarkastelin leikin oppimisympäristöön liittyviä ilmauksia, joita oli 34 kappaletta. Nämä merkitykselliset ilmaukset muodostavat pohjan seuraavalle analyysin vaiheelle (Niikko 2003, 33).

Toisessa vaiheessa tutkimusongelmiin pohjautuen vertailemalla etsitään, ryhmitellään ja lajitellaan merkitykselliset ilmaukset teemoiksi (Häkkinen 1996, 42; Larsson 1986, 31; Niikko 2003, 34). Pysin ryhmittelemään erillisessä tiedostossa olevat ilmaukset teemoiksi ja löytämään niistä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Peilasin niitä myös suhteessa toisiinsa. Osa näistä olivat helpompia ryhmitellä, kuin toiset. Fenomenografisessa tutkimuksessa luokittelua ei tehdä teorian olettamuksen pohjalta, vaan aineistolähtöisesti, kuten olen tutkielmassani tehnyt. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö teorialla olisi merkitystä tutkielmassa. (Ahonen 1995, 123.) Muodostin yhteensä 25 teemaa, jotka kuvasivat alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta, 13 kappaletta, kuinka ne toteutuvat, sekä 8 kappaletta siitä, millainen on leikkiä hyödyntävä oppimisympäristö. Nimesin teemat niiden ryhmittelyä helpottaakseni.

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä teemoiksi

Suora lainaus aineistosta	Merkitysyksikkö	Teema
<p><i>"- tunnepuolta sitten myös kehittää, affektiivisia taitoja sitten" H4</i></p> <p><i>"Mikä eniten itteeni niiku ilahduttaa on se että että leikin kautta se semmonen onnistumisen ja oivaltamisen ilo" H2</i></p> <p><i>"Opitaan niiku huumori." H1</i></p>	Tunnetaidot	Omien tunteiden tunnistaminen ja säätely

<p><i>"Myös nämä kielteiset tunteet, että niitä siinä joutuu opettelemaan." H2</i></p> <p><i>"Varmaan ehkä semmosta tietynlaista turvallisuuttakin käsitellä niitä asioita siinä leikissä, jotka ehkä muuten saattaa olla vähän jopa jännittäviä, tai jopa pelottavia tai uusia." H3</i></p>		
<p><i>"Vuorovaikutustaidot, ja sosiaaliset taidot, mitkä opitaan leikissä, että miten tullaan toisen kanssa toimeen." H2</i></p> <p><i>"keskeisessä on tommonen yhteistyön tekeminen, vuorovaikutus ja tunnetaidot" H3</i></p> <p><i>"Mut kyllähän siinä on aina sit nii kun vuorovaikutuksessa ku ollaan, niin niitä sosiaalisia taitoja, odottamista, toisen huomioimista, sääntöjen noudattamista" H3</i></p>	Vuorovaikutustaidot	Sosiaaliset ja yhteistyön taidot
<p><i>"- sillä täällä ne oppii toimimaan toistensa kanssa leikin avulla." H4</i></p> <p><i>"Leikki tähtää semmoseen yhteisöllisyyteen et opitaan olemaan ryhmässä ja toimimaan ryhmässä ja käyttämään tai tuomaan niitä omia vahvuuksia siihen jossakin lapsiryhmässä" H1</i></p> <p><i>"Ehkä se semmonen erilaisuudenkin sietäminen, että semmosta erilaisuutta voi hyväksyä, oppia." H1</i></p>	Yhteistyö	
<p><i>"- motorisia taitoja- -, sitten liikunnallisia taitoja" H4</i></p> <p><i>"Leikitään liikunnassa jotain vaikka harjoteltaiskin pallonheittoa niin se onkin naamioitu hirven metsästykseksi" H3</i></p> <p><i>"Kyllähän siinä tulee liikunnallisia taitoja- -" H2</i></p>	Liikunnalliset taidot	Luovat taidot
<p><i>"Sitten musiikki ja rytmin taitoja, ne on hirveen tärkeitä. Ne oppii samalla siinä siis" H4</i></p>	Musiikilliset taidot	

Analyysin kolmannessa vaiheessa teemat käännetään kategorioiksi niin, etteivät ne mene limittäin toistensa kanssa (Häkkinen 1996, 43; Larsson 1986, 38; Niikko 2003, 36). Nimesin kategoriat niiden sisältöjen perusteella (ks. Uljens 1989). Kategorioita voi joutua kuitenkin analyysin tässä vaiheessa korjaamaan (Häkkinen

1996, 43). Palasin muutaman kerran muuttamaan jo muodostamiani kategorioihin, sillä huomasin analyysin edetessä uusia merkityksellisiä ilmauksia. Kuitenkin kategorioihin voi liittyä ylitulkinnan vaara (Ahonen 1994, 146), jota pyrin tutkielmassani tietoisesti välttämään. Analyysin tässä vaiheessa minulle muodostui kuusi kategoriaa, jotka kuvasivat käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta, kolme leikillisen oppimisen toteutumisesta, sekä kaksi leikin oppimisympäristön rakentamisesta.

Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa yhdistin kategoriat ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Nämä kuvauskategoriat voidaan jakaa horisontaalisiin, vertikaalisiin tai hierarkkisiin. (Niikko 2003, 36–38; Uljens 1989, 47.) Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat ovat horisontaalisia, sillä ne ovat tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa. Niiden erot ovat vain sisällöissä. (Ks. Niikko 2003, 38.) Nämä kuvauskategoriat muodostavat tulosluvut.

4.4 Eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää sekä luotettavaa, kun tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Olen pyrkinyt noudattamaan jokaisessa tutkielmavaiheessa eettisesti kestäviä periaatteita. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin tutkielmani eettisiä kysymyksiä ja sen luotettavuutta, kuten omaa toimintaani ja työskentelyäni tutkimuksen aikana.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tuo tutkijan yksityiskohtainen selostus kaikista sen vaihteista (Hirsjärvi ym. 2007, 227; Sin 2010, 311). Olen pyrkinyt lisäämään tutkielman luotettavuutta, kertomalla tutkielman jokaisesta vaiheesta mahdollisimman tarkasti. Tutkielman eri vaiheet on kerrottu myös avoimesti, rehellisesti ja huomioiden kriittinen näkökulma. Tutkielman vaiheiden kuvaaminen selkeästi selventää lukijalle ne valinnat ja perustelut, joita olen tässä tutkielmassa tutkijana tehnyt. Lisäksi ne erottavat tutkielman myös muusta kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista.

Tutkijan asemaan vaikutti oma suhtautuminen tutkittavaan ilmiöön, sillä olen kiinnostunut toiminnallisesta opetuksesta sekä leikistä opetuksen välineenä. Koska aihe on minulle henkilökohtaisesti tärkeä, on ennakko-oletusten vaara olemassa. Olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan oman asemani tutkijana ja välttämään tutkielmaa tehdessä ennakko-oletuksien tekemistä.

Haastattelututkimukseen liittyy erilaisia eettisiä kysymyksiä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Huomioitavaa on, että haastattelu on osallistujille vapaaehtoista, eikä ketään voida pakottaa osallistumaan tutkimukseen (Jyrinki 1977, 17). Tutkielmaa varten hankitaan tarvittavat tutkimusluvut (TENK 2012, 6). Tutkielmassani lähestyin opettajia, ottamalla yhteyttä sähköpostitse ensin koulun rehtoreihin. Mikäli rehtorit olivat kiinnostuneita tutkielmasta ja he antoivat tutkimusluvan, välittivät he haastattelukutsun koulunsa opettajille. Heistä minuun otti yhteyttä neljä opettajaa, joista tutkielman aineisto muodostui.

Osallistuminen tutkielmaan oli tutkittaville täysin vapaaehtoista ja he pystyivät kieltäytymään osallistumasta tutkielmaan missä tahansa vaiheessa. Osallistuminen tutkielmaan oli myös mahdollista keskeyttää milloin vain. He olivat tietoisia siitä, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat ja mihin aineistoa käytetään. Ennen haastatteluja, pyysin haastateltavilta tutkimusluvan (Liite 2).

Myös tutkijan omaa asemaa on pohdittava (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen tutkielman eri vaiheissa pyrkinyt tuomaan esille oman positioni tutkijana. Haastattelijan havainnointi ja lisäkysymyksiin liittyy virhemahdollisuus, jossa haastattelijalla saattaa olla vaikutusta henkilön vastaamiseen, ja näin myös koko tutkimuksen tuloksiin (Jyrinki 1977, 13). Täysin tutkijan oman näkemyksen poissulkeminen sekä toisen kokemuksien ymmärtäminen on mahdotonta saavuttaa, koska koemme maailmaa eritavoin (Niikko 2003, 40). Pyrin haastattelutilanteessa olemaan mahdollisimman neutraali ja antamaan mahdollisuuden haastateltavan omien käsityksien esiin tuomisen juuri sellaisina, kuin ne ovat (ks. Sin 2010, 310). Olen yrittänyt minimoida tämän riskin myös teemahaastattelurungon kautta, josta olen poistanut johdattelevat kysymykset (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Lisäksi litteroidessa haastatteluja, kirjasin myös omat kommenttini, jotta pystyin tarkastelemaan kriittisesti niiden mahdollisia vaikutuksia aineistoon.

Haastattelu aineiston keruumenetelmä tässä tutkielmassa toteutui hyvin, sillä sain sen kautta tutkielman kannalta tarvittavan aineiston. Haastattelutilanteessa haastateltavilla oli mahdollista kertoa vapaasti heidän käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Saatu aineisto ilmensi heidän käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografiassa tutkimuksessa tutkijan on arvioitava jatkuvasti omia käsityksiään, suhteuttaen niitä aineistoonsa (Niikko 2003, 36). Analyysissa tavoitteenani oli välittää vain tutkittavien käsityksiä, jolloin pyrin tietoisesti tunnistamaan omat ennakkokäsitykseni ja niiden mahdolliset vaikutukset aineiston analyysiin. Keskiyin ymmärtämään vain haastateltavien käsityksiä. Tutkielman luotettavuutta on lisännyt teoreettisen viitekehyksen ja tutkielman tulosten selkeän yhteyden ilmeneminen.

Haastatteluaineistoa raportoidessa on pohdittava henkilöiden tunnistettavuutta (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Kaikissa tilanteissa haastatteluun osallistuneiden henkilöllisyyttä on suojeltava niin, ettei henkilöitä voida tunnistaa (Jyrinki 1977, 17). Anonymiteetti turvataan muuttamalla henkilöiden nimet sekä muut tunnistamiseen liittyvät tiedot (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Tutkielmassani olen poistanut kaikki henkilötiedot, kuten tutkittavien nimet ja työpaikat, sekä koodannut haastateltavat (esimerkiksi H1), jolloin heitä ei ole mahdollista tunnistaa. Tutkielmassa ei ilmene paikkakuntia, joissa haastattelut tehtiin. En myöskään vertaillut tuloksia paikkakuntaakohtaisesti, ettei osallistuneiden alkuopettajien henkilöllisyyden paljastumisen riski tule esiin.

Tutkimusaineisto on ollut pelkästään minun käytettävissä, eikä se ole ollut ulkopuolisilla saatavissa. Nauhoitetut haastattelut ja litteroidut aineistot hävitetään aineiston analyysin valmistuttua. Olen lisäksi pyrkinyt käyttämään tutkielmassani mahdollisimman uutta lähdekirjallisuutta, kuitenkin viitaten myös mielestäni keskeisiin vanhempiin teoksiin.

Aineiston riittävyyden pohdinnassa voidaan käyttää saturaation eli kylläntymisen käsitettä, jossa uudet tapaukset, kuten haastattelut eivät tuo enää uutta tietoa tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 47). Tutkielmani aineiston otanta on suh-

teellisen pieni, jolloin tutkielmaan olisi voinut tuoda lisää näkökulmia, mikäli vastaajia olisi ollut enemmän. Lisäksi tutkielmasta saisi kattavamman, jos aineisto kerättäisiin laajemmalla alueella. Tällöin se edustaisi koko Suomen alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Kuitenkin tämä ei ollut mahdollista ottaen huomioon sen, että opinnäytetyö on Pro gradu -tutkielma, jolloin resurssit sen toteuttamiseen olivat rajalliset. Koen aineiston olevan riittävä, sillä sain selville monipuolisesti alkuopettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

5 ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LEIKISTÄ JA LEIKILLISESTÄ OPPIMISESTA

Leikki on olennainen osa alkuopetuksen opetusta, ja se on koulun alkuvaiheen oleellisin oppimista edistävä toiminta. Leikki voidaan liittää oppimistehtäviin, jolloin se toimii harjoituksena. Leikki herättää lapsessa mielihyvää, auttaa kertamaan jo opittua sekä auttaa keskittymään tehtäviin. Leikkiä voidaan niin ohjatusti, kuin omatoimisesti. (Helenius & Lummelehti 2013, 215.)

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tulokset. Tulosten yhteydessä kuvaan haastateltavien anonyymejä aineiston otteita, ja viittaan heihin H1-H4 lyhenteillä. Olen pyrkinyt poimimaan tulososioon suhteellisen paljon autenttisia aineisto-otteita, jotka ilmentävät haastateltavien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Aineisto-otteet on kirjoitettu sanatarkasti, ja käytän - - merkkiä kuvaamaan lyhennettyjä osioita puheenvuoroista. Lisäksi tarvittaessa olen lisännyt aineisto-otteen sulkuihin sanan, jota haastateltava ei ole siinä hetkessä ilmaissut, mutta sen merkitys on ymmärtämisen kannalta oleellinen.

Tutkielmani pääkysymyksenä oli, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Kuvaan tutkimuskysymyksen kautta muodostuneet neljä kuvauskategoriaa, jotka ovat: Leikistä on moneksi, Itsensä kehittäminen leikissä, Opettajien oma toiminta ja Leikin oppimisympäristö. Alla oleva kuvio 4 havainnollistaa kuvauskategorioita.

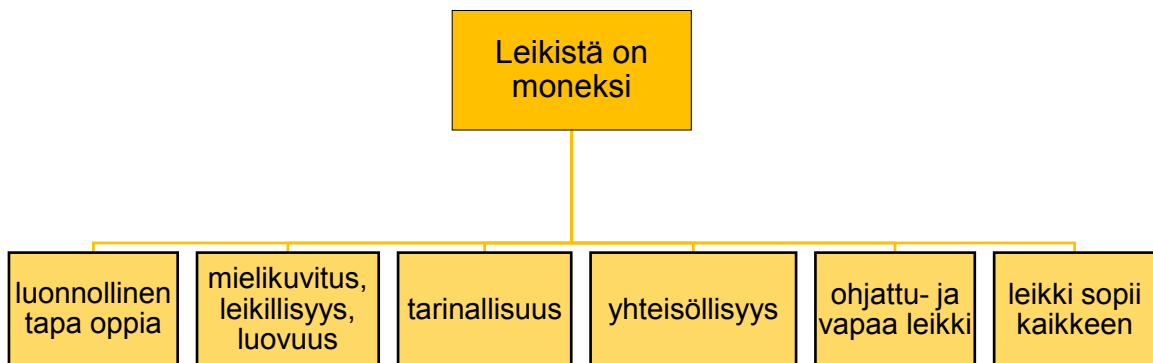


Kuvio 4. Kuvauskategoriasysteemi alkuopettajien käsityksistä

5.1 Leikistä on moneksi

Kuvauskategoria (ks. Kuvio 5) leikistä on moneksi kuvaa käsitysjoukkoa, jonka mukaan leikkiä on erilaista ja alkuopettajat käsittivät leikille kuuluvan erilaisia ominaisuuksia, kuten mielikuvitusta, luovuutta ja yhteisöllisyyttä. Leikkiä koettiin olevan kahdenlaista: ohjattua ja vapaata. Myös ryhmäkokojen vaihtelu leikissä, tuotiin haastatteluissa esille. Lisäksi leikki soveltuu eri tilanteisiin. Opetuksessa leikkiä oli hyödynnetty monipuolisesti kaikissa oppiaineissa. Leikki nähtiin myös spontaanina toimintana (ks. esim. Linnilä 2001, 181).

”Lasten kanssa spontaanisesti syntyvää- -” H3



Kuvio 5. Kuvauskategoria Leikistä on moneksi

Leikki on luonnollinen tapa oppia ja kehittää fyysisiä-, emotionaalisia-, sosiaalisia asioita sekä älykyyttä (Brotherus ym. 2002, 185). Lapselle myös luonnollisin tapa ilmaista itseään, kokemuksiaan, tunteitaan sekä ajatuksiaan on leikin kautta (Kyronlampi-Kylmänen 2010, 79). Myös aineistostani ilmeni, että kaikki alkuopettajat näkevät leikin äärimmäisen tärkeänä ja luonnollisena tapana lapsille:

”Leikki on jotenkin lapsille hirveen luontaista - -Mää nään sen (leikin) kyllä ihan tosi tärkeänä.” H1

” Luontaista sitä kautta jotenkin se oppiminen.” H2

Leikki on aineiston mukaa erityisen tärkeää alkuopetuksessa, koska alkuopetusikäiset lapset ovat vielä pienempiä ja leikki on heille oiva oppimisen väline. Leikki sopii kuitenkin myös isommillekin oppilaille:

”Se on tärkeää justiin ykkösellä ja kakkosella, Myös kolmosella käytän ja nelosellakin, nelosetkin saa leikkiä.” H4

Mielikuvitus, leikillisuus ja luovuus

Leikkiä voidaan määritellä eri tavoin, sen lähtökohdista riippuen. Haastatteluista ilmeni leikkiin liittyvän keskeisesti mielikuvitus ja luovuus. Mielikuvitus saa lapsen eläytymään rooliin, esimerkiksi fiktiivisiksi hahmoiksi. Sen ansiosta lapsi keksii leikkiin uusia ulottuvuuksia, ja mielikuvitus sekä luovuus ruokkivat toisiaan. Myös Sutton-Smith (1997, 37) näkee leikin tärkeimpänä tehtävänä kehittää lapsen mielikuvitusta ja uteliaisuutta.

”Mielikuvitusta käytetään leikissä.” H1

”Lapsi itse tuottaa ja se mielikuvitus on siellä vahvasti pohjalla.” H3

”Miellän tietenkin mielikuvituksen ja tämmösen luovan toiminnan.”

H2

Leikkiminen on luovaa toimintaa (Christensen & Launer 1985, 72). Luovuus on älykkyyttä, kekseliäisyyttä ja uuden luomista. Se on kykyä olla siinä hetkessä, ja viedä leikkiä uusille urille. Leikin tehtävänä onkin kehittää luovuutta ja mielikuvitusta. Aineiston mukaan kehittyäkseen ja päästäkseen valloilleen, luovuus tarvitsee vapautta. Leikki tarjoaa tähän mahdollisuuksia, kunhan sille annetaan tarpeeksi tilaa. Lasten tulisi antaa toimia leikissä vapaasti, itse keksien ja oivaltaen. Lapset ovat silloin alkuopettajien mukaan äärimmäisen luovia:

”Ne oivaltaa siellä kivoja, omia juttuja, kun ope antaa vapaat kädet niin joku toimii hyvinkin luovasti sillä tavalla, että ne keksii uutta.” H4

”Luovuus tarvii sen, että on niinku semmosta vapautta.” H1

Leikillisuus on moniulotteinen käsite, johon liitetään luovuutta ja emotionaalisia tekijöitä (Kangas 2014, 73–74). Lasten leikillisuus välittyy eleiden ja ilmeiden avulla (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 82). Tämä ilmeni myös aineistosta.

Leikillinen asenne ilmenee siinä, että lapset kehittävät leikin missä vain ja milloin vain. Lapset eivät tarvitse paljoakaan leikin syntymiseen. Opettajien mukaan leikki alkaa, kuin itsestään, kunhan siihen antaa hieman aikaa. Leikki voi alkaa aivan odottamattomissakin tilanteissa, kuten siirtymätilanteissa:

”Missä on lapsiryhmä, niin siellä on joku leikki lähteny käyntiin.” H1

”-Vaikka joku siirtymätilanne, niin mää aina aattelen et mitähän ne nyt tuolla leikkii. Ne kerkii niin nopsaan leikin siihen kehittää.” H2

Leikillisuus on myös sitä, että lapsi lähtee leikkiin mukaan ilman houkuttelemista tai pakottamista. Leikki on heille mukavaa toimintaa, jota he tarvitsevat ja myös pyytävät.

Tarinallisuus

Erilaiset sadut ja kertomukset kuuluvat alkuopetuksen päiviin. Niiden avulla lapset oppivat keskittymään, kuuntelemaan sekä pohtimaan. (Helenius & Lumme-lahti 2013, 216.) Lapset pitävät aineiston mukaan paljon saduista ja tarinoista, jonka vuoksi niitä on hyvä hyödyntää alkuopetuksessa:

”Lapset rakastaa yleensä tarinoita.” H3

Sadut ja tarinat miellettiin aineisossa tärkeäksi osaksi alkuopetusta, koska ne harjaannuttavat lasten ajattelun taitoja, kielellistä kehittymistä ja lukutaitoa. Lapset eläytyvät luonnollisesti tarinoiden ja satujen maailmaan, ja näin ne vahvistavat myös heidän luovuutta ja mielikuvitusta:

”Se kyllä harjaannuttaa sitä ajattelua, lasten ajattelua ja mielikuvitusta kyllä monella tavalla.” H4

”Ihan sen lukutaidon kehittymisen kannalta ja sen kielellisen kehittymisen kannalta.” H3

Tarinoita käytettiin opetuksessa päivittäin ja ne olivat erityylisiä, kuten kansansatuja tai fiktiivisiä tarinoita. Välillä lukutaitoiset lapset lukevat niitä itse, mutta useimmiten luokanopettaja lukee heille tarinoita ääneen. Tällöin opettajan on eläydyttävä lukemiseen, vaihdellen äänenpainoja tai liikkuen, jotta lasten kiinnostus tarinaan kohtaan herää. Opettajat kokivat, että on tärkeää lukea lapselle monipuolisesti satuja, jotta ne harjaannuttaisivat heitä mahdollisimman paljon. Kansansaduista lapset voivat kehittää erityisesti sanavarastoa, oppimalla heille vielä vieraita sanoja. Lisäksi niiden tarkoituksena on yleissivistää lasta. Lapsi voi oppia

pohtimaan myös sadun opetusta ja eettistä ajattelua. Yleensä opettajan lukeman tarinan jälkeen näistä teemoista keskusteltiin yhdessä:

”Leikki se sadun kuuntelu ja sadun lukeminen, että eläytyy. Kyllä se mielikuvitus siinä kehittyy kovasti. Tässä se jopa sanavarastoa laajentaa, kun ne saa noita vanhojakin kansansatuja, siellä on vaikka mitä erikoisia sanoja.” H4

Opetuksessa alkuopettajat näkivät kerronnallisuuden etuna sen motivoivan lasta. Heidän mukaansa opetukseen on usein kannattavaa ottaa kerronnallinen kytkös, kuten matematiikkatarina. Ne herättävät lapsen mielenkiinnon ja tekevät oppimisesta mielekkäämpää:

”Sitten myös ne motivoi harjottelemaan niitä muita asioita, vaikka matikkatarinat tai sitten kun liikuntatunnilla on jokin tarina jostakin aiheesta sit sen ympärille rakennetaan tehtäviä, että yleensä ne innostaa.” H3

Tarinoita oli keksitty myös itse, esimerkiksi sadutus-menetelmällä. Niitä oli kirjoitettu itse, ja kuvitettu piirtäen sekä maalaten. Alkuopettajat olivat hyödyntäneet kirjoitettuja tarinoita myös teknologian avulla, kuten kuvaamalla niitä tableteilla:

”Sit tehtiin myös tabletilla myös, että me kuvattiin kuvia ja he äänitti sitä tarinaa.” H2

Yhteisöllisyys

Leikki luo lasten välisten suhteisen kehittymiselle luontaisen alustan (Helenius & Lummelehti 2013, 31). Leikin ilo ja riemu kumpuaa yhteisöllisyydestä ja lapsi haakeutuu yleensä seuraan, jossa hän tulee hyvin toimeen ja heillä on muiden leikkijöiden kanssa jotain yhteistä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 87, 98.) Leikin yhteisöllisyydessä piilee leikin ydin:

”Sitten jotenkin se yhdessä tekemisen voima, että miten ne toimii sitten niin kun opettaa että niiku tavallaan se on juuri se juttu.” H2

Lapset leikkivät erilaisissa ryhmissä. Yleensä vapaissa leikeissä lapset hakeutu-
vat leikkiin sellaisten lasten kanssa, joilla on samanlaisia kiinnostuksen kohteita.
Ryhmäkoot vaihtelevat, isommista ryhmistä, pareittain leikkimiseen:

*”Niiden kanssa, ketkä on niitä hyviä ystäviä, niin varmaan ne leikitkin
sujuu paremmin. Et kyllä se joku semmonen yhdistävä asia sitten
aina näillä” H1*

Alkuopettajien mukaan ohjatuissa leikeissä vaihdellaan ryhmien jäseniä, sekä
ryhmäkokoja, jotta lapset saavat kokemuksia toimia erilaisten lasten kanssa. Vä-
lillä opettaja päättää ryhmät, ja toisinaan lapset itse muodostavat ryhmät. Tämän
koki erityisen merkittäväksi yksi haastateltava, jonka mukaan on tärkeää heti en-
simmäisenluokan ensimmäisistä päivistä asti, antaa lasten muodostaa vapaasti
ryhmiä leikkiin. Näin he oppivat kokoamaan ryhmät ja työskentelemään erilaisten
ihmisten kanssa:

*”Ne vaihtelee niitä ryhmänmuotoja eri tavalla - -kun ekapäivästä ot-
taa niitä leikkejä siihen, ne oppii hirveen nopeesti toimimaan toisten
kanssa, vapaasti muodostaan. ” H4*

Yhdessä leikkiminen vahvistaa myös yhteenkuuluvuuden tunnetta, jossa lapsi
kokee kuuluvansa ryhmään ja leikkiin. Lisäksi lasten luovuus kehittyy yhteisöllii-
syyden kautta, kun leikkijät tuovat jokainen jotakin uutta leikkiin. Näin leikkikin
lähtee uusille urille:

”Se yhteenkuuluvuus- -” H2

”Sillä tavalla se luovuus varmasti siinä porukassa lisääntyy.” H3

Leikkiin kuuluu usein kaverit, mutta leikkiä voi yksinkin (Kyrönlampi-Kylmänen
2010, 79). Alkuopettajien mukaan lapset voivat leikkiä koulussa myös yksin. Kui-
tenkin he suosivat yhteisöllisiä leikkijä, koska ne kehittävät yhteistyöntaitoja:

”- -Sitten joku saattaa leikkiä yksinki.” H3

*”Joku tykkää leikkiä yksinkin mutta ajattelisinkin, että mukavampi po-
rukan ehkä sit leikkiä. Tässä iässä harjotella vähän sitä ryhmässä
toimimista.” H2*

Ohjattu- ja vapaa leikki

Leikkiä käytetään opettamaan lapsille tietoja ja taitoja. Kun leikin tarkoituksena on pyrkiä johonkin tavoitteeseen, hyödynnetään leikkiä opetusvälineenä. Silloin opettaja ohjaa ja asettaa leikille tavoitteet sekä sisällöt. (Karling ym. 2009, 205.) Kaikki alkuopettajat näkivät leikin olevan keskeinen, jokapäiväinen asia alkuopetuksessa, jonka muotoina ovat vapaa- ja ohjattu leikki.

Aineiston perusteella opettajilla oli jäsentynyt käsitys leikin eri muodoista. Leikkiä miellettiin olevan vapaata ja ohjattua, sekä erilaisissa ryhmissä tapahtuvaa. Leikin ohjauksen tavoitteena on syventää leikin ideoita ja kannustaa omaehtoiseen leikkiin (Brotherus ym. 2002, 198). Ohjatussa leikissä opettaja antaa toimintaohjeet ja säännöt leikille, sekä valvoo sen suoriutumista. Ohjattua leikkiä määrittää myös yleensä jokin pedagoginen tarkoitus ja se ilmenee erityisesti opetustilanteissa:

”Ilman muuta sekä vapaata, jossa lapset leikkivät - -mutta että totta kai ohjatustikin leikitään myös.” H1

”Oppituntien aikana niin se on enemmänkin organisoitua ja kyllä sillä on aina joku pedagoginen tarkoitus, minkä takia otan jonkin tyyppistä leikkiä mukaan.” H3

Esimerkkinä ohjatusta leikistä ovat sääntöleikit. Kouluikäisten lasten leikeistä sääntöleikit ja –pelit ovat tärkeimpiä. Ne kehittävät lapsen omantunnon kehittymistä ja sosiaalisuutta. Lisäksi sääntöleikit luovat kontrollia, jota lapset tarvitsevat. Kouluikäiset lapset osallistuvat aktiivisesti tällaisiin leikkeihin. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 84.) Myös aineistossa niitä pidettiin tärkeänä, koska alkuopetusikäisten lasten nähtiin pitävän sääntöleikeistä ja oppivan ohjattujen leikkien kautta toimimaan sääntöjen mukaan:

”- Sääntöleikkejä, että ne tykkää niin paljon just semmosista.” H2

Ohjatun- ja vapaan leikin osuus alkuopetusikäisten lasten koulupäivässä, kuitenkin vaihtelivat. Osa haastateltavista ilmaisi, että heidän opetuksessaan lasten vapaan leikin määrä suhteessa ohjattuun on suurempi:

”No kyllä se varmasti siihen vapaan puolelle enemmän painottuu.”

H3

Vapaata leikkiä esiintyi erityisesti välitunnilla, mutta myös välillä oppitunneilla. Sitä ohjaa erityisesti lasten luovuus. Kuitenkin toivottiin, että vapaalle leikille olisi myös enemmän aikaa ja paikkaa oppitunneillakin:

”Suosin sitä vapaata leikkiä- - sillan tällön otan sitten ohjattua.” H4

Vapaan- ja ohjatun leikin merkitys nähtiin yhtäläisenä. Molempia muotoja tarvitaan, ja on tilanteesta riippuvainen. Ohjattu leikki sopii erityisesti tilanteisiin, jossa on jokin pedagoginen tarkoitus, esimerkiksi motoristaitojen kehittämiseen soveltuvat liikuntaleikit. Kuitenkin vapaan leikin merkitystä ei sovi väheksyä, ja lapsille tarjottiin mielellään tilaisuuksia vapaaseen leikkiin. Molemmilla on paikkansa.

Leikki sopii kaikkeen

Leikki sopii aineiston mukaan kaikkiin oppiaineisiin ja moniin muihin tilanteisiin alkuopetuksessa. Sen hyödyntäminen eri oppiaineissa on vain opettajan luovuudesta kiinni. Niin sanottujen akateemisten oppiaineiden opetukseen leikkiä käytettiin tarinoiden, laulujen, teknologian ja draaman keinoin. Leikki sopii alkuopettajien mukaan erityisen hyvin oppiaineisiin, jossa toiminta leikillistä, kuten liikuntaan:

”Voidaan periaatteessa hyödyntää joka oppiaineessa.” H4

”No kyllä mun mielestä kaikessa (oppiaineissa) oikeestaan, sillä tapaa.” H2

”Englannin opiskelu oikeestaan perustuukin ihan leikille, lauluille ja leikeille ja lauluissakin ne leikit on mukana. Kyllä mä matikkaakin opetan leikkien, mä saatan olla joku kauppias, äidinkieleen ilman muuta.” H1

Usein leikki ikään kuin naamioitiin asioiden harjoitteluun, ja motivoitiin lapsia. Leikin ei silloin tarvitse olla kovinkaan suuressa osassa, vaan riittää, kun se innostaa lapset kokeilemaan. Alla yhden opettajan esimerkki liikunnan luistelutaitojen harjaannuttamisesta:

”Vaikka nyt tämä luistelu, meillä on ollu semmonen et parin kanssa otetaan hyppynarut ja toinen on siis hevonen ja toinen on ohjastaja. Molemmilla on kylläkin luistimet, mut se et kun ne leikkii sitä heppaleikkiä, he vahingossa ehkä oppivat ja rohkaistuvat siihen luistelu-hommaankin. Ja sit siinä on siinä vielä se naru tukena, että tasapainon kanssa ois helpompi.” H2

Haastateltavien mukaan, ei ole sellaista oppiaineita, jossa leikkiä ei voisi käyttää. Toki leikille on aina hetkensä, eikä aina voida leikkiä. Sen käytön tulee olla aina perusteltua. Mikäli kaikki olisi leikkiä, menettäisi se leikin hohdon, eikä se olisi lapsista enää niin mukavaa. Välillä on asioita, joita koulussa täytyy harjoitella myös ilman leikkiä, sillä nekin tilanteet harjoittavat tärkeitä taitoja. Opettajat kuitenkin näkivät, että välillä niihinkin tilanteisiin voi liittää leikkilisiä kytköksiä:

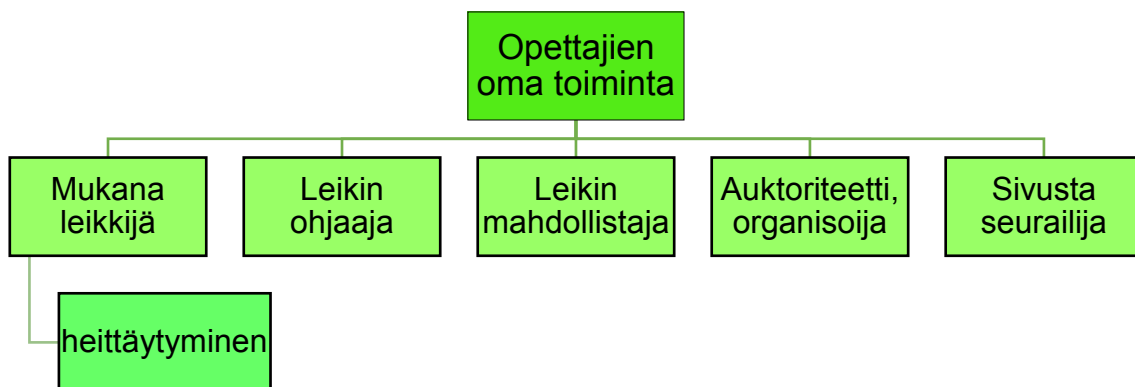
”Eihän sitä aina tietenkään aina leikitä.” H1

Leikki saattaa aiheuttaa lapsissa myös turhaa riehakkuutta. Lasten liika innostus saattaa viedä nopeastikin leikiltä sen tarkoituksen ja opettajan saattaa silloin olla vaikeampaa hallita omaa ryhmää. Yksi haastateltava nosti myös esille, että myös hän saattaa opettajana innostua leikistä niin paljon, että leikki itsessään menee yli. Välillä leikin ottaminen osaksi opetusta pitää sisällään riskin, joka opettajan on otettava:

”Jonkun porukaan saaminen taas sit aisoihin vie aikaa. Et silleen niiku ottaa semmosen riskin, että tämä homma vähän niiku leviää ja ääni nousee ja näin, niin sitten että saa takasin langat käsiin.” H1

5.2 Opettajien toiminta

Aineistosta ilmeni, että opettajilla oli monenlaisia rooleja lasten leikeissä. Heidän roolinsa riippui tilanteesta ja leikin muodosta. Opettaja voi toimia esimerkiksi leikin ohjaajana tai sen seuraajana (Brotherus ym. 2002, 198). Lisäksi opettajan tehtävänä voi olla leikin johtaja, mahdollistaja tai tarjoaja (Hyvönen 2011, 55).



Kuvio 6. Kuvauskategoria Opettajien oma toiminta

Aikuisen leikkiin osallistuminen nähtiin myötävaikuttavan leikkiin. Aikuisen tehtävä leikissä voi olla leikkiin innostaja ja motivoija. Alkuopettajat kokivat, että lapset pitävät siitä, mikäli aikuinen osallistuu heidän leikkiin:

"Lapset tykkää siitä kun aikuinen on mukana." H1

"Kyllä se menee silleen että haluaa sitten että ope on siinä mukana."

H2

Opettajan osallistuminen leikkiin viestittää lapsille lupaa hassutella ja iloita. Osallistuminen voi innostaa ja piristää myös opettajaa itseään. Osa alkuopettajista mainitsikin, että itse leikkiin osallistuminen tuo myös heille iloa:

”Koska se on ihan tuo itellekin semmosta iloa.” H1

Opettajalta leikkiin ryhtyminen vaatii heittäytymistä. Opettajan osallistuessa leikkiin, tulee hänen sovittaa toimintansa ja puheensa leikkiin sopivaksi, ja osallistuminen on tarpeellista erityisesti silloin, kun leikki ei muuten onnistu (Brotherus ym. 2002, 198–199). Osa haastateltavista koki, että alkuopettajan työhön kuuluu oleellisesti taito heittäytyä leikin maailmaan:

”Heittäydyn tosi paljon et just alkuopettajana työ on paljon semmosta, että ite pitää sitä tärkeänä, että opettaja heittäytyy sinne lasten joukkoon.” H1

Kuitenkin leikkiin antautuminen, tulee opettajan oman persoonan kautta. Joillekin eläytyminen ja heittäytyminen leikkiin tulevat luonnostaan, kun taas toinen toimii ennemminkin leikin tarjoajan roolissa. Opettajat saattoivat esimerkiksi opettaa näytellen tai osallistua yhtenä leikkijänä lasten leikkiin:

”Mukana tietysti leikkimällä. Että tuota kyllähän se vaatii aikuiselta semmosta heittäytymistä siihen leikin maailmaan.” H2

”Mää kyllä mielellään tarjoan heille mahdollisuuksia, mut en oo semmonen opettaja, et mä menisin sinne ehkä ihan ensimmäisenä istumaan ja olemaan mukana.” H3

Opettajan rooli leikissä voi olla myös auktoriteettina, toiminnan suunnittelijana ja organisoijana (Helenius & Korhonen 2005, 23). Opettaja havainnoi lapsista ja ymmärtää, milloin leikkiä tarvitaan. Hän päättää, milloin leikille on paikkansa, sekä ohjaa leikin toimintaa:

”Auktoriteettina.” H1

”Ope määrittelee, millon se leikki alkaa ja millon se loppuu.” H4

Opettaja voi tarjota leikkiin myös virkkeitä, kuten välineitä. Leikkiä suunnitellessa opettajan tulee huomioida erilaisia asioita, kuten tilaratkaisuja sekä ryhmäjakoja. Opettajan suunnitelmia leikkilisiä oppimistilanteita ohjaa opetussuunnitelma ja oppiaineet (Hyvönen 2011, 55). Kuitenkin opettajan on oltava valmis joustamaan suunnitelmissaan, sillä kaikkea, ei leikissä voi suunnitella etukäteen. Leikkiessä saattaa tulla myös ristiriitoja, jolloin opettajan tehtävänä on toimia ratkaisijan roolissa:

”Jos tulee konflikteja tai muita niin sittä siinä ratkaisijan roolissa.” H2

Aina kuitenkin opettajan ei tarvitse olla leikissä mukana. Lapsille voi antaa vapaudet leikkiä itsenään. Pelkkä leikin seuraaminen oli opettajien mielestä antoisaa, sillä he pystyivät havainnoimaan lasten sosiaalisia suhteita ja heidän toimintaa ryhmässä (ks. Helenius & Korhonen 2005, 23; Helenius & Lummelahti 2013, 157). Observointi helpottaa myös arvioimaan, milloin leikkiin tarvitaan opettajan ohjausta (Brotherus ym. 2002, 198). Kaikki haastateltavat olivat seuranneet lasten leikkejä. Leikkien seuraaminen toi opettajille tärkeää tietoa, joka saattoi vaikuttaa heidän toimintaansa luokkatyöskentelyssä, esimerkiksi ryhmäjakoja suunnitellessa:

”Välillä sillä tavalla, että mä vaan seurailen lasten leikkiä. Niitten kautta lapsista oppii tosi paljon semmosia erilaisia rooleja, että mikä on heidän roolinsa siinä lapsi joukossa, kuka on johtajatyyppejä ja kuka on se tarkkailija ja kuka tekee aina niin kun toinen toinen sanoo, et kuka ohjaa ja näin.” H1

”Oppii tuntemaan niitä, lapset ja sen ryhmän dynamiikka että sitä on ihan äärimmäisen mielenkiintoista myös siten seurata sitä” H2

”Kyllä mä seuraan ja välitunnillakin - -et kyllähän niistä sosiaalisista suhteista tekee varmasti huomioita, että kuka viihtyy kenenkin kanssa, ja myös siitä, että minkälaisia vaikkapa ongelmia lapsilla voi olla, nehän voi sit vaikka heijastua sinne luokkahuonetyöskentelyyn jos siellä välitunnilla on semmosia.” H3

On luokan omasta opettajasta kiinni, kuinka paljon hän hyödyntää leikkiä opetuksessaan. Haastateltavien mukaan yleisesti ottaen alkuopettajat käyttävät leikkiä opetuksessa ja heillä on vahva luottamus opettajakuntaan. Opettajat nostivat esille, että vaikka he pääosin hyödyntävät leikkiä opetuksessaan suhteellisen usein, voisi leikkiä lisätä heidän opetukseensa. Kaikki opettajat eivät välttämättä ymmärrä leikin merkitystä, jonka vuoksi leikkiä ei välttämättä esiinny niin usein:

”Opettajat eivät välttämättä hoksaakaan miten tärkeätä se on lapselle, se leikin merkitys, monella tavalla.” H4

Syitä, miksi opettajat eivät hyödynnä leikkiä voi olla useita. Leikin suunnittelu vie aikaa, joka voi vaikuttaa sen vähäisyyteen. Opettajilla on haastattelun mukaan paljon töitä, jolloin aikaa aina löydy leikkien suunnitteluun. Lisäksi nostettiin esille opettajien lisäkoulutuksen puute. Leikin käyttäminen vaatii silloin opettajalta omaa kiinnostusta ja rohkeutta toteuttaa sitä:

”Ehkä siihen pitäis vaan panostaa lisää ja lisätä koulutusta vielä enemmän- - se vaatis semmosta rohkeutta toteuttaa sitä.” H2

5.3 Itsensä kehittäminen leikissä

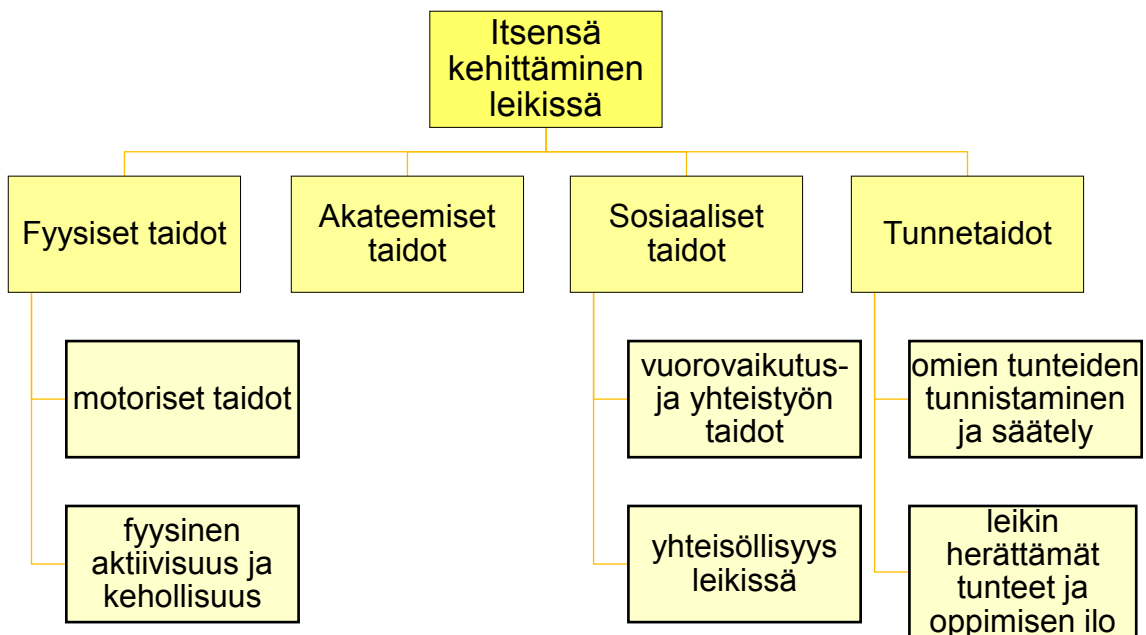
Viime vuosina lasten oppimisessa on nostettu yhä enemmän esille leikin merkitys (Brotherus ym. 2002, 185). Leikin merkitys lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta on keskeinen (Karling ym. 2009, 201). Leikkiessä lapsi oppii tietoja ja taitoja, kuin huomaamatta (Helenius & Lummelahki 2013, 215; Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 82). Hän oppii ymmärtämään maailmaa, kokemaan ja hallitsemaan omia tunteita, kuten iloa ja pelkoa. Samalla lapsi harjoittelee siis elämäntaitoja. (Brotherus ym. 2002, 184–186.)

Alkuopettajien haastatteluista ilmeni leikin tarjoavan lapsille paljon mahdollisuuksia oppia uusia taitoja, sekä kehittää itseään. He toivat esille leikin kehittävän lapsen fyysisiä-, sosiaalisia-, sekä tunnetaitoja (ks. esim. Hyvönen 2011, 56), jotka muodostivat tämän kuvauskategorian (Kuvio 7). Heidän mukaansa näitä

taitoja voidaan oppia leikissä myös tarkoituksenmukaisesti, mutta leikki kehittää niitä myös huomaamatta:

"Lapset oppii siellä vähän niikun vahingossa monia asioita." H1

"- et se (oppiminen) tulee tahattomasti tavallaan." H4



Kuvio 7. Kuvauskategoria Itsensä kehittäminen leikissä

Fyysiset taidot

Lapsilla on tarve liikkua (Karling ym. 2009, 201). Oppimisessa osallisena on koko keho, jota voidaan käyttää esimerkiksi erilaisissa kehollisissa ja liikunnallisissa peleissä- ja leikeissä (Kangas 2014, 85). Fyysisiä leikkejä käytetään usein fyysisinä harjoitteina, lämmittelemiseen ja luokan virittämiseen (Hyvönen 2011, 56). Liikkuessa motoriikka kehittyvät ikään kuin sivutuotteena (Karling ym. 2009, 202). Leikin koettiin hyödyntävän koko kehoa ja kehittävän lapsen fyysisiä taitoja, kuten motorisia taitoja:

"- sitten motorisia taitoja- , liikunnallisia taitoja." H4

"Kyllähän siinä tulee liikunnallisia taitoja." H2

Lasten fyysinen aktiivisuus ja koko kehon käyttäminen leikissä nähtiin kaikissa haastatteluissa tärkeänä. Erityisesti alkuopettajat korostivat välituntien ja liikuntatuntien leikkien merkitystä lasten aktivoinnissa:

”Se leikki on tärkeä osa myös sitä fyysistä aktiivisuutta ja sitä, että lapset liikkuu, ja mikä sen parempi onkaan kun että ulkona ovat hippaa tai lumilinnaleikkejä tai kiipeilytelineillä leikkejä tai välitunnilla että se tukee myös sitä lapsen liikunnallista kehittymistä ja fyysistä, motorisia taitoja” H3

”Kaikki liikuntaleikithän on ihan ihan erinomainen juttu, että koko kroppaa käytetään - monesti leikissä lähetään myös ihan liikkumaan ja se niiku koko olemus on siinä leikissä voi olla hyvinkin fyysistä” H1

Koulun sisätilat, liikuntasalia lukuun ottamatta eivät mahdollistaneet aina riittävästi tilaa liikunnallisiin leikkeihin. Koulun sisätilat saatettiin siksi kokea liikunnallisia leikkejä rajoittavina tekijöinä.

Lasten liikkuminen leikissä koettiin myös edistävän heidän terveyttään, esimerkiksi innostamalla lapsia liikkumaan. Lisäksi yksi opettaja nosti esille toiveen lasten liikunnallisen elämäntavan omaksumisesta. Liikunnalliseen elämäntapaan kasvaminen liikunnan avulla, sekä valmiuksia terveyden edistämiseen ovat tavoitteena myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 150, 273).

”Sillä on kuitenkin niin paljon vaikutuksia siihen terveyteen ja tulevaisuuteen et millä tavalla et jos just sen liikunnallisen elämäntavan omaksus jokainen lapsi, niin meillä ei olis täällä maailmassa niin paljon terveysongelmia.” H3

”On se (fyysinen aktiivisuus leikissä) tosi tärkeä ja aina, kun just miettii niitä lapsia, kaikkihan ei tykkää liikunnasta niin, miten sä säät ne innostettua, niin kyllä leikin kautta ehkä helpoiten sitten kuitenkin onnistuu” H2

Akateemiset taidot

Alkuopettajien haastatteluista ilmeni, että leikin kautta on mahdollista oppia myös akateemisia taitoja. Akateemisia taitoja olivat esimerkiksi lukemisen -ja kirjoittamisen taito. Lisäksi leikin kautta oli mahdollista oppia taitoja, kuten keskittymistä ja kuuntelemista, joita voidaan pitää keskeisinä koulutaitoina. Leikkiä voitiin hyödyntää opetettavan asian, kuten lukemisen välineenä:

”- - Elikkä ne oppii opettavia asioita.” H1

”Ihan niikun leikin kautta sä voit opetella vaikka tuota niin lukemaan tai kirjottamaan, jos se leikki on semmonen vaikka.” H2

”Se opettaa tietenkin työskentelytaitoja ja keskittymistä - -hahmottamista.” H2

Leikki nähtiin erityisesti näiden taitojen motivoivana tekijänä. Sillä koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia uusien asioiden oppimiseen sekä niiden syvemmän ymmärtämisen:

”Mikä tahansa onkin, ennemminkin motivoi lapsia tekemään ja harjoittelemaan niitä asioita, jotka sitten niinku ilman sen leikin varjolla tekemistä olis vähän ankeempia.” H3

”Se (leikki) motivoi sitä lasta niin äärettömän paljon- - .” H2

”Kun siihen ottaa sen leikin niin mukaan niin se jättää pysyvemmän muistijäljen.” H1

Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot kehittyvät leikissä, eikä lapsi voi kehittyä ilman sosiaalisia kontakteja (Karling ym. 2009, 203). Leikissä lapset muodostavat keskinäisiä suhteita toisiinsa (Helenius & Korhonen 2005, 21). Lapset saavat leikkiessä kokemuksia yhdessä toimimisesta, kuten harjoitella ottamaan huomioon toiset. Lisäksi leikkiessä he harjoittelevat yhteisten sääntöjen tekemistä, sekä niiden noudattamista, ja saavat kokemuksia ristiriitojen ratkaisemisesta. (Karling ym. 2009, 204;

Sutton-Smith 1997, 36–37.) Tämä ilmeni myös aineistossani, jossa alkuopettajien mielestä leikki tarjoaa hyvät mahdollisuudet harjoitella sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja:

”Leikki tähtää semmoseen yhteisöllisyyteen et opitaan olemaan ryhmässä ja toimimaan ryhmässä ja käyttämään tai tuomaan niitä omia vahvuuksia - - ” H1

”Toisen huomioimista, ja ehkä ne sosiaaliset taidot mun mielestä korostuu siinä ihan eniten - - toisten kuuntelemista, kunnioittamista - - odottamista, sääntöjen noudattamista ja niitä mä pidänkin ehkä tärkeimpänä.” H3

”Sosiaalisuus on siinä, se yhteisöllisyys on hirveen tärkeä siinä leikissä, et ne oppii olemaan toisten kanssa- - ” H4

Alkuopettajat kokivat, että leikin merkitys korostuu juuri näiden yhteistyön- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa mainitaan, että muun muassa leikkien ja pelien kautta lapset oppivat ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen, ja opettelevat päätöksentekoa (POPS 2014, 156). Tällaisissa päätöksentekotilanteissa lapset neuvottelevat, sopivat, suostuttelevat ja tekevät kompromisseja (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 98).

Lisäksi opettajat olivat käyttäneet leikkiä ryhmäyttämiseen, erityisesti ensimmäisillä vuosiluokilla. Yksi opettaja oli havainnut leikin edesauttavan ryhmän toimintaa ja vähentävän ristiriitatilanteita:

”Mä oon huomannu sen, että kun keksii jonkun semmosen hyvän leikin vaikka sinne välitunneillekki, - - niin se on edesauttanut sitä ryhmän toimintaa ja sitä, millä tavalla lapset kestää toimii ja tuleeko heidän kesken konflikteja, et sitten ne välitunnitki on saattanut sujua rauhallisemmin, et siellä ei oo tullu riitoja.” H3

Tunnetaidot

Lapset harjoittelevat tunnetaitoja, kuten omien tunteiden tunnistamista ja ilmaismista leikkien sekä draaman keinoin (POPS 2014, 100). Leikin kautta lapsi oppii käsittelemään tunteitaan, eläytymään toisten ihmisten tunteisiin ja kokemuksiin (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 79; Sutton-Smith 1997, 37). Myös aineistoni mukaan leikki kehittää lapsen tunnetaitoja, kuten omien tunteiden tunnistamista ja niiden säätelyä:

”- - Tunnepuolta sitten myös kehittää, affektiivisia taitoja - -” H4

” - - Omien tunnetilojen säätelyä ja ainakin harjoittelua, et mitä tapahtuu kun tämmönen tunne tulee.” H3

Aina leikin herättämät tunteet eivät ole myönteisiä. Alkuopettajat nostivat esille leikin harjaannuttavan myös niiden tunteiden käsittelyä. Kielteisten tunteiden ilmeneminen leikissä nähtiin myönteisenä asiana, koska sen uskottiin kehittävän lapsen omien tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taitoja. Elämässä tulee eteen tilanteita, jonka vuoksi kielteisiä tunteita ilmenee, ja on siksi tärkeää oppia harjoittelemaan myös toimimaan niissä tilanteissa:

”Tietenkin myös nämä kielteiset tunteet, että niitähän siinä joutuu opettelemaan ja se on musta ainakin myös hyvä asia, koska tuota ne ajatukset ei aina välttämättä oo just saman tyyppiset.” H2

”Leikin kautta voi käsitellä monenlaisia tunteita myöskin niitä negatiivisia.” H1

”Kyllähän jos epäonnistumisia tulee, vastoinkäymisiä jonkun kanssa, taikka yhdessä leikkiessä, niin ne ammentaa sitten taas elämää varten, että ihan hyvä että niitä siellä sitten tulee.” H3

Vaikka opettajat kokivat, että kielteisten tunteiden ilmeneminen leikissä on eduksi, ei leikki saa itsessään olla epämukavaa tai kiusallista. On luonnollista, että leikkiessä tulee negatiivisia tunteita, kun toinen lapsi leikkii väärin tai ei noudata sääntöjä. Kuitenkin yksi opettaja nosti esille, että leikki ei itsessään saa koskaan olla sellaista, että lapsi joutuu kiusalliseen tilanteeseen tai pilkatuksi.

Oppimisen ilo

Myönteiset tunteet liittyvät oppimiseen (Smeds 2011, 61). Oppimisen ilon käsite sisältää erilaisia oppimista tukevia ja oppimisessa koettuja tunteita (Kangas 2014, 85). Leikki tuo lapselle iloa ja nautintoa ja se on hauskaa (Brotherus ym. 2002, 187; Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 79). Alkuopettajat kokivat, että oppiminen tapahtuu leikissä kaikista parhaiten, koska se on iloista ja mukavaa toimintaa.

Ilo näkyy lapsessa kokonaisvaltaisesti. Haastateltavat pystyivät havainnoimaan lasten oppimisen iloa heidän kehosta, ilmeistä, eleistä ja naurusta. Koko kehosta välittyä kokonaisvaltaisesti lapsen iloisuus ja innostuneisuus leikkiin:

”No se näkyy ilmeistä, naurusta, semmosista katseista, jotenkin semmosesta heittäytymisestä, liikkeistä.” H1

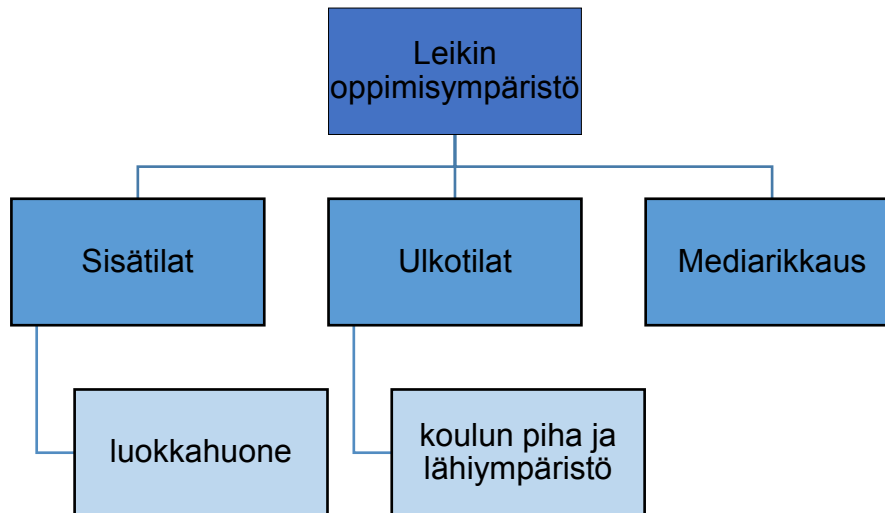
”Hymyhuulia ja semmosia ilon kiljahduksia- ja vähän riehakkuus, ja jotenkin siis sen voi aistia miten heillä on keskenään mukavaa.” H2

”Näkyhän se kasvoista heti.” H4

Alkuopettajien mukaan lasten oppimisen iloa on miellyttävää opettajan seurata ja havainnoida. Se toi myös heille iloa ja tyytyväisyyden tunnetta. Ilo ikään kuin tarttuu heihin ja näin oppimisen ilo välittyy kaikille.

5.4 Leikin oppimisympäristö

Oppimisympäristön tavoitteena on tukea yksilöiden ja yhteisön kasvamista, oppimista ja vuorovaikutusta (Happonen 2002, 8; POPS 2014, 29). Oppimisympäristö voi olla esimerkiksi koulurakennus, ulkona sijaitseva paikka tai verkkoympäristö (Happonen 2002, 6). Kun opetuksessa hyödynnetään luokkahuoneen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, mahdollistuu oppilaille koko kehon ja kaikkien aistien käyttö oppimisprosessissa (Smeds 2011, 64). Myös alkuopettajien mukaan koulussa leikille tyypillisiä ja sopivia ympäristöjä löytyi useita (ks. Kuvio 8).



Kuvio 8. Kuvauskategoria Leikin oppimisympäristö

Alkuopettajien mukaan leikkiin sopiva oppimisympäristö voi olla lähes mikä tahansa ympäristö, kunhan huomioidaan turvallisuuden näkökulma. Leikillisistä tiloista toivottiin, että ne olisivat inspiroivia. Erilaiset huonekalut, välineet ja värit tuovat ympäristöstä houkuttelevan leikille:

"Ihan mun mielestä ihan minkä tahansa paikan saa niiku toimimaan niiku et siellä voi leikkiä tai olla leikillinen." H1

"Inspiroiva, että siinä on nii ku erilaisia, siis erilaisia huonekaluja että esimerkiksi tuolit voi olla jumppapalloja tai sitten on mattoja." H2

Leikkiä tapahtuu niin ulkotiloissa, kuin sisätiloissakin. Ulkona lapset leikkivät pääsääntöisesti välituntisin ja liikunnantunneilla, koulun pihalla. Koska leikissä nähtiin fyysisen aktiivisuuden lisäämisen merkitys, toivottiin ulkoalueiden ja ympäristöjen mahdollistavan lasten fyysisen aktiivoinnin:

"Ulkona on hyvä leikkiä." H1

"Et jos ajatellaan, että aktivoidaan lapsia liikkumaan leikin kautta, niin onhan se hyvä että on mahdollisuuksia kiipeillä ja roikkua ja keikua, Ja et kyllä niillä tilaratkaisuillakin on merkitystä, et miten se houkuttelee leikkimään ja liikkumaan." H3

Sisätiloja, joissa leikkiä tapahtuu, ovat esimerkiksi luokkatilat, käytävä ja muut koulun tilat. On opettajan asenteesta kiinni, miten paljon hän näkee mahdollisuuksia leikin hyödyntämiseen koulun tiloissa:

”Moninaiset tilat siihen vaikka vaik niiku tiloja ei ole mitenkään yllin kyllin. Mutta ehkä se on semmonenki asennoitumiskysymys, ja niiku mitenkä täällä suhtaudutaan siihen leikkiin.” H2

Aineistossa esiintyi sisätilojen rajallisuuden huomiointi, koska sisätilat ovat usein liian pieniä isolle ryhmälle. Pienessä tilassa esiintyy helposti meluhaittoja, joka on huomioitava. Tilan puutteet saattavat olla leikkiä rajoittava tekijä.

Oma luokka koettiin usein parhaimmaksi ympäristöksi leikille. Oma luokka koettiin turvallisena ympäristönä lapsille, koska se on heille kaikkein tutuin paikka koulussa. Siirtymätilanteet vievät aikaa leikistä, ja muusta toiminnasta (Brotherus ym. 2002, 199). Myös aineistoni alkuopettajat nostivat tämän esille:

”Se ei tartte lähteä yhteen minnekkään, siirtymiseen kuluu aina ylimäärästä aikaa jonottamiseen ja siirtymisiin. Omalla paikalla, se on kaikkein tehokkainta ja parhainta ja luovinta omassa luokassa.” H4

Omassa luokassa leikkiminen voi alkuopettajien mukaan tapahtua omalla paikalla tai etsimällä luokasta itselle sopiva tila. Silloin opettaja antaa oppilaille tilaisuuden hakea oma paikka luokasta. Leikki vaatii kuitenkin riittävästi tilaa (Brotherus ym. 2002, 200).

Mediarikkaus

Alkuopettajat olivat toteuttaneet opetusta hyödyntäen erilaista mediaa ja teknologiaa ja niiden tarjoamia sovelluksia, kuten oppimisasipelejä. Teknologia toimii leikin oppimisympäristönä. Teknologia ymmärrettiin pääosin mahdollisuutena. Se mahdollistaa sellaisten asioiden kokemisen, mihin ei muuten päästä tai mitä muuten ei nähdä. Yksi alkuopetuksessa työskentelevä opettaja kertoi esimerkin tällaisen virtuaalimaailman kokemista:

”Se antaa mahdollisuuden päästä käsiksi semmoseen, mitä me ei tässä voida omilla silmillä nähdä tai kuulla tai sen kautta just näiden virtuaalitodellisuuteen AR ja VR maailma. Tänä päivänä tutkittiin yhdessä luokassa maapalloa kolmiulotteisesti ja vierailtiin eri paikoissa, et käytännössähän se oli leikkiä kun me kuviteltiin mielikuvitusmatkoja Thaimaahan tai Englantiin että se on nii ku mahdollistaa semmosten maailmojen tuomisten oppilaille, joita hän ei ehkä nii ku muuten kokisi.” H2

Teknologian etuina nähtiin lisäksi motivointi, eriyttäminen ja yhteisöllisyys. Pelien pelaaminen koettiin motivoivan lapsia oppimaan, ikään kuin huomaamatta. Eri-tyisesti tämä nähtiin poikia motivoivana tekijänä. Teknologia tarjoaa myös eriyttämiseen tukea niille oppilaille, jotka tarvitsevat tukevat oppimisessa:

”No se (teknologia) motivoi ihan mielettömästi.” H2

”Kyllä sitä paljon voi hyödyntää. Siellä on tota paljon hyviä oppimispelejä, et semmosta vähän niin kun vaihtelua se tuo opetukseen. Lapset oppii siellä vähän niin kun vahingossa monia asioita.” H1

Vaikka median eri muodot nähtiin pääosin tärkeänä, eivät ne kuitenkaan saa olla itseisarvo (ks.Kangas 2014, 85). Ne tarjoavat hyvän välineen oppimisen tueksi ja monipuolistavat opetusta, mutta alkuopetuksessa tavoitteena on oppia myös muita tärkeitä taitoja. Alkuopetuksen painopisteenä ovat lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen:

”Mut se ei saa olla itseistarkotus. Se on musta hirveen hyvä väline mutta sitä ei tartte joka päivä ottaa.” H4

”Mut ettei se oo semmonen itseisarvo et ite haluan käyttää sitä sillain oppimisen tukena, ennemmin kuin itseisarvona.” H1

Teknologia ja sen eri muodot nousivat alkuopettajien haastatteluissa esille tulevaisuuden taitojen opettajana. Niiden merkitys koettiin kasvaneen vuosien varrella, ja opettavan lapselle taitoja, joita hän tarvitsee työelämässä. Opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaat ovat jo nuoresta iästä huolimatta taitavia teknologian

käyttäjiä. Kuitenkin osalla opettajista nousi huoli lasten koukuttumisesta pelimaailmoihin, jolloin he osaavat laitteiden huvikäytön, mutta tulevaisuuden taitojen osaaminen oli heikkoa:

”Mä oon tosi huolissani siitä mitenkä osa lapsista on koukuttuneita pelimaailmoihin ja eri laitteisiin.” H3

Haastateltavat kuitenkin ymmärsivät koulun olevan paikka, jossa tulevaisuuden työelämän taitoja on harjoitettava. Teknologian hyödyntämiseen opetuksessa on siis paikkansa, vaikka kaikella on kääntöpuolensa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Fenomenografisen analyysin perusteella muodostui yhteensä neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat alkuopettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Tässä luvussa tiivistän tutkielmani tulokset, sekä peilaan niitä teoriaan sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

Alkuopettajilla oli jäsentynyt käsitys siitä, mitä he ymmärtävät kuuluvat leikkiin. Myös leikillisen oppimisen piirteitä (ks. Kangas 2010) esiintyi aineistossa. Alkuopettajat käsittivät leikin olevan lapsille luonnollista toimintaa, johon ymmärrettiin kuuluvan erilaisia käsitteitä, kuten leikillisuus, vapaaehtoisuus, ilo ja spontaanisuus (ks. Linnilä 2001, 181). Lasten leikillisuus ilmeni siinä, että lapset aloittavat leikin lähes missä tilanteessa tahansa, eikä se tarvitse paljon aikaa alkaakseen. Leikki koettiin olevan erityisen luovaa toimintaa, jonka keskiössä on mielikuvitus (ks. Karling ym. 2009, 196; Lieberman 1977, 5, 21). Luova toiminta mahdollistaa sen, että lapset voivat eläytyä erilaisiin rooleihin ja saada uusia ideoita. Leikki tuo lapselle mielihyvää ja iloa, jossa lapset ovat itse aktiivisia toimijoita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.) Myös Kangas ja Brotherus (2017, 13) ovat havainneet tutkimuksessaan leikin tuovan lapsille myönteisiä tunteita, kuten mielihyvää.

Lapset oppivat ja kehittyvät erityisesti heidän omaehtoisissa asioissa, jotka ovat heille motivoivia. Leikki mahdollistaakin vuorovaikutuksen ympäristöön ja ihmisiin, yhdistäen yksilöllisyyden sekä yhteisöllisyyden. (Karling ym. 2009, 196.) Leikkiä nähtiin olevan vapaata ja ohjattua. Vapaassa leikissä lapset leikkivät pääsääntöisesti välitunneilla, mutta silloin tällöin myös oppitunneilla. Alkuopettajat toivat esille toiveen, että vapaalle leikille jäisi myös enemmän aikaa oppitunneilla. Kuitenkin toimintaa rajoittavat usein resurssit, kuten tilaratkaisut ja aikataulut. Tuloksien näistä erityisesti ajanpuutteen vaikuttaneen vapaan leikin vähäisyyteen, sillä toimintaa ohjaavat tietyt tavoitteet, jotka tulee saavuttaa. Vapaita leikkejä ohjaa eritoten lasten oma mielikuvitus ja luovuus, joita lapsilla on aineiston mukaan

runsaasti. Ohjattuja leikkejä puolestaan ohjaavat usein pedagogiset tavoitteet, ja leikit ovat opettajan itse suunnitteleimia. Alkuopettajat nostivat esille, että lapset nauttivat myös ohjatuista leikeistä, kuten sääntöleikeistä.

Leikkiminen koettiin lapsille parhaimpana keinona oppia ja se sopii melkein mihin vain (ks. Järvilehto 2014, 18, 119; Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 87). Leikkiessä lapsi oppii kuin huomaamatta (ks. Helenius & Lummelahti 2013, 215). Tulosten mukaan leikki nähtiin kehittävän ja opettavan monipuolisesti lapsen taitoja, kuten sosiaalisia-, fyysisiä-, tunne-, ja akateemisia taitoja. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu leikin kehittävän lapsen sosiaalisia taitoja, kuten yhteistyöntaitoja ja ristiriitojen ratkaisemista (Kangas & Brotherus 2017, 19). Yhteisöllisyydessä piileekin koko leikin ydin. Leikkiessä yhdessä muiden kanssa, lapsi voi harjoitella käsittelemään erilaisia tunteita, kuten iloa ja pettymyksiä (ks. Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 79).

Leikki nähtiin tärkeänä fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä ja koko kehon hyödyntämisessä, ja se kehitti muun muassa motorisia taitoja. Myös Hyvösen (2011, 72) mukaan fyysiset leikit nähtiin kehittävän motorisia-, sosiaalisia- ja kognitiivisia- ja emotionaalisia taitoja. Erityisesti leikin merkitys lasten aktivoinnissa koettiin merkittävänä, sillä lapset tarvitsevat liikunnallista toimintaa jaksakseen ja voidakseen paremmin. Mediassa nousee paikoitellen esiin huoli lasten liikkumattomuudesta ja terveyden heikkenemisestä, joka ilmeni myös aineistossa. Lapset nähtiin pohjimmiltaan aktiivisia toimijoina, jotka tarvitsevat monipuolista liikuntaa koulussa. Liikunnallisten leikkien toivottiinkin toimivan porttina liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen.

Alkuopettajat olivat hyödyntäneet leikkiä opetuksessaan päivittäin, eri oppiaineissa ja eri tilanteissa. Opettajat olivat käyttäneet opetuksessaan esimerkiksi tarinoita ja tarinallisuutta, joka kuuluivat päivittäiseen kouluarkeen. Kun leikkiä käytetään opetuksessa, ohjaa sitä leikille asetetut tavoitteet ja sisällöt (Karling ym. 2009, 205). Pedagogisesti suunniteltu leikki on oppimisen kannalta tärkeä lähtökohta (ks. Impiö & Piispanen 2015). Myös tutkielmassani havaitsin, että alkuopettajien mukaan leikki koettiin keskeisenä tekijänä alkuopetuksessa.

Leikillä on kuitenkin oma paikkansa, eikä sen hyödyntäminen ole aina mutkallista. Leikin käyttäminen tulisi olla perusteltua, eikä alkuopettajien mukaan aina voida leikkiä. Koulussa on paljon sellaisia asioita, joita täytyy harjoitella myös muita keinoja käyttäen. Lisäksi leikin hyödyntämisessä voi olla haasteita, koska se vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta ja epävarmuuden sietokykyä. Tulkitseen niin, että on paljon opettajan omasta asenteesta ja suhtautumisesta kiinni, kuinka paljon opettaja käyttää leikkiä opetuksessaan. Vaikka leikki voidaankin kokea merkittäväksi, ei sen merkitys välttämättä välity opetukseen, opettajan viitseliäisyyden puuttumisen vuoksi. Aineiston alkuopettajat olivat selvästi kiinnostuneita leikistä, mikä heijastui myönteisesti heidän opetukseensa ja leikin käyttämiseen opetuksessa.

Leikille sopivia oppimisympäristöjä olivat niin sisä-, ulko-, kuin teknologiset ympäristöt. Sisätiloista oma luokkahuone nähtiin tuttuna ja turvallisenä paikkana leikille. Kuitenkin luokkahuoneen tilan rajallisuus nähtiin ongelmana. Myös Hyvösen ja Ruokamon (2006, 114) tutkimuksen mukaan luokkahuoneet on suunniteltu lähinnä pulpettityöskentelyä varten, joten koko kehon hyödyntäminen esimerkiksi leikissä on vaikeaa. Ulkotiloissa leikkiä tapahtui pääsääntöisesti koulun pihalla välituntisin tai liikunnantunneilla. Ulkotilat mahdollistavat koko kehon hyödyntämisen leikeissä, mikä koettiin tärkeäksi alkuopetusikäisten lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä.

Media, teknologia sekä niiden sovellukset ovat osallisena lasten jokapäiväisessä arjessa yhä aikaisempaa vahvemmin. Tästä johtuen myös niiden merkityksiä ja seurauksia on tutkittu enemmän. (Ks. esim. Yong-Sook & Ji-Young 2013, 46.) Teknologiset ympäristöt, kuten virtuaaliympäristöt ja pelit ymmärrettiin tutkielmassani pääosin mahdollisuutena. Teknologiaa oli hyödynnetty monipuolisesti opetuksessa, esimerkiksi pelien muodossa. Sen etuina koettiin tuovan lapsille nähtäväksi sellaiset ympäristöt, joita ei lapsella muuten olisi mahdollisuus kokea. Lisäksi virtuaalimaailmat käsitettiin motivoivan lapsia oppimaan ja opettavan heille tulevaisuuden taitoja, jonka vuoksi niiden hyödyntäminen on perusteltua. Media ei kuitenkaan saanut olla itseisarvo, vaan väline leikilliseen oppimiseen (ks. Kangas 2014, 85).

Kuitenkin teknologialla nähtiin kääntöpuolensa. Lapset ovat alkuopettajien mukaan hyvin tietoisia laitteiden huvikäytöstä ja osa lapsista on huolestuttavan riippuvaisia erilaisista peleistä ja laitteista. Se sai opettajat pohtimaan erityisesti, milloin laitteiden käyttö koulussa on perusteltua.

Alkuopettajat toivat esille myös heidän omat roolinsa leikissä. Opettajalla voi olla leikissä paljon erilaisia tehtäviä. Hän voi olla leikissä itse mukana, seurailija, organisoija ja mahdollistaja. (Ks. Hyvönen & Ruokamo 2006, 113–117.) Tulosten mukaan aikuisen on välillä hyvä heittäytyä lasten leikkiin, sillä lapset pitävät siitä, että aikuinen on mukana leikissä. Tällöin aikuinen innostaa ja ruokkii leikkiä. On kuitenkin opettajan omasta persoonasta riippuvaista, miten luontaisesti hän heittäytyy leikkiin. Kaikilta se ei tule niin luonnostaan, vaikka nähtiinkin tärkeänä, että alkuopettajilla on kyky heittäytyä ja leikkiä.

Kuitenkaan aina ei aikuista tarvita leikissä. Silloinkin aikuisen rooli nähtiin merkittävänä. Aikuinen voi seurailia leikkiä ja tehdä havaintoja lasten rooleista ja heidän keskinäisistä sosiaalisista suhteista. Aikuisen tulee kuitenkin puuttua leikkiin, mikäli siinä ilmenee sellaisia konflikteja, mitä lapset eivät itse saa selvitettyä tai leikki ei muuten onnistu.

7 POHDINTA

Tutkielmani tulokset koostuivat alkuopettajien haastatteluista, jotka käsittelivät käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Tutkimustulosten mukaan leikki ymmärrettiin alkuopetuksen keskeiseksi välineeksi ja opetuksen tueksi. Se on lapsille luonnollinen tapa oppia sekä se motivoi ja innostaa oppimaan. Leikki sopii moneen tilanteeseen, ja tuotiin esille sen herättävän pääosin myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Leikin avulla lapsi voi oppia fyysisiä-, akateemisia-, sosiaalisia- ja tunnetaitoja. Leikkiä tapahtui erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten koulun sisätiloissa, ulkona tai teknologian tarjoamissa ympäristöissä.

Tutkielmani lähestymistapana sekä analyysimenetelmänä toimi fenomenografia. Se oli tutkielmani kannalta onnistunut valinta, sillä fenomenografian kautta sain selvitettyä alkuopettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sen avulla alkuopettajien omat käsitykset tulivat kuulluksi, sellaisina kun ne olivat. Fenomenografia oli minulle suhteellisen vieras ja jouduin perehtymään siihen huolellisesti. Olisin voinut valita minulle jo tutun menetelmän, mutta halusin tutustua menetelmään, jonka avulla voin erityisesti paneutua ihmisten käsitysten tutkimiseen.

Tarkastellessani tutkielmani luotettavuutta, pohdin tutkielmani eri vaiheita. Pyrin huomioimaan koko tutkielman teon ajan sen eettisyyden ja luotettavuuden. Heti tutkielman alkuvaiheessa, pohdin omaa suhdettani tutkittavaan ilmiöön. Olen itse innostunut leikin merkityksestä alkuopetuksessa ja pohdin, vaikuttavatko omat käsitykseni tutkielman tuloksiin. Kuitenkin nyt tutkielman valmistuttua voi todeta, etteivät käsitykseni vaikuttaneet, sillä pyrin tietoisesti huomioimaan oman asemäni tutkijana. Jokainen tutkija tekee omia tulkintoja aineiston analyysia tehdessä. Toisen tutkijan toteuttamana aineiston analyysissa olisi voinut nousta esiin erilaisia asioita. Tutkimuksen toistettavuus ei kuitenkaan aina ole fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Tutkielman reliabiliteettia on lisännyt se, että olen kirjannut ylös kaikki tutkielmani vaiheet mahdollisimman huolellisesti. Aineiston keruuta aloittaessa, otin yhteyttä

ensin eri kaupunkien ja koulujen rehtoreihin, jotka tutkimusluvan antaessaan, antoivat yhteystiedot koulunsa alkuopettajiin. Tutkielmasta kiinnostuneet neljä alkuopettajaa ottivat minuun yhteyttä sähköpostitse. Mikäli tutkimushenkilöitä olisi ollut enemmän, olisin voinut saada lisää käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Toisaalta on mahdollista, että lisä tutkimushenkilöt eivät olisi tuoneet aineistolle uusia näkökulmia. Koin tutkielmaa tehdessä, että jo nyt vastaukset olivat suhteellisen samantyyliisiä, joten uskon aineiston olevan riittävä. Kuitenkaan aineiston määrä ei tee tutkielmasta yleistettävää. Lisäksi tutkielmaan osallistuneet edustivat vain kahta paikkakuntaa, joten tuloksia ei voida yleistää valtakunnallisesti. Eri alueilla saattaisi olla vaikutusta tuloksiin.

Tulokset kertovat kuitenkin alkuopetuksessa työskentelevien opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmassa kävi ilmi, että alkuopettajat ovat leikin kehittävän tulevaisuuden taitoja, kuten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Niiden taitojen harjoittaminen koettiin siksikin erityisen keskeisenä koulussa.

Tämä tutkielma tuotti tietoa alkuopettajien käsityksistä leikistä ja leikillisestä oppimisesta, sekä kuinka ne toteutuvat opetuksessa. Koen, että tutkielmani on ajankohtainen ja siitä hyötyvät eniten peruskoulun opettajat, erityisesti alkuopetuksessa työskentelevät henkilöt. Uskon tutkielmani tuovan uusia näkökulmia leikin hyödyntämiseen. Myös tutkielmaani osallistuneet opettajat pääsivät pohtimaan omaa käsitystään leikistä ja miten he näkevät sen alkuopetusikäisten lasten koulumaailmassa. Toivon, että he löysivät myös itse uusia ajatuksia omaan työhönsä.

Tutkielman tulokset ovat lisänneet myös minun omaa ymmärrystäni leikin merkityksestä alkuopetuksessa. Alkuopettajien käsitykset olivat pääosin yhteneviä omien kokemuksieni kanssa, mutta minua yllätti opettajien monet eri roolit leikissä. En osannut ajatella, miten eri rooleja alkuopettajilla leikissä on, ja miten ne voivat vaihdella opettajan persoonan mukaan. Tutkielma on laajentanut käsitystäni leikistä ja leikillisestä oppimisesta sekä kasvattanut näin omaa asiantuntijuuttani. Mikäli tekisin tutkielman nyt uudestaan, olisin lisännyt aineistonkeruumenetelmään myös havainnoinnin, jossa pääsisin näkemään opettajien toimintaa alkuopetuksessa.

Esittelen vielä lopuksi jatkotutkimusaiheita. Tutkielmani aiheita olisi mielenkiintoista tutkia eri näkökulmasta. Aineistosta ilmeni toive täydennyskoulutuksiin ja leikin ymmärtämiseen keskeisenä työmuotona alkuopetuksessa. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten opettajat saavat koulutusta leikin hyödyntämiseen opetuksessa. Minua kiinnostaisi tutkia myös käsitysten sijaan alkuopettajien kokemuksia leikin hyödyntämisestä opetuksessa.

Lisäksi olisi kiinnostavaa laajentaa tutkielman aihepiiriä ja tutkia perusopetuksen kaikilta luokka-asteilta opettajien käsityksiä leikistä ja leikillisestä oppimisesta. Uskon, että silloin saisi erilaisia tutkimustuloksia, kuin alkuopettajien käsityksistä. Myös lasten omien käsitysten tutkiminen olisi sopiva jatkotutkimusaihe – tällöin heidän omat käsitykset leikistä ja leikillisestä oppimisesta tulisivat kuulluiksi.

Nyt kun tutkielmani on vihdoin tullut päätökseen, voin todeta sen olleen vaativa, mutta sitäkin antoisampi prosessi. Sen aikana olen oppinut paljon tutkimuksen tekemisestä, mutta myös itsestäni. Voin tyytyväisenä sanoa valmistuneen tutkielmani olevan sellainen, kuin toivoin. Aina sen tekeminen ei ollut helppoa ja tutkielman valmistuminen vaati pitkiä työtunteja, ohjaajan sekä läheisten tukea. Ilman heitä, ei tutkielmasta olisi tullut sellaista, kun se nyt on.

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Bergström, Matti 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.

Brotherus, Annu, Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Christensen, Netti, & Launer, Irmgard 1985. Helenius, Aili, Lahdenperä, Aune, Bruun, Seppo & Keskinen, Risto (toim. ja suom.) Leikki ja varhaiskasvatus. Berlin: German Democratic Republic.

Cole, Michael John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia & Souberman, Ellen (toim.) L.S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 92–104.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Garvey, Catherine 1990. Play. Cambridge: Harvard University Press.

Gröhn, Terttu 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakkarainen, Pentti 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.

Hakkarainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.

Hakkarainen, Pentti 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta (toim.). Pedagogiset palikat: johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Happonen, Heikki 2002. Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa: Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten 2002. Opetusministeriö. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80837/opmtr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Luettu 17.1.2019.

Harju, Vilhelmiina & Multisilta, Jari 2014. Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.). Oppiminen pelissä: pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa. Vantaa: Hansaprint Oy.

Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisyyt: draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy.

Helenius, Aili & Lummelahiti, Leena 2013. Leikin käsikirja. Juva: Bookwell.

Helenius, Aili 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Helenius, Aili 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, Maija, Helenius, Aili & Vähänen, Leena 2004. Leikistä totta: omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.

Helenius, Aili 2018. Leikin kehitys ja aikuisen tehtävät lasten ohjauksessa. Teoksessa Lastentarhaliitto 2018. Leikin aika. Forssa: Lastentarhanopettajaliitto ry.

Helenius, Aili & Korhonen, Riitta 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa Parkkinen, Terttu & Keskinen, Soili (toim.). Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21.

Hiitola, Briitta 2000. Parantava leikki. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hintikka, Maija 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa Jantunen, Timo & Lautela, Raija (toim.). Kuningasvuosi: leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimus-haastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutkija ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huizinga, Johan 1984. Leikkivä ihminen. Suomentanut Salomaa, Sirkka. Helsinki: Juva.

Hujala, Eeva 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Hyvärinen, Matti 2006. Kertomuksen tutkimus. Saatavilla https://docplayer.fi/412868-Kertomuksen-tutkimus-matti-hyvarinen.html#show_full_text. Luettu 23.4.2020.

Hyvönen, Pirkko 2008. Affordances of Playful Learning Environment for Tutoring Playing and Learning. Rovaniemi: Lapin yliopiston yliopistopaino.

Hyvönen, Pirkko, Kangas, Marjaana, Kultima, Annakaisa & Latva, Suvi 2007. Let's Play! Tutkimuksia leikkillisestä oppimisympäristöstä. Rovaniemi: University of Lapland.

Hyvönen, Pirkko 2010. Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. Australian Journal of Teacher Education, Vol. 36 Issue 8 Article 5.

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Impiö, Elina & Piispanen, Maarika 2015. Pelkkää leikkiä? Alkuopetus, 2015 (1), 10-11.

Jaakkola, Timo 2017. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa Jaakkola, Timo, Liukkonen, Jarmo & Sääkslahti, Arja (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, Timo, Liukkonen, Jarmo & Sääkslahti, Arja (toim.) 2017. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyrinki, Erkki 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeanys Ab.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: Bookwell Oy.

Järvinen, Pentti & Järvinen, Annikki 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kakkori, Leena & Huttunen, Rauno 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Väri, Veli-Matti (toim.). Ajan kasvatus: kasvatustieteiden aikalaistieteidenä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Kalliala, Marjatta & Tahkokallio Leena 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Karppinen, Seija, Puurula, Arja & Ruokonen, Inkeri. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kalliala, Marjatta 2018. Mikä on leikkiä? Teoksessa Lastentarhaopettajaliitto ry. Leikin aika. Forssa: Lastentarhaopettajaliitto ry.

Kangas, Marjaana 2010. The school of the FuTure : theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. Rovaniemi: Lapin yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta.

Kangas, Marjaana 2014. Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.). Oppiminen pelissä: pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Vantaa: Hansaprint Oy.

Kangas, Jonna & Brotherus, Annu 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen,

Matti & Tähtinen, Juhani. "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kangas, Marjaana, Korva, Saana & Ruokamo, Heli 2010. Leikilliset oppimisympäristöt opetuksessa. Teoksessa Smeds, Riitta, Krokfors, Leena, Ruokamo, Heli & Staffans, Aija (toim.). InnoSchool – välittävä koulu OPPIMISEN VERKOSTOT, YMPÄRISTÖT JA PEDAGOGIIKKA. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Kangassalo, Marjatta (toim.) 2001. Tietotekniikan mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Edita.

Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.

Karling, Marjo Ojanen, Tuija, Sivén, Tuula, Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2009. Lapsen aika. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.) 2014. Oppiminen pelissä: pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Vantaa: Hansaprint Oy.

Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana, Vitikka, Erja & Mylläri, Jarkko 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Smeds, Riitta, Krokfors, Leena, Ruokamo, Heli & Staffans, Aija (toim.). InnoSchool – välittävä koulu-OPPIMISEN VERKOSTOT, YMPÄRISTÖT JA PEDAGOGIIKKA. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Kupiainen, Reijo 2004. Tietokonepelaaminen mediakasvatuksen näkökulmasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Teoksessa Hyvönen, Pirkko, Lehtonen, Miika & Rajala, Raimo (toim.) LAPSET –SEMINAARIN ARTIKKELIJULKAISU. Saatavilla <http://ktk.ulapland.fi/ISBN951-634-930-7/ISBN951-634-930-7.pdf> luettu 7.1.2020

Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Lapsen oikeus komitea. Yleiskommentti nro 17 (2013) lapsen oikeudesta lepoon, vapaa-aikaan, leikkiin, virkistystoimintaan, kulttuurielämään ja taiteisiin (31 artikla). Saatavilla http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRS_17.pdf, luettu 17.4.2020.

- Larsson, Staffan 1986. Kvalitativ analys -exemplet fenomenografi.
- Lastentarhaliitto 2018. Leikin aika. Forssa: Lastentarhaopettajaliitto ry.
- Linnilä, Marja-Liisa 2011. Kumpi on valmis-lapsi vai koulu. Mediapinta.
- Lieberman, Nina 1977. Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. Lontoo: Academic Press.
- Manninen, Jyri 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin- aikuiskoulutus-käytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikainen, Janne & Manninen, Jyri (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöjä. Tampere: Tammer-paino.
- Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Tampere: Opetushallitus.
- Marjanovic-Shane, Ana 2010. From Yes and No for You and Me: A Playful change in Relationships and Meanings. Teoksessa Connery, M. Cathrene, P. John-Steiner, Vera & Marjanovic-Shane, Ana. Vygotsky and Creativity: A cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts. New York: Peter Lang publishing.
- Marton, Ference 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10. 177-200. Saatavilla: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf. Luettu 22.4.2020.
- Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mikkola, Petteri & Nivalainen, Kirsi 2009. Lapselle hyvä päivä tänään- näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Muhonen, Heli 2001. Lasten yhteistoiminnallisuus avoimessa tietokoneympäristössä. Teoksessa Kangassalo, Marjatta (toim.). Tietotekniikan mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Edita.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Norja-Risku, Helmi, Jeronen, Eila, Kurppa, Sirpa, Mikkola, Minna & Uitto, Anna (toim.) Ruoka- oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Norrena, Juho 2015. Innostava koulun muutos: opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: Bookwell Oy.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.

Opetusministeriö. https://docplayer.fi/2887530-Terveellisen-ja-turvallisen-opiskeluympariston-laadun-arvioinnin-perusteet-perusopetusta-varten-taustamuitio.html#show_full_text. Luettu 17.1.2019.

Owocki, Gretchen 1999. Literacy through play. Heinemann: Portsmouth, NH.

Parkkinen, Terttu & Keskinen, Soili (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel 1997. Suomentanut Rutanen, Mirja. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerrus.

Piaget, Jean 1999. Play, Dreams and Imitation in Childhood. Oxon: Routledge.

Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat- Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat- Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy.

Rantala, Taina 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: WS Bookwell Oy.

Rieber, Lloyd, P., Smith, Lola, & Noah, David (1998). The value of serious play. Educational Technology, 38(6), 29-37. Saatavilla <http://lrieber.coe.uga.edu/va-lueofplay.html>, luettu 8.1.2020.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Sin, Samantha 2010. Considerations of quality in phenomenographic research. International Journal of Qualitative Methods 9 (4), 305–319.

Siren-Tiusanen, Helena 2018. Leikki ja oppiminen. Teoksessa Lastentarhaopettajaliitto. Leikin aika. Forssa: Lastentarhaopettajaliitto ry.

Smeds, Pia 2011. Kokemus käytännönläheisessä oppimisympäristössä lisää oppimisen iloa ja tukee syväoppimista. Teoksessa Norja-Risku, Helmi, Jeronen, Eila, Kurppa, Sirpa, Mikkola, Minna & Uitto, Anna (toim.) Ruoka- oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sutton-Smith, Brian 1997. The Ambiguity of Play. The United States of America: Harvard University Press.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf luettu 17.3.2020.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi-forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2007. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Vygotsky, Lev S. 1998. The role of play in development. Teoksessa Cole, Michael John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia & Souberman, Ellen (toim.) L.S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 92–104.

Yong-Sook, Kim & Ji-Young, Park 2013. A Study on the Perception of Preliminary Early Childhood Teachers on Young Children's Addiction to Media and its Alternatives. International Journal of Bio-Science and Bio-Technology Vol.5, No.5 (2013), pp.47–56. Luettu 14.4.2020.

Åkerfelt, Tiina-Liisa & Laitinen, Minna 2016. Leikki esiopetuksessa: tukimateriaali. Opetushallitus.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelu

Teemahaastattelun osa-alueet ja kysymykset

1. TAUSTATIEDOT

- Milloin olet käynyt luokanopettajakoulutuksen?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana ja alkuopettajana?
- Missä tällä hetkellä työskentelemäsi koulu sijaitsee ja millainen se on?
- Kuinka monta oppilasta luokassasi on?

2. LEIKKI

- Miten määrittelisit leikin?
- Miten tärkeänä näet leikin alkuopetuksessa?
- Miten leikki toteutuu alkuopetusluokassasi? (esim. oppitunnit, välitunnit) Millaisiin tilanteisiin leikki sinusta sopii?
- Mikä on sinun rooli leikissä? Miten ohjaat leikkiä?
- Millaisia kokemuksia sinulla on leikin hyödyntämisestä opetuksessa? (hyviä/huonoja)

3. LEIKILLINEN OPPIMINEN:

- Millainen oppimisympäristö sopii leikkiin? Miten sellainen ympäristö rakennetaan?
- Mitä leikki opettaa lapselle? Millaisia taitoja ja tietoja leikki opettaa?
- Mitä asioita leikin kautta ei voi oppia?
- *Leikillisuus*: Miten lasten leikillisuus ilmenee?
- *Mediarikkaus*: Miten teknologiaa voidaan hyödyntää alkuopetuksessa? Miten sinä olet hyödyntänyt digitaalisia pelejä yms. opetuksessa?
- *Luovuus*: Miten luovuus näkyy leikissä? Miten leikki kehittää sitä?

- *Oppimisen ilo:* Millaisia tunteita leikki herättää? Mitä tunnetaitoja leikkiessä voidaan oppia? Miten ilo näkyy leikissä?
- *kerronnallisuus:* Miten tarinat, liittyvät alkuopetukseen? Mitä asioita tarinat, kerronnallisuus opettavat?
- *yhteisöllisyys:* Millaisissa ryhmissä leikkijät leikkivät? Keitä leikkeihin osallistuu? Millaisia ryhmässä työskentelyn taitoja leikkijät voivat oppia?
- *fyysinen aktiivisuus:* Miten koko kehoa voidaan hyödyntää ja kehittää leikin avulla?
- Missä oppiaineissa leikkiä voidaan hyödyntää? Miten?
- Käytätkö leikkiä opetuksessasi? Miksi? Miten? Kuinka paljon?
- Mitä asioita leikkiä suunnitellessa tulee huomioida?
- Mitä hyviä tai huonoja puolia leikin hyödyntämisessä opetuksessa on?

LIITE 2 Tutkimuslupa

Hyvä alkuopettaja,

Kiitos, että suostuit osallistumaan pro gradu tutkielmani haastatteluun. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää millaisia käsityksiä alkuopettajilla on leikistä opetuksessa (leikillinen oppiminen). Keskiössä ovat sinun ajatuksesi ja käsityksesi sekä mahdolliset kokemukset leikin, leikillisyyden hyödyntämisestä opetuksesta.

Haastattelun on tarkoitus olla kevyt ja rento, ja se vie kestoltaan puolesta tunnista yhteen tuntiin. Haastattelu äänitetään, ja litteroidaan, jonka jälkeen aineisto analysoidaan. Haastatteluasi käytetään ainoastaan Pro gradu tutkielmaani, jonka jälkeen se tuhoetaan.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilytetään koko ajan, eikä haastateltavien tunnistettavia tietoja esitetä. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Mikäli kysymyksiä herää tutkimukseeni liittyen, olethan yhteydessä! 😊

Ystävällisin terveisin

Heini Lappalainen

Luokanopettajaopiskelija,

Lapin yliopisto

p.xxx

e-mail. xxx

Ohjaava opettaja:

Virpi Vaattovaara

p.xxx

Annan suostumukseni käyttää haastattelua Heini Lappalaisen Pro gradu aineistona

Haastateltavan nimi

Aika ja paikka