



Hiltunen Salla

Ensimmäisen luokan oppilaiden käsitykset leikistä heidän kertomissaan saduissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ensimmäisen luokan oppilaiden käsitykset leikistä heidän kertomissaan saduissa (Salla Hiltunen)

Pro gradu -tutkielma, 82+6 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2018

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla oli leikistä. Tutkimukselle asetettiin kolme tutkimuskysymystä.

Tutkielmassa tutkittiin, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja leikin yhteydestä sekä vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen yhteydestä leikkiin. Lisäksi tutkittiin, millaisia käsityksiä lapsilla oli emotionaalisuuden ja leikin yhteydestä.

Pro gradu -tutkielma laadullisena tutkimuksena sijoittui osaksi lapsuudentutkimusta ja siinä tuli esille lapsinäkökulma. Lapset nähtiin tutkimuksessa aktiivisina oman elämänsä toimijoina ja rakentajina, jolloin korostettiin sitä, että lasten elämästä ja käsityksistä on tärkeä saada tietoa heiltä itseltään. Leikki on yleismaailmallinen ilmiö ja läsnä lasten joka päivässä elämässään, joten oli tärkeää antaa lasten kertoa omista leikkiin liittyvistä käsityksistään. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sadutusta. Aineistonkeruu toteutettiin helmikuussa 2018 saduttamalla 14 ensimmäisen luokan oppilasta heidän koulupäiviensä aikana. Lapset saivat halutessaan myös piirtää omaan satuun liittyvän kuvan. Kuvia ei analysoitu tutkimuksessa, vaan niitä käytettiin tutkielman kuvituksessa.

Kerronnallista aineistoa lähestyttiin fenomenografisella tutkimusotteella ja analysointimenetelmällä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi kohdistui niihin merkityksiin, joita lapset antoivat tutkittavasta ilmiöstä, leikistä. Lasten antamista merkityssisällöistä muodostettiin alatasen kategorioita, joita yhdisteltiin kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioiksi muodostuivat sosiaalinen vuorovaikutus leikissä, vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä sekä leikki ja emotionaalisuus.

Tutkimustulosten perusteella sosiaalinen vuorovaikutus oli tärkeää leikissä. Saduissa ilmeni käsityksiä sekä yhdessä että erikseen leikkimisestä. Leikkikaverit olivat lapsille tärkeitä. Lapset yhdistivät leikkiin vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen. Lasten käsitysten mukaan vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä näyttäytyivät erilaisissa leikeissä, leikkivälineiden käytössä ja käyttämättömyydessä, erilaisissa leikkipaikoissa sekä leikin rakentumisessa. Lapset yhdistivät leikkiin tunteita. Lasten käsitysten mukaan leikissä voi sekä kokea että käsitellä erilaisia tunteita.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että lapsilla on useita erilaisia käsityksiä leikistä. Leikki on lapsille tärkeä osa elämää. Lapsilla on erilaisia käsityksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen, vapaaehtoisuuden, mielikuvituksen ja erilaisten tunteiden yhteydestä leikin ilmiöön. Sadutusaineiston perusteella ei voida kuitenkaan tehdä kovin pitkälle meneviä tai yleistettäviä tulkintoja, vaan tämän tutkielman tulokset tarjoavat pikemminkin ikkunan sadun kertoneiden lasten maailmaan ja heidän tietoonsa.

Avainsanat: leikki, sadutus, lapsuudentutkimus, lapsinäkökulma, käsitys, fenomenografia

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Katsaus peruskouluikäisen lapsen kehitykseen ja kasvuympäristöön</b> .....	<b>9</b>
2.1	Fyysinen kehitys .....	10
2.2	Kognitiivinen kehitys.....	11
2.3	Persoonallisuuden kehitys.....	12
2.4	Sosiaalinen kehitys .....	13
2.5	Peruskouluikäisen lapsen kasvuympäristö .....	14
2.6	Yhteenveto peruskouluikäisen lapsen kehityksestä ja kasvuympäristöstä .....	15
<b>3</b>	<b>Leikin monet ulottuvuudet</b> .....	<b>17</b>
3.1	Leikin määrittelyä .....	18
3.2	Leikillisuus .....	22
3.3	Leikki ja vuorovaikutus .....	25
3.4	Leikkivälineet .....	26
3.5	Leikin merkitys lapselle .....	27
3.6	Aikuisen asema leikissä .....	30
3.7	Oppiminen leikissä .....	31
3.8	Lapset satujen kertojina .....	34
3.9	Yhteenveto leikin monista ulottuvuuksista .....	39
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>42</b>
4.1	Tutkimuskysymykset .....	42
4.2	Fenomenografia käsitysten tulkitsijana.....	43
4.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu .....	47
4.4	Fenomenografinen aineiston analyysi ja sisällönanalyysi .....	49
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	56
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>61</b>
5.1	Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä .....	62
5.2	Vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä .....	67
5.3	Leikki ja emotionaalisuus .....	75
5.4	Tulosten kokoava lopputarkastelu .....	78
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>81</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>84</b>

# 1 Johdanto

Tulevana kasvattajana ja opettajana olen aina ollut erityisen kiinnostunut leikistä. Mitä leikki on? Mitä leikki merkitsee lapselle? Kandidaatintyössäni (Hiltunen, 2016) lähestyin leikin ilmiötä tarkastelemalla leikin ja oppimisen yhteyttä. Pro gradu -tutkielmassa jatkan saman ilmiön, leikin, tarkastelua. Minua kiinnostaa erityisesti lasten oma näkökulma ja lasten käsitykset leikistä. Leikkihän on yleismaailmallinen ilmiö ja osa lasten jokapäiväistä elämää.

Lasten käsitysten kuunteleminen asioissa, jotka koskettavat heidän arkeaan, on ensiarvoisen tärkeää. Aikaisemmissa tutkimuksissa tarkastelun kohteena ovat olleet lähinnä lasten leikki sosiaalisena ilmiönä, aikuisten näkemykset lasten leikistä ja lasten käsitykset siitä, mitä leikki on. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää laajemmin ja lapsiystävällisesti lasten erilaisia käsityksiä leikin ilmiöstä ja sitä, mitä näistä käsityksistä voi analysoida lasten saduista. Lapset ovat oman elämänalueensa asiantuntijoita puhuttaessa heidän leikeistään. Heillä on itsellään tietoa, jota muilta ei voi saada. (Karimäki, 2012, 144.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on koettu hyödyllisemmäksi kerätä aineisto lapsilta itseltään kuin pohtia samoja asioita lapsista kiinnostuneiden aikuisten kanssa.

Leikki on osa lasten elämää monin eri tavoin. Leikki kuuluu lapsen olemukseen ja ilmentää lapsuusiälle ominaista elämisentapaa (Hujala, 2002, 91-93). Leikille ei ole yhtä oikeaa määritelmää. Mitä leikki on, riippuu näkökulmasta ja siitä, mitä me näemme. Leikkiin tulee kuitenkin suhtautua vakavasti, koska se on lasten elämää tässä ja nyt. (Helenius & Lummelahti, 2013, 14.) Leikin maailma onkin lapsen oma maailma, johon aikuinen voi käydä kurkistamassa. Se vaatii kuitenkin hienovaraisuutta ja kunnioitusta (Hintikka, 2009, 140). Leikin syntyminen edellyttää lapsen turvallista kokemusta ympärillä olevista aikuisista ja turvallista paikkaa elää lapsen elämäänsä (Hintikka, 2009, 143). Leikkimiseen voidaan rohkaista ja innostaa (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva, 2007, 144-146).

Lähtökohtana tutkimuksessa on lapsinäkökulmainen tutkimusote, jossa lapsi kohdataan tiedon tuottajana. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytetään aihesadutusta. Sadutus on keino, jonka avulla aikuiset voivat ottaa lapset ja nuoret heille luontaisella tavalla mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutuksen kautta kunkin yksilön oma osaaminen huomataan ja lapset nähdään tiedon ja kulttuurin tuottajina. (Karlsson, 2014, 19.) Aineistonkeruu toteutettiin helmikuun 2018 aikana 1. luokassa. Tutkimuksen aineisto sisältää

yhteensä 14 satua, joita analysoidaan tutkimuksessa fenomenografisen aineistonanalyysin ja sisällönanalyysin kautta.

Kohderyhmän ikä valikoitui henkilökohtaisesta ja ammatillisesta kiinnostuksesta alkuopetusikäisten toimintaa kohtaan. Lisäksi haluan tutkimuksen kautta levittää tietoa leikin merkityksestä, jota voin myös itse kasvattajana ja opettajana hyödyntää tulevassa luokanopettajan ammatissa erityisesti alkuopetuksessa, mutta myös ylemmillä luokka-asteilla.

Tutkimus etenee siten, että luvut kaksi ja kolme ovat tutkielman teoriataustaa. Luku kaksi sisältää katsauksen peruskouluikäisen lapsen kehitykseen ja kasvuympäristöön. Luku on jaettu alalukuihin kehityksen eri osa-alueiden mukaan. Ensimmäisenä tarkastellaan lapsen fyysistä kehitystä, joka sisältää lapsen fyysisen kasvun ja motorisen kehityksen. Toiseksi tarkastellaan lapsen kognitiivista kehitystä. Kolmanneksi käsitellään lapsen persoonallisuuden kehitystä. Neljänneksi tarkastellaan vielä lapsen sosiaalista kehitystä. Viidennessä alaluvussa tarkastellaan peruskouluikäisen lapsen kasvuympäristöä. Viimeisessä alaluvussa esitetään yhteenveto peruskouluikäisen lapsen kehityksestä ja kasvuympäristöstä.

Luvussa kolme käsitellään leikin monia ulottuvuuksia. Luku on jaettu alalukuihin selkiyttämään ilmiön kuvaamista. Ensimmäisenä tarkastellaan leikin määritelmiä. Toisena pohditaan leikkillisyyden käsitettä ja sen suhdetta leikkiin. Kolmanneksi pohditaan leikin ja vuorovaikutuksen yhteyttä. Neljäntenä tarkastellaan erilaisia leikkivälineitä. Viidenneksi tarkastellaan leikin merkitystä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Kuudenneksi tarkastellaan aikuisen asemaa lapsen leikissä. Seitsemännessä alaluvussa tarkastellaan oppimista leikissä. Tätä teemaa käsitellään leikillisen oppimisen käsitteen kautta. Lisäksi tarkastellaan leikkiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kahdeksannessa alaluvussa tarkastellaan lapsia sadun kertojina. Tässä alaluvussa käsitellään lapsuudentutkimusta, lapsinäkökulmaa sekä sadutusta. Viimeisessä alaluvussa esitetään yhteenveto leikistä moniulotteisena ilmiönä.

Neljännessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta. Luku on jaettu alalukuihin. Ensimmäisessä alaluvussa esitetään tutkimuskysymykset. Toiseksi tarkastellaan fenomenografista tutkimusotetta. Kolmannessa alaluvussa kuvataan tutkimuksen kohdejoukkoa ja aineistonkeruuta. Neljäs alaluku sisältää tutkimuksen fenomenografisen aineistonanalyysin. Viidennessä alaluvussa pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Viidennessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Luku on jaettu alalukuihin fenomenografisessa analyysissä muodostuneiden kuvauskategorioiden mukaan. Kuvauskategoriat ovat sosiaalinen vuorovaikutus leikissä, vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä sekä leikki ja emotionaalisuus. Näin esitellään tutkimuksen tulokset tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten järjestyksessä. Luvun viimeisessä alaluvussa esitetään tulosten kokoava lopputarkastelu.

Tutkimuksen viimeisessä, kuudennessa luvussa pohditaan tutkimusta kokonaisuutena, tutkimuksen tekemistä ja sen merkitystä yleisesti ja omalta kannaltani. Hyödynnän tutkimuksessani kandidaatintyötäni ”Oppiminen leikissä – Leikki, leikillisuus ja leikillinen oppiminen peruskoulussa”.



## **2 Katsaus peruskouluikäisen lapsen kehitykseen ja kasvuympäristöön**

Tässä luvussa käsitellään peruskouluikäisen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä hänen kasvuympäristöään. Luvussa keskitytään tarkastelemaan ensimmäisen luokan oppilaan eli noin seitsenvuotiaan lapsen kehitystä ja kasvuympäristöä. Luku on jaettu alalukuihin kehityksen eri osa-alueiden mukaan. Luvun lopuksi alalukuja kootaan yhteen ja esitetään yhteenveto peruskouluikäisen lapsen kehityksestä ja kasvuympäristöstä.

Kehityopsykologiassa ikävaihetta noin kuudesta vuodesta nuoruusiän alkuun kutsutaan lapsuuden kehitysvaiheeksi. Tässä vaiheessa tapahtuu isoja muutoksia lapsen biologisessa, kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen, 1995, 168.)

Peruskoulu aloitetaan yleensä sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Koulun alkamiskohtaan osuu monia fyysisiä, psyykkisiä ja yksilöllisyyden muutoksia. Uudenlainen ilmapiiri sekä uusi sosiaalinen yhteisö asettavat suuria vaatimuksia lapsen sopeutumiskyvylle ja sisäisille kyvyille. (Dunderfelt, 2011, 80-81.) Koulunkäynnin aloittamisikässä yksilöiden väliset erot kehityksen eri alueilla ovat suuret. Lapset eivät myöskään kehityksessä etene tasaisesti. Lapset ovat erilaisia yksilöitä, joilla on takanaan erilainen kokemus- ja oppimishistoria. (Ruoppila, 1995, 160.)

Kehitys käsitteenä korostaa ihmisen muuttumista elämän aikana tiedostamattomana ja jatkuvana toimintana. Ihminen kehittyy suhteessa ympäristöönsä. Kehitys on hyvin yksilöllistä ja sitä tapahtuu läpi elämän. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kokonaisuus. Nämä kehityksen osa-alueet kuitenkin kytkeytyvät todellisuudessa aina tiiviisti toisiinsa ja niiden erottaminen toisistaan on mahdotonta. On kuitenkin hyvä tarkastella joitakin osa-alueita erillisinä, jotta lukija pystyisi muodostamaan kokonaisuuksia. Osa-alueet voidaan jakaa yksityiskohtaisemmin fyysiseen kehitykseen, kognitiiviseen kehitykseen, persoonallisuuden kehitykseen sekä sosiaaliseen kehitykseen. Toisinaan käytetään myös muita käsitteitä. Esimerkiksi psykososiaalisella kehityksellä halutaan korostaa persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen yhteyttä. Sosioemotionaalista kehityksestä puhuttaessa korostetaan persoonallisuuteen liittyvän tunne-elämän ja sosiaalisen käyttäytymisen yhteyttä. (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén, 2008, 64.)

Kehityksen luonteen tunteminen auttaa aikuista asennoitumaan lapseen ja hänen kasvatukseen positiivisesti ja tukevalla tavalla. Aikuisen on helpompi eläytyä lapsen asemaan ja nähdä asiat ikään kuin lapsen silmin, kun hän ymmärtää, mitä lapsessa kulloinkin tapahtuu. Aikuinen pystyy tällöin myös hahmottamaan selkeämmin, missä lapsi tarvitsee ohjausta ja aikuisen asettamia rajoja. (Jarasto & Sinervo, 2000, 20.)

## **2.1 Fyysinen kehitys**

Fyysisellä kehityksellä tarkoitetaan fyysistä kasvua ja motorista kehitystä. Kasvu viittaa perimän ja kypsymisen kautta tapahtuviin muutoksiin. Fyysinen kasvu merkitsee suurimmaksi osaksi solujen koon ja lukumäärän muutoksia. Motorisella kehityksellä tarkoitetaan liikkumiseen ja lihasten hallintaan liittyvää kehitystä. Siinä erotetaan karkeamotorinen ja hienomotorinen kehitys. Karkeamotorinen kehitys tarkoittaa suurten ja hienomotorinen kehitys pienten lihasryhmien liikekehitystä sekä hallintaa. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 31.)

Kouluikäisen fyysinen kasvu on hidasta ja vakaata (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 134). Peruskouluikäisen lapsen fyysisessä kehityksessä tapahtuu kuitenkin useita muutoksia. Fyysisen kehityksen näkyviä merkkejä ovat nopea pituuskasvu, lihasvoiman lisääntyminen ja ruumiin mittasuhteiden muutokset (Ahonen ym., 1995, 168). Kouluikäinen kasvaa tavallisesti vuodessa noin 5-7 senttimetriä pituutta (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 31). Koska 6-7-vuotias lapsi kasvaa usein yllättäen hyvin nopeasti, oma keho voi tuntua lapselle vieraalta ja oudolta. Seurauksena on, että lapsen kehonhallinta vaikeutuu. (Jarasto & Sinervo, 2000, 29.)

Kouluiässä tytöt kehittyvät fyysisesti poikia nopeammin ja ovat keskimäärin poikia pitempiä ja painavampia. Tyttöjen on todettu menestyvän ikäisiään poikia paremmin tasapainoa ja ketteryyttä vaativissa suorituksissa. Poikien on todettu menestyvän tyttöjä paremmin lihasvoimaa ja -kestävyyttä sekä nopeutta vaativissa suorituksissa. Tässäkin ikävaiheessa on kuitenkin havaittavissa erityisen suuria yksilöllisiä eroja. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 134.)

Karkeamotoriikassa tärkein muutos kouluiässä on lihasten koordinaation kehittyminen. Hienomotoriikka kehittyy kouluiässä huomattavasti. Kouluikäiset lapset esimerkiksi käyttävät tietokoneen näppäimistöä kätevästi, lähettävät viestejä sujuvasti ja nopeasti ja heidän piirtäminen kehittyy. Hienomotoriikan kehittyminen liittyy aivojen myeliinin lisääntymiseen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 134.)

## 2.2 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan havaitsemiseen, muistiin, ajatteluun, kieleen ja oppimiseen liittyvää kehitystä (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 32). Kognitiivisen kehityksen kannalta tärkeää on lapsen aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuva kehitys. Kognitiivisen kehityksen keskeisenä tunnusmerkkinä esikouluiän lopulla pidetään konkreettisten operaatioiden hallitsemista. (Ahonen ym., 1995, 168-169.)

Piaget'n mukaan koulunkäynnin aloittava lapsi on siirtymässä älyllisen kehityksen esioperationaaliselta kaudelta konkreettisten operaatioiden kaudelle, joka asettuu ikävuosien 7-12 välille. Konkreettisten operaatioiden kaudelle ovat ominaista valmistumassa olevat rakenteet, joita ovat esimerkiksi luokittelut, sarjoitukset ja yksi-yhteen -vastaavuudet. (Piaget, 1988, 106.) Lapsi hallitsee monia loogista päättelyä vaativia ajattelutoimintoja erityisesti silloin, kun ajattelun kohteet ovat esillä. Ajattelun rajoituksena on kuitenkin se, että lapsi ei vielä kykene irrottautumaan läsnä olevasta konkreettisesta tilanteesta, vaikka lapsen ajattelu on edennyt varhaislapsuuden ikävuosien 0-2 sensomotoriselta kaudelta esioperationaaliselle kaudelle. Kun lapsi saavuttaa konkreettisten operaatioiden kauden, lapsi hallitsee useita loogisia operaatioita, kun ajattelun kohteet ovat esillä. Varhaisnuoruudessa osa lapsista saavuttaa formaalisten operaatioiden kauden ajattelussaan. (Ruoppila, 1995, 159.)

Noin seitsemänvuotiaana lapsi osaa jo hallita puheessaan tavanomaiset muodot ja rakenteet. Puhutusta kielestä siirtyminen kirjalliseen kulttuuriin ja käsitteellisempään maailmaan kuuluu kouluikään. Lapselle aukeaa uusi tiedon maailma, kun hän voi lukea ihmisistä ja tapahtumista itse. Lukeminen kasvattaaakin tiedon määrää nopeasti. Kirjoittamaan opittuaan lapsi oppii myös ikuistumaan omia kokemuksiaan tarinoiksi. (Karling ym., 2008, 137.)

Kouluikässä lapsen kerronta kehittyy huomattavasti, jolloin siitä tulee loogisempaa ja ymmärrettävämpää (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 137). Kouluikään kuuluu siirtyminen puhutusta kielestä kirjallisen kulttuurin piiriin. Siihen liittyy kirjoitetun kielen oppiminen. 7-8-vuotiaana lapsi hallitsee puheessaan äidinkiellensä tavanomaiset rakenteet ja muodot. Lapsen kielellinen päättely on konkreettista, joten lapsi ei välttämättä huomaa ironisia, humoristisia ja abstrakteja merkityksiä. (Leivo, 1995, 202-203.) Kyky ymmärtää erilaisia käsitteitä kehittyy kuitenkin vähitellen (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 137).

### 2.3 Persoonallisuuden kehitys

Persoonallisuuden kehitystä tutkittaessa ollaan kiinnostuneita pohtimaan, miten ihminen kehittyy elämänkaarensa aikana omaksi ainutlaatuiseksi yksilökseen ja miten hän sosiaalistuu yhteisön jäsenyyteen (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 33). Kouluiässä lapsi kohtaa yhä uusia minän kehitykseen liittyviä haasteita (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 146). Seurantatutkimukset osoittavat, että lasten minäkäsitys itsestään oppijana muotoutuu voimakkaasti ikävuosien 5-8 välillä (Ahonen ym., 1995, 171).

Kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehityksessä keskeisiä teemoja ovat lapsen laajeneva peilisuhde maailmaan, toimeliaisuus ja tuotteliaisuus, aktiivisuus sekä kasvava kyky kertoa itsestään ja maailmasta kertomusten kautta. Kouluiässä lapsi alkaa myös asteittain hahmottaa omia persoonallisuuden piirteitä ja sitä, miten jokainen ihminen on erilainen ja oma erillinen yksilö. Lisäksi lapsen minäkuva ja itsetunto alkavat kehittyä. Kehitysvaiheen ydinkysymyksiä luonnehtii kysymys ”Kuka minä oikeastaan olen?”. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 146.)

Erikson tarkastelee kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehittymistä. Hän on jakanut ihmisen kehityksen kahdeksaan vaiheeseen. Eriksonin psykososiaalisen teorian mukaan lapsen kehitystä alakouluiässä kuvaa ahkeruus, jonka vastakohtana on alemmuudentunne. Lapsi on valmis oppimaan tiettyjä taitoja ja tehtäviä. (Erikson, 1982, 248.) Vaihe saattaa osittain olla tulosta koulunkäynnin luomista mahdollisuuksista oppia tietoja ja taitoja. Hallinnan kokemukset ovat merkityksellisiä. Niitä lapsi saa, kun hän ratkaisee tehtäviä ja oppii uutta. Jos tällaisia kokemuksia karttuu vähän, lapselle muodostuu vähitellen toiminnan halua lamauttava alemmuuden tunne. (Ruoppila, 1995, 158-159.) Jos lapsi kokee riittämättömyyden ja alemmuuden tunnetta, hänen minänsä rajat kärsivät ja lapsi luopuu toivosta voida samaistua toisiin (Erikson, 1982, 248).

Ensimmäiset kouluvuodet ovat vielä varhaislapsuuden jatketta. Ikävuosien 8-10 aikana lapsessa voi ilmetä muutoksia, jotka liittyvät hänen yksilöllisyytensä vahvistumiseen. Lapsi osoittaa omia mielipiteitään ja oikeuksiaan. Lapsi suuntaa kritiikkiä sekä itseensä että toisiin. Lapsi elää vielä omassa mielikuvitus- ja toivemaailmassaan. (Dunderfelt, 2011, 81-83.) Tähän lapsen maailmaan kuuluu todella tärkeänä asiana myös leikki, jolla on valtava merkitys lapsen fyysiselle, kognitiiviselle, sosiaaliselle ja persoonallisuuden kehitykselle.

## 2.4 Sosiaalinen kehitys

Sosiaalisella kehityksellä tarkoitetaan yksilön kehittymistä erilaisten sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien jäseneksi. Sosiaaliset suhteet muuttuvat ja laajenevat, kun yksilö kehittyy. Pohjan ja perustan sosiaaliselle kehitykselle muodostavat varhaiset vuorovaikutustilanteet ja kiintymyssuhteet. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 36.)

Kun lapsi siirtyy kouluun, sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 155). Ajattelun edellytysten ohella koulunkäynti vaatii monia sosiaalisia taitoja ensimmäisen luokan oppilaalta. Sosiaaliset taidot ovat tarpeellisia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koululuokassa ja siellä tapahtuvassa työskentelyssä. (Ruoppila, 1995, 159.)

Kaverit ja ystävät tulevat kouluiässä yhä tärkeämmiksi lapselle. Tämä on sosiaalisen kehittymisen ja itsenäistymisen aikaa, joka tapahtuu parhaiten lapsiryhmässä samanikäisten kanssa. Lapselle on tärkeää voida samastua ikätoverihinsa ja tuntea kuuluvansa heidän joukkoon. Kouluikäinen peilaa itseään kavereidensa ja muiden ikäistensä kasvoilta, ilmeistä, eleistä ja jopa äänestä. Heidän mielipide on lapselle erityisen tärkeä. Lapsi vertailee, miten hän on samanlainen ja miten erilainen kuin muut. (Jarasto & Sinervo, 2000, 116.)

Myös Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 154) korostavat kouluikäisen lapsen elämässä vertaisten seuraamista. Kouluiässä lapsi alkaa viettää yhä enemmän aikaa koulutovereidensa ja ystäviensä kanssa, jolloin hänen sosiaaliset suhteensa laajenevat. Kouluikäinen lapsi pitää yhä tärkeämpänä sitä, miten vertaiset suhtautuvat häneen ja miten lapsi itse ymmärtää toisilta saamaansa palautetta. Tätä ilmiötä nimetään sosiaalisesti havaitsemiseksi eli henkilöhavaitsemiseksi.

Kouluikäinen lapsi kykenee tavallisesti toimimaan isossa ryhmässä, mutta tarvitsee myös välillä yksilöllistä huomiota. Lapsi osaa leikkiä kavereidensa kanssa pienissä ryhmissä varsin itsenäisesti. Hän on kiinnostunut uusista asioista ja uusien taitojen oppimisesta kavereiden ja vanhempiensa kanssa. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuisen kannustamista ja tukemista erityisesti oppimistilanteissa. (Karling ym., 2008, 170.)

Ahosen ym. (1995, 170) mukaan sosiaalisessa kehityksessä keskeistä on lapsen itsenäisyyden nopea lisääntyminen, ilman aikuisen ohjausta vietetyn ajan osuus ja erilaisten fyysisten ympäristöjen lisääntyminen. Lisäksi toveripiiri tulee yhä merkityksellisemmäksi.

Koulussa lasta voidaan rohkaista aloitteiden tekemiseen, muiden huomioimiseen ja vastuun ottamiseen. Lapsi haluaa kokea hyväksytyksi tulemisen tunnetta muiden lasten joukossa. (Karling ym., 2008, 169.)

## **2.5 Peruskouluikäisen lapsen kasvuympäristö**

Kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat sekä kypsyminen ja perimä että ympäristötekijät. Kypsymiseen ja perimään vaikuttavat esimerkiksi herkkyykskaudet ja kriittiset kaudet. Ympäristötekijöihin kuuluvat fyysinen ympäristö, kulttuuri ympäristövaikuttajana, sosiaalinen ympäristö sekä psyykinen ympäristö. (Karling ym., 2008, 65-70.)

Fyysinen ympäristö sisältää yksilön elinympäristön aineelliset tekijät kuten asuinalueen, kodin, leikkipaikat ja -välineet. Fyysinen ympäristö vaikuttaa lapsen kehitykseen suoraan ja välillisesti. Suoraa vaikuttamista on esimerkiksi fyysisen ympäristön tarjoamat toiminta- ja leikkimahdollisuudet. Fyysinen ympäristö vaikuttaa aina myös sosiaalisen ympäristön muotoutumiseen. (Karling ym., 2008, 67.)

Sosiaalinen ympäristö tarkoittaa ihmisiä, joiden kanssa lapsi on tekemisissä, sekä ryhmiä, joihin lapsi kuuluu. Kulttuuriin sisältyvät sosiaaliset tavat, kieli, uskonto, lastenhoito- ja koulutusjärjestelmä, taloudellinen järjestelmä, yhteiskunnan päätöksentekojärjestelmä ja erilaiset perinteitä ylläpitävät kulttuurimuodot. Kulttuuri on osa socialisaatiota. Se on opittua ja sukupolvien aikana kehittyntä. (Karling ym., 2008, 69.)

Psyykinen ympäristö käsittää esimerkiksi tunneilmapiirin, jossa lapsi elää ja kehittyy. Se sisältää myös muiden ihmisten ajatukset ja näkemykset siitä, millaisena yksilö nähdään. (Karling ym., 2008, 70.)

Lasten arjen konteksti on heidän lähin ympäristö, joka määrittää osaltaan sitä, miten lapset elävät elämäänsä. Ympäristön merkitystä korostetaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. (Raittila, 2009, 227.) Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan hyvän oppimisympäristön tukevan yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti joustavan ja monipuolisen kokonaisuuden. (Opetushallitus, 2014, 29.)

Ympäristö määrittää lapsuutta ja lapsena olemista, mutta yhtä aikaa lapset määrittävät ympäristöä, suhdetta siihen ja siinä elämiseen (Raittila, 2009, 227). Leikki-ikä avaa lapselle uuden maailman. Lapsi astuu kodin ja hoitopaikan kasvuympäristöstä pihapiiriin ja

naapurustoon. Lapsi laajentaa toimintasädetään asteittain, omien ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Leikin kannalta tärkeimpiä paikkoja on oma piha, jossa varhaiskoululaisetkin viihtyvät. Pihassa pitäisi olla erilaisia toimintamahdollisuuksia erikäisille lapsille. Joitakin leikkejä leikitään yksin, joitakin pienissä ryhmissä ja joitakin suurella joukolla. Joihinkin leikkeihin tarvitaan välineitä ja tilaa. Myös yhteistilat, joissa ihmiset voivat tavata toisiaan, ovat tärkeitä. (Horelli, 2003, 7.)

Leikki-ikästä kouluikään siirtyminen merkitsee lapselle laaja-alaista elinympäristöön suuntautumista (Horelli, 2003, 9). Koulu ja koulunpiha ovat lapselle tärkeitä paikkoja kasvaa. Kulttuuriympäristönä ne viestivät lapselle koulun ja koko yhteisön arvoista. (Järnefelt, 2003, 18.)

Koulu on lapsen maailmassa tärkeä asia. Sen merkitys lapselle vaihtelee sen mukaan, minkälaisen kirjon elämän muut asiat, esimerkiksi suhteet vanhempiin, perheen olosuhteet, toverisuhteet ja harrastukset, muodostavat. Lapselle koulun alkaminen on iso elämänmuutos. Hänelle tulee uusia tovereita, auktoriteetteja ja aikuismalleja. Hänen päivänsä muuttuvat usein aikaisempaa ohjelmoiduiksi ja hän joutuu ottamaan enemmän vastuuta itsestään ja tehtävistään. (Jarasto & Sinervo, 2000, 147-148.)

Hyvän sosiaalisen ympäristön ja terveyden välillä on todettu olevan läheinen yhteys. Psykkiselle ja fyysiselle terveydelle on tärkeitä sosiaaliset verkostot, mahdollisuudet kontaktiin ja yhteenkuuluvuuteen. Lapsille tärkeitä kontakteja ovat yhteydet sekä aikuisten että kavereiden kanssa. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten turvalliseksi lapsi kokee ympäristön. (Strandell, 2003, 35.)

## **2.6 Yhteenveto peruskouluikäisen lapsen kehityksestä ja kasvuympäristöstä**

Peruskoulu aloitetaan yleensä sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Ahosen ym. (1995, 168) mukaan ensimmäisen luokan oppilaan ikävaihetta kutsutaan lapsuuden kehitysvaiheeksi. Tässä kehitysvaiheessa tapahtuu erilaisia muutoksia niin lapsen biologisessa, kognitiivisessa kuin myös sosiaalisessa kehityksessä. Kehitys tarkoittaa ihmisen muuttumista tiedostamattomana ja jatkuvana toimintana. Lapset kehittyvät yksilöllisesti ja heidän väliset erot kehityksen eri alueilla ovat suuret.

Tässä luvussa on kuvattu lapsen kehitystä fyysisen, kognitiivisen, persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen osa-alueiden kautta. Fyysiseen kehitykseen sisältyy fyysinen kasvu ja

motorinen kehitys. Kouluikäisen lapsen fyysisessä kehityksessä tapahtuu useita muutoksia, kuten nopeaa pituuskasvua, lihasvoiman lisääntymistä ja lihasten koordinaation ja hienomotoriikan kehittymistä. (Ahonen ym., 1995, 168; Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 134.)

Kognitiivinen kehitys sisältää havaitsemiseen, muistiin, ajatteluun, kieleen ja oppimiseen liittyvän kehityksen. Piaget'n (1988, 106) mukaan ensimmäisen luokan oppilaan kognitiivisessa kehityksessä keskeistä on siirtyminen konkreettisten operaatioiden kaudelle. Lisäksi Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 137) sekä Leivo (1995, 202-203) toteavat, että kouluikäisessä lapsen kerronta kehittyy ja puhutusta kielestä siirrytään yhä enenevässä määrin kirjallisen kulttuurin piiriin.

Persoonallisuuden kehityksellä tarkoitetaan ihmisen kehittymistä elämänsä aikana omaksi ainutlaatuiseksi yksilökseen ja sosiaalistumista yhteisön jäsenyyteen. Kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehitykseen liittyy esimerkiksi lapsen laajeneva peilisuhde maailmaan sekä lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 33 ja 146.) Erikson (1982, 248) tarkastelee kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehitystä ahkeruuden ja alemmuudentunteen käsitteiden kautta. Merkityksellistä ahkeruuden kannalta on, että lapsi saa hallinnan kokemuksia. Jos lapsi ei saa hallinnan kokemuksia, hänelle muodostuu vähitellen alemmuuden tunne, joka lamauttaa toiminnan halua.

Sosiaalista kehitystä tutkittaessa ollaan kiinnostuneita yksilön kehittymisestä erilaisten sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien jäseneksi. Lapsen siirtyessä kouluun, sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa, sillä koulunkäynti vaatii ajattelun edellytysten ohella myös monia sosiaalisia taitoja. Keskeistä ensimmäisen luokan oppilaan sosiaalisessa kehityksessä on koulutovereiden ja ystävien kanssa viettämisen ajan lisääntyminen ja sosiaalisten suhteiden lisääntyminen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 36, 154 ja 159.)

Lapsi kehittyy suhteessa ympäristöönsä. Kouluikään siirtyminen on suuri muutos lapselle, ja uusi ilmapiiri ja sosiaalinen yhteisö asettavat uudenlaisia vaatimuksia ensimmäisen luokan oppilaalle. Lapsen kasvuympäristöön sisältyy fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalinen ja psyykinen ympäristö sekä kulttuuri ympäristövaikuttajana. Raittilan (2009, 277) mukaan ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tahdotaan nostaa esiin myös lapsen kasvuympäristön merkitys lapsen kokeman turvallisuuden tunteen kannalta.



### 3 Leikin monet ulottuvuudet

Tässä luvussa käsitellään leikin monia ulottuvuuksia. Luku on jaettu alalukuihin selkiyttämään moniulotteisen leikin ilmiön kuvaamista. Luvun päätteeksi alaluvut kootaan yhteen ja esitetään yhteenveto leikin monista ulottuvuuksista.

Leikin ja leikillisyyden merkitys ihmisen toiminnassa, kasvussa ja oppimisessa on kiistanalainen. Leikki on kuitenkin ilmiö, josta kukaan ei ole vielä luonut sellaista määritelmää, joka pitäisi sisällään kaiken sen, mitä leikki on ja sulki pois kaiken sen, mitä leikki ei ole. (Piers & Landau, 1980, 9). Huizinga pitää leikkiä ja leikillisyyttä koko inhimillisen kulttuurin ytimenä. Huizinga kuvaa ihmistä Homo ludensina eli leikkivänä ihmisenä. (Huizinga, 1944, 5.) Huizingan mukaan leikissä on kyse sellaisesta elollisen olennon toiminnasta, jota ei voi tyhjentävästi määritellä. Hänen mukaansa leikin käsite jää aina niiden ajatusmuotojen ulkopuolelle, joilla voi muuten ilmaista henkisen ja sosiaalisen elämän rakennetta. Tämän vuoksi on tyydyttävä kuvaamaan leikin tärkeimpiä tunnusmerkkejä. (Huizinga 1944, 16.)

Leikkiä ja leikkivälineitä on ollut lähes koko ihmishistorian ajan. Leikkiä on pidetty ennen lapsen työnä eli aikuisten töiden ja rituaalien jäljittelyinä. On korostettu, että sen tarkoituksena on kasvattaa lasta aikuisuutta varten. Myöhemmin on alettu kiinnittämään huomiota leikin merkitykseen lapsen kehityksessä ja leikin merkitykseen terapeuttisena ja kokonaisvaltaisesti persoonallisuutta kehittäväna toimintana. (Karling ym., 2008, 199-200.)

Lasten leikeissä ollaan ”leikisti”, mutta se on todellisuutta leikin ajan. Leikeissä tehdään havaintoja, rakennetaan kokemuksia ja luodaan siltoja ajatusten ja todellisuuden välille. (Karimäki, 2004, 267.) Leikki on olemassa lapsessa, mutta sen herääminen vaatii tiettyjä edellytyksiä ja olosuhteita. Yksi niistä on lapsen kokema turvallisuuden tunne. Lapsi, joka kokee olonsa turvalliseksi, uskaltaa tutkia ympäristöä ja suuntautua ulkoympäristöön. (Sinkkonen, 2004, 71.)

Lapsi saa sitä enemmän hyviä aineksia tulevaa elämää varten, mitä vanhemmaksi hän leikkii (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 86). Peruskouluikäinen lapsi, kehittyessä niin kognitiivisesti kuin sosiaalisesti, luo edellytykset leikille, joka perustuu sääntöihin. Tässä lasten itse ohjaamassa leikissä he päättävät, kehittävätkö he omat säännöt vai noudattavatko jo perustettuja sääntöjä. Leikissä lapset itse kykenevät sopimaan, mikä toiminta on

hyväksyttävää ja oikeudenmukaista ja mikä ei ole. (Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak & Ponte, 2005, 77.)

Kouluiässä roolileikki jatkuu, mutta leikit kehittyvät vaatimuksiltaan ja aiheiltaan. Sääntöleikit alkavat vallata alaa myös siksi, koska ne soveltuvat isomman lapsiryhmän toiminnaksi. (Helenius & Lummelahti, 2013, 118.) Sääntöleikeillä on tietty tavoite, johon pyritään. Lapsilla on leikissä omat tehtävänsä ja roolinsa. Sääntöjen omaksumisen lisäksi on tärkeää, että kaikki leikkijät toimivat yhdessä, kaikki sitoutuvat leikkiin ja leikin kulku sekä päämäärä ovat jokaisen tiedossa. (Helenius & Lummelahti, 2013, 157.)

Hännisen mukaan kysymys siitä, mitä leikki on, pitäisi muotoilla uudestaan muotoon, mitä leikki merkitsee meille (Hänninen, 2003, 130). Olen Hännisen kanssa samaa mieltä tästä. Leikille on valtava määrä erilaisia määritelmiä, ja sitä on mahdotonta määritellä yksiselitteisesti. Mielestäni leikin yksiselitteinen määritelmä ei ole edes tarpeellista. Merkityksellisempää on se, mitä leikki merkitsee lapsille. Juuri tästä syystä, olen kiinnostunut tästä tutkittavasta ilmiöstä ja lasten käsityksistä siihen liittyen.

### **3.1 Leikin määrittelyä**

Leikki on yleismaailmallinen ilmiö, ja lapset leikkivät kaikkialla. Leikki on silti ilmiö, jota ei voi määritellä yksiselitteisesti ja kattavasti. Tämän vuoksi leikkiä tyydytään kuvaamaan sen tunnusmerkkien kautta. Yksi leikin tärkeimmistä tunnusmerkeistä on vapaaehtoisuus. Leikin vapaaehtoisuus merkitsee sitä, että leikkiin ryhdytään sen itsensä vuoksi, jolloin leikin merkitys on itse leikki. Leikkiin ei voi pakottaa, eikä edes suostutella, ilman, että se menettäisi jotain tärkeää itsestään. Leikin hauskuus ja viehätys ovat peräisin tiedostamattomasta ja spontaanista sitoutumisesta. Flow-käsitteellä kuvataan täydellistä leikkiin uppoutumista, johon kuuluu ilon ja riemun tunne sekä itsen, toiminnan ja ympäristön erottamattomuus. (Kalliala, 2003, 185 ja 187.) Lasten leikkikulttuuri on erottamaton osa minkä tahansa yhteiskunnan yleistä kulttuuria (Kalliala, 2006, 23).

Huizinga on pohtinut leikin tunnusmerkkejä. Myös hänen mukaansa kaikki leikki on vapaata toimintaa eli leikki on vapautta. Jos leikki on pakollista, se ei ole enää mitään leikkiä. Tällöin se voi olla korkeintaan leikin jäljittelemistä. Lapsi leikkii, koska lapsi saa leikistä huvia ja juuri siinä on myös vapautta. (Huizinga, 1944, 16-17.) Leikin toinen tunnusmerkki Huizingan mukaan on se, että se ei ole tavallista ja varsinaista elämää. Leikki on irtautumista tilapäisen

aktiivisuuden ilmapiiristä ja sillä on oma tarkoituksensa. Tietoisuus siitä, että kyse on vain leikistä, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että leikki ei voisi saada leikkijää täysin valtoihinsa. Leikkiä voi vakavuudella ja antaumuksella. Leikki voi muuttua todeksi ja tosi leikiksi. (Huizinga, 1944, 17-18.) Leikin kolmannen tunnusmerkin muodostavat sen eristyneisyys ja rajoittuneisuus, sillä leikki eroaa tavallisesta elämästä paikkansa ja ajallisen keston kautta. Leikillä on tietyt ajan ja paikan rajat ja sen kulku sekä tarkoitus sisältyvät leikkiin itseensä. (Huizinga, 1944, 19.) Lisäksi myös jännitys ja järjestys ovat leikille ominaisia tunnusmerkkejä. Leikki vaatii, luo ja on järjestystä. Jännitys merkitsee leikissä epävarmuutta ja sattumaa. Leikille ominaiset järjestys ja jännitys johtavat sääntöjen tarkasteluun. Jokaisella leikillä on omat sääntönsä, jotka määräävät, mikä on voimassa leikkimaailmassa. (Huizinga, 1944, 21.)

Vygotskyn mukaan lapsi toimii leikissä lähikehityksen vyöhykkeellä eli mahdollisimman vaativalla tasolla, joka vastaa lapsen tulevaa kehitysvaihetta, suoritustasoa, jolle hän ylittää muissa toiminnoissaan vain aikuisen avustuksella. Vygotskyn mukaan lapsi on leikissä itseään päätä pidempi. (Vygotsky, 1978, 102.) Omaehtoisessa leikissä lapsi kykenee käyttäytymään ikäistään vanhemman tavoin. Hän työstää leikkiessä sillä hetkellä tärkeitä ja ajankohtaisia asioita. Hän myös huomaamattaan oppii monenlaisia uusia taitoja, kuten yhteistyötaitoja, tunteiden ilmaisua, itsehillintää, keskittymistä, mielikuvitusta, motorisia taitoja sekä kieltä ja ajattelua. (Hintikka, 2009, 159.)

Leikki toimintana voidaan jakaa vapaaseen ja ohjattuun leikkiin. Vapaa leikki on lapsilähtöistä, jolloin aikuinen ei puutu vapaan leikin kulkuun. (Harju & Multisilta, 2014, 157.) Vapaata leikkiä kutsutaan myös omaehtoiseksi leikiksi. Omaehtoinen leikki on siis leikkiä, johon lapset kehittelevät itse sekä aiheen että sisällön ja siinä ilmenee lapsen kuvittelun kyky ensimmäistä kertaa. Lapsi oppii leikkiessään asioita ja taitoja sekä kehittyy huomaamattaan. Samalla myös lapsen minäkuva ja itsetunto muovautuvat. (Helenius, 2004, 6.) Ohjatussa leikissä aikuisen rooli leikin ohjaajana korostuu. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille materiaaleja ja tukea oppimista edistävää toimintaa. (Harju & Multisilta, 2014, 157.)

Piaget tarkastelee lapsen ja leikin kehitystä rinnakkaisina ilmiöinä. Hänen leikkiä koskevat peruskäsitteet ovat akkommodaatio ja assimilaatio. Assimilaatio tarkoittaa uuden tiedon sulautumista osaksi vanhaa tietorakennetta. Assimilaation kautta skeemat, ajattelua ohjaavat sisäiset mallit, muotoutuvat. Akkommodaatio viittaa tilanteeseen, jossa uudenlainen tieto mukautuu osaksi aikaisemmin koettua tietorakennetta ja samalla muuttaa sitä. Assimilaatio ja

akkommodaatio pyrkivät yhdessä sopeutumiseen. Leikki on symbolinen siirtymä, joka laittaa asiat lapsen toiminnan kohteeksi ilman sääntöjä ja rajoituksia. Myöhemmin leikki saa säännöt lapsen sosialisoinnin myötä ja säännöt sovitetaan todellisuuteen. (Piaget, 1962, 87-89.)

Sutton-Smithin mukaan lapset hakeutuvat omaan yksityiseen leikkikulttuuriinsa, koska heillä ei ole mahdollisuutta osallistua aikuisten todellisuuteen. Leikkiessään lapset ovat aikuisten valta- ja vaikutuspiirin ulkopuolella. (Sutton-Smith, 1997, 125.) Sutton-Smith on luonut seitsemän erilaista näkökulmaa, jotka valaisevat leikkiä eri puolilta. Leikki nähdään kehityksenä ja edistymisenä, kohtalona, voimana, identiteettinä, kuvitteluna, toimintana leikkijän omaa minää varten sekä joutavana ja vähäpätöisenä toimintana. (Sutton-Smith, 1997, 9-11.)

Caillois määrittelee leikin vapaaehtoiseksi, muusta toiminnasta erilliseksi, ennakoimattomaksi, tuottamattomaksi, säännönmukaiseksi ja kuvitteelliseksi toiminnaksi. Hän painottaa erityisesti leikin vapautta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Yksi leikille ominainen piirre on sen iloa ja mielihyvää synnyttävä voima. Jos leikki olisi pakollista, se ei olisi enää houkuttelevaa ja iloista. Silloin se lakkaisi olemasta leikkiä. Vaikka leikki on tuottamaton, se kuluttaa ja tuhlaa monia asioita, esimerkiksi aikaa, energiaa, tehokkuutta, taitoja ja usein myös rahaa. (Caillois, 2001, 6-10.)

Bergström tuo leikkiin oman edellisistä runsaasti eroavan näkökulman. Hän on aivotutkijana pyrkinyt selvittämään, mitä leikki on aivoissa sekä mitä leikkivät aivot ovat (Bergström, 1997, 11). Hän kritisoi useita leikin tutkimuksia, joiden mukaan leikki kehittyy lapsen iän mukana. Hänen itsensä mukaan leikki ei itsessään kehity, vaan se, missä leikitään ja kenen kanssa leikitään, kehittyvät. Hänen mukaan leikkipedagogiikan tulisi käsitellä esimerkiksi leikkiympäristöä, leikkipaikkoja ja leluja. (Bergström, 1997, 165.)

Lasten leikki on kaaoksen ja järjestyksen kohtaamista. Leikki sisältää mustan ja valkean puolen. Musta leikki on kaaosperäistä ja tuhoavaa. Valkea leikki on järjestyneisyyttä synnyttävää ja kasvatusopillista leikkiä. Musta leikki on luovaa, inhimillistä ja lapsen omaa leikkiä. Se on välttämätöntä lapsen kehitykselle. Yhteiskunnallakin on mustat ja valkeat puolensa. Leikki onkin yhteiskunnassa kaiken kulttuurin lähteenä. (Bergström, 1997, 210-211.)

Myös Huizingan mukaan leikillä ja järjestyksellä on yhteys. Hänen mukaansa järjestys on yksi leikin tunnusmerkki. Leikkipaikassa vallitsee hänen mukaansa oma ehdoton

järjestyksensä. Leikki luo järjestystä sekä leikki myös on järjestystä. Leikki tuo epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään hetkellisen, rajatun täydellisyyden. (Huizinga, 1944, 20.)

Leikki esittää todellisuutta symbolisesti, mielikuvituksellisesti ja leikisti. Leikki edellyttää lasten omaehtoista ja aktiivista sitoutumista siihen. Lapsen sisäinen motivaatio ja aktiivinen toiminnan ylläpitämä mielihyvä ylläpitää leikkiä. Leikki on yhteydessä leikkijän omiin kokemuksiin. Leikissä keskeistä on itse toiminta, ei niinkään sen päämäärät. (Hujala, 2002, 94.) Leikki on ennalta arvaamatonta ja tuottamatonta. Leikki ei tuo mukanaan menestystä, omaisuutta tai mitään uutta. Kun leikki on ohi, leikkijät ovat samoja kuin ennen leikkiä. (Kalliala, 2006, 19.)

Leikkiin liittyviä piirteitä ovat mahdollisuus, vapaus, symbolisuus, spontaanisuus, henkilökohtaisuus ja jaettu merkitys. Leikki on yksi alkuperäisimmistä ja luonnollisimmista tavoista luoda elämään sisältöä. Leikki on elämän sisältöä, mahdollisuuden toteutumista. Mahdollisuus ja vapaus liittyvät toisiinsa. Leikki mahdollisuutena edustaa vapautta. Mielikuvituksenkin käyttö liittyy olennaisesti vapauteen, leikkiin ja muuhun mahdollisuuksien maailmaan. Mielikuvitus avaa uusia mahdollisuuksia nähdä, kokea ja kokeilla. Mielikuvitus siis lisää vapautta tuomalla uusia elementtejä mahdollisuuksien maailmaan. (Kurkela, 1996, 83-92.)

Leikki saa usein sisältönsä muusta, tavallisesta elämästä, vaikka se erottuu siitä. On tärkeää erottaa, milloin on kyse leikistä ja milloin tehdään jotain muuta. (Kalliala, 2003, 185.) Bateson (1955, 120-121) korostaa kommunikoinnin merkitystä leikissä. Hänen mukaansa leikkiä voi tapahtua vain, jos leikkijät kykenevät jonkinasteiseen metaviestintään. Hän korostaa, että leikki on mahdollista vain siinä tapauksessa, jos siihen osallistujat voivat viestittää toisilleen viestin ”tämä on leikkiä”. (Bateson, 1955, 120-121.) Leikkisignaalit voivat olla sanattomia tai sanallisia. Usein leikillinen asenne välittyy ilmeiden ja eleiden kautta. (Kalliala, 2003, 186.)

Scarlettin ym. (2005, 3) mukaan on sopivampaa määritellä leikkimistä verbinä kuin leikkiä substantiivina. Leikkiä ei tarvitse missään tietyissä paikassa, tietynä ajankohtana tai tietyissä ryhmässä, vaan leikkiä voi missä tahansa, milloin tahansa ja kenen tahansa kanssa. Leikkiminen voi alkaa, vaikka sitä ei ole odottanut ja leikkiessä voi tapahtua jotain odottamatonta.

Lapset itse painottavat leikkiä määritellään iloa, hauskanpitoa ja ystävien seuraa. Heidän mielestään kuitenkin yksinkin voi leikkiä. Lapset kuitenkin osaavat leikkiä suvereenisti, aikuisia paremmin. Leikki on tärkeää myös siksi, koska se on lasten omaa aikaa. (Vuorisalo, 2009, 159.)

Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta leikin tarkastelu poikkeaa perinteisistä leikin määritelmistä. Lapsuudentutkimuksen valossa leikki on leikkijöiden sekä leikkiyhteisön kuvaamista. Kuten lapsuus, myös leikki muotoutuu tietyssä ajassa ja paikassa. Leikit syntyvät lasten valintojen ja toiminnan tuloksena. Ne kertovat kontekstissa vaikuttavista arvoista ja ryhmän sisäisistä voimasuhteista. Leikkiminen ei ole kuitenkaan vain tietyn leikin tapojen ja sääntöjen omaksumista ja noudattamista. Leikki on samalla lapsuuden kulttuuriin osallistumista. Leikissä lapset rakentavat omaa identiteettiään ja paikkaa yhteisössä. Leikkiminen tuottaa usein riemua, mutta lisäksi siinä työtetään vertaissuhteita ja näin luodaan ryhmän omaa vertaiskulttuuria. Yhteisestä leikistä syntyy leikkijöille yhteinen historia, jonka vaikutukset ulottuvat lasten kaikkeen toimintaan. (Vuorisalo, 2009, 156-157.)

Leikin määrittelemisen yksiselitteisesti on todella hankalaa, ja siksi sitä määritellään useimmiten sen tunnusmerkkien kautta. Ihmiset näkevät leikin kukin eri tavalla ja siksi arvostavat siinä erilaisia asioita. Tämän vuoksi myös leikin tunnusmerkit vaihtelevat eri tutkijoiden kohdalla. Selvää on kuitenkin, että lapsuuden ihanuus on leikissä. Leikistä lapsi saa iloa, leikki antaa tilaa lapsen mielikuvitukselle sekä kehittää leikkivän lapsen persoonallisuutta ja luovuutta. Leikki on kokonaisvaltaista toimintaa, jonka tärkeimpinä ominaisuuksina pidetään usein vapaaehtoisuutta ja hauskuutta. Leikissä lapsi myös oppii valtavasti uusia asioita. Leikki ei saa olla liian vaativaa tai liian ohjattua, vaan lapsella tulee olla ilo leikkiä ja sitä kautta oppia.

### **3.2 Leikillisuus**

Tänä päivänä leikillisuus herättää kiinnostusta monilla tieteenaloilla. Nykyään puhutaan leikillistyvästä kulttuurista. Leikillisyyden merkitystä korostetaan myös edellytyksenä luovalle työnteolle. (Kangas, 2014, 73.) Leikillisuus on käsitteenä moniulotteinen. Oppimisen prosesseissa se on laaja ja monitahoinen ilmiö. (Kangas, 2014, 74-76.)

#### Mitä leikillisuus on?

Leikillisyyteen liittyviä ominaisuuksia, jotka ottavat huomioon sekä hyvän leikin ominaisuuksia että opetussuunnitelman tavoitteita on Hyvösen ym. (2007, 148-155) mukaan ruumiillisuus, emotionaalisuus, yhteisöllisyys, toiminnallisuus, tarinallisuus, luovuus ja oivaltavuus. Niiden avulla leikillistä toimintaa suunnitellaan perusopetukseen ja arvioidaan sekä toimintaa että oppimisympäristöjä.

Ruumiillisuuden merkitys ilmenee näkemyksessä, jossa ihmisen neurobiologiset järjestelmät ja keho toimivat yhdessä. Toiminnassa korostuu koko kehon käyttäminen oppimisprosessissa. Emootioiden merkitys sille, kokeeko leikkijä leikillisen tilanteen ja ympäristön itselleen merkitykselliseksi on ilmeinen. Emootiot antavat tärkeää tietoa oman ruumiin tilasta ja suhteesta toimintaan, tässä tapauksessa leikkimiseen. Yhteisöllisyys viittaa leikillisyyden yhteydessä sosiaalisuuden ja yhdessä toimimisen erilaisiin tapoihin sekä yhteisölliseen tiedon rakentamiseen. Toiminnallisuus määritellään ensisijaisesti fyysiseksi toiminnaksi, joka on kokemuksellista. (Hyvönen ym., 148-155.)

Leikeissä luodaan ja toteutetaan juonellisia tarinoita. Leikillisyyys sisältää juonellisuutta esimerkiksi riimitysten, elekielen tai musiikin avulla. Juonellisuus liittyy tiedon rakentamiseen, oman itsensä ja toisen ymmärtämiseen ja se toimii muistin apuna. Mielikuvitukselliset tilanteet, välineet ja ympäristöt ovat leikin kontekstina arvokkaita. Oivaltavuus viittaa ongelmanratkaisutilanteisiin, havaintojen ja johtopäätösten tekemiseen, kykyyn ihmetellä ja tehdä uusia kysymyksiä. (Hyvönen ym., 2007 148-155.)

Monet muutkin tutkijat ovat liittäneet leikillisyyden luovuuteen (Kangas, 2014, 74-76). Lieberman yhdisti jo 1970-luvulla leikillisyyden ja luovuuden tutkiessaan niiden yhteyttä lapsissa. Hän määritteli leikillisyyden tilana, jossa lapsi osoittaa fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja kognitiivista spontaanisuutta ja jossa lapsen toimintaa ilmentää huumori ja tekemisen riemu (Lieberman, 1977, 23). Myös Winnicottin mukaan vain leikissä yksilö voi olla luova ja vain olemalla luova, yksilö voi löytää itsensä (Winnicott, 1971, 63).

Youellin mukaan jokaisen yksilön kapasiteetti leikillisyyteen on riippuvainen hänen aikaisemmista kokemuksistaan leikillisessä vuorovaikutuksessa hänestä huolehtivien aikuisten kanssa (Youell, 2008, 128). Leikillisyyys tapahtuu hänen mukaansa suhteessa. Se on kahden henkilön välinen ilmiö. Ihmiset voivat olla leikillisiä myös yksin, mutta silloin täytyy olla ensin kokemusta olla leikillisiä toisten ihmisten kanssa. Leikillisyyys on olennainen osa leikkiä. Leikki ja työ eivät ole toistensa vastakohtia, mutta eivät myöskään toisia poissulkevia.

Leikillisuus on tärkeä tekijä sekä virallisessa että epävirallisessa, tehokkaassa opettamisessa ja oppimisessa. (Youell, 2008, 122.)

Leikillisuus on laaja käsite ja se voi erota yksilön, ajan ja paikan mukaan, koska se, minkä yksilö kokee hauskaksi ja mielenkiintoiseksi, vaihtelee (Harju & Multisilta, 2014, 154). Kankaan (2014, 87) mukaan leikillisuus on vajaakäytetty potentiaali. Sen kautta avautuu uusia näköaloja ja luovia oivalluksia. Leikillisuus rohkaisee kokeilemaan, inspiroimaan ja uppoutumaan sekä lähentää sen osapuolia.

Joissakin yhteyksissä puhutaan myös leikkisyydestä. Leikkisyys tarkoittaa toiminnan laatuun liittyvää sisäistä motivaatiota. Leikkisyys on aina sidoksissa myös kulttuuriin. (Hänninen, 2003, 106.)

### Leikin ja leikillisyyden suhde

Leikin ja leikillisyyden suhde on eri tutkijoiden mukaan erilainen. Tutkielmani lähdekirjoittajien mukaan leikissä ja leikillisyydessä on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Omassa tutkimuksessa en tarkastele leikkiä ja leikillisyyttä toisista erillään, vaan ilmiö leikki sisältää myös leikillisyyden. Käsittelen kuitenkin seuraavaksi leikin ja leikillisyyden suhdetta eri valoissa.

Yleinen tapa leikin määrittämiselle on se, että se on työn vastakohta. Tämän määritelmän perusteella leikki käsittää monenlaista toimintaa. Tällaista toimintaa sanotaan leikilliseksi siinä määrin kuin se on luontaisesti miellyttävää, sisäisesti motivoitunutta ja omavaraista. (Pelletier, 2011, 166.) Youellin mukaan leikki ja työ eivät ole toistensa vastakohtia, mutta eivät myöskään toisiaan poissulkevia (Youell, 2008, 122).

Joidenkin tutkijoiden mukaan käsitteet myös eroavat toisistaan. Esimerkiksi Dewey puhuu leikistä ja leikillisestä erillisinä ilmiöinä. Leikillisuus on hänen mielestään leikkiä tärkeämpää ja leikki on ohimenevä leikillisyyden ilmentymä. (Dewey, 1960, 209-210.) Myös Bateson erottaa käsitteet toisistaan, vaikka ne voivat olla olemassa myös yhtä aikaa. Leikkiin sisältyy sääntöjen rikkominen. Leikillisyyteen sisältyy myös sääntöjen rikkomisesta nauttiminen. (Bateson, 2014, 10.)



### 3.3 Leikki ja vuorovaikutus

Lapsuudentutkimuksen myötä leikkiä on alettu tutkia lapsuuden sosiaalisena ilmiönä. Leikissä painottuu lasten aktiivinen toiminta, toimijuus, taidot ja mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. (Vuorisalo, 2009, 156.) Lapset myös hyötyvät ja nauttivat muiden kanssa leikkimisestä toiselta ikävuodelta alkaen (Piers & Landau, 1980, 37).

Leikki on lasten käyttämä vuorovaikutuksen tapa. Leikit ovat myös osa vertaiskulttuuria. Arkipäivän sosiaalinen järjestys sekä leikkijöiden sosiaaliset suhteet määrittyvät leikkien kautta. (Vuorisalo, 2009, 159.)

Leikkiä voi sanoa elämän suolaksi, koska se yhdistää ja on yhteisöllisyyden perusta. Leikki yhdistää suunnittelun ja toiminnan, kokemuksen ja havainnon, yrityksen ja erehdyksen, naurun ja vakavuuden, mielikuvituksen ja tiedon sekä tunteen ja järjen. Leikissä kaikki on mahdollista. Juuri siksi se antaa tilaa niin monille vivahteille. (Riihelä, 2004, 36.)

Leikki syntyy yhteisöllisyydestä, jossa kerrotaan ja kuunnellaan toisia. Leikki solmii sen osapuolia yhteen ja ryhmäyttää. Leikki on suhteiden luomista joko muiden kanssa tai johonkin asiaan tai ilmiöön. Ihmisten kohdatessa syntyy usein nopeasti leikin vire. (Karlsson, 2014, 163.) Näin ollen leikki voi olla myös vuorovaikutusta muiden kuin toisten ihmisten kanssa. Leikissä ollaan vuorovaikutuksessa esimerkiksi leikkivälineiden ja leikkipaikkojen kanssa.

Leikkiä voidaan pitää lapsen socialisaatioon vaikuttavana tekijänä. Leikki liittyy lapsen sosiaaliseen ja moraaliseen kasvatukseen sekä tiedollisen kehityksen edistämiseen. (Hänninen, 2003, 54.) Leikissä lapsi saa kokemuksia yhteistoiminnasta. Leikissä lapset sopivat yhteiset säännöt, jakavat roolit ja sovittavat leikin etenemisen ja kuvitteellisten esineiden merkitykset. Lapsi saa leikissä myös kokemuksia ristiriitojen ratkaisusta. Leikkiessä lapsella on myös mahdollisuus harjoitella toisten huomioonottamista. (Karling ym., 2008, 204.)

Kouluikäiset lapset leikkivät mielellään yhdessä ja samaa sukupuolta olevien kanssa. Välitunnit ovat kouluikäiselle usein koulupäivän paras asia. Lapsi harjoittelee leikeissä ja peleissä oman identiteetin vahvistamista, pärjäämistä, suoriutumista, voittamista ja rohkeutta. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 85.)

Yksin leikkiminen on myös mahdollista. Se on monelle mieleinen vaihtoehto kavereiden kanssa leikkimiselle, joillekin toissijainen mahdollisuus, johon turvaudutaan kavereiden puutteessa. Kun leikkii yksin, kaikesta voi päättää itse. Toisten kanssa leikkiessä tehdään kompromisseja. (Kalliala, 1999, 191.) Myös yksin leikkiessään leikki yhdistää. Yksin leikkiessään lapsi yhdistää kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa siihen ilmiöön, jonka kanssa hän leikkii. (Riihelä, 2004, 35.)

### **3.4 Leikkivälineet**

Leikkivälineet ovat erilaisia välineitä, leikkikaluja ja leluja, joita käytetään leikissä. Tavallisesti käsitettä lelu käytetään yksittäisestä esineestä tai rakentelutarjasta. Leikkiväline on lelua tai leikkikalua laajempi käsite ja sisältää yksittäisten lelujen lisäksi kiinteät, suurikokoiset lapsille tarkoitettut välineet, esimerkiksi liukumäen ja keinun. (Kalliala, 1999, 152.)

Goldsteinin mukaan lelut kutsuvat lasta leikkiin. Hänen mukaansa lelut myös pidentävät leikin kestoa (Goldstein, 2012, 7). Lapset leikkivät pidempään, jos heillä on käytettävissä erilaisia leluja. Lelut myös auttavat lasta leikkimään yhdessä toisten kanssa, tekemään yhteistyötä ja kehittämään erilaisia taitoja. Lelut ovat lapsille tärkeitä, mutta ne eivät korvaa lämpimiä, luotettavia ja rakastavia ihmissuhteita. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuisen rooli lapsen leikin tukijana on valtava. (Goldstein, 2012, 38.)

Lapset itse voivat muuttaa minkä tahansa esineen leikin välineeksi. Myös teollisesti valmistetulla leikkikalulla voi olla leikissä useita tehtäviä. Sekä leikin välineet että leikkikalut saavat merkityksensä leikissä. (Kalliala, 1999, 58.) Lelut eivät kuitenkaan ole välttämättömiä, mutta niitä on olemassa ja niillä leikitään (Kalliala, 1999, 153). Leluille annetaan monenlaisia merkityksiä (Kalliala, 1999, 163). Merkitykset korostuvat ja eriytyvät. Kontekstuaalisuus on tärkeä tekijä lelujen merkityksiä esiteltäessä. Kontekstista riippuen lelu on tärkeä tai tarpeeton leikissä, korvaamaton tai korvattavissa oleva tunneobjektina, keskeinen tai marginaalinen kuluttamisen kohde. (Kalliala, 1999, 173.)

Lapsilla on tietyt itselle mieluisimmat lelut, joilla he leikkivät usein. Tosinaan lapset leikkivät leluilla, jotka ovat olleet jo kauan aikaa unohduksissa. Satojen lelujen sijaan lapset tarvitsevat rauhallisia leikkiympäristöjä sekä sisällä että ulkona. Lapset tarvitsevat arjessaan myös aikaa

leikkiä kiireettömästi. Esimerkiksi harrastusten, television katselun tai pelaamisen ei saisi antaa viedä aikaa lasten leikeiltä. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 88-89.)

### **3.5 Leikin merkitys lapselle**

Useissa tutkimuksissa käy ilmi, että leikin merkitys lapselle ja lapsen kehitykselle on todella suuri ja korvaamaton. Leikki on lapsen tapa tarttua ilmiöihin ja kokea itse elävänsä. Se on kuin lapsen vuoropuhelua maailman kanssa. Leikkiessä lapsi on oman elämänsä sankari. Hän hallitsee tavoitteitaan ja pyrkii toteuttamaan niitä itsenäisesti. (Helenius & Savolainen, 1996, 119-120.)

Leikki on pienelle lapselle luonnollinen tapa oppia ja kehittyä. Leikin avulla lapsi oppii olemaan ihminen. Leikkiminen on siis perustavaa laatua oleva lapsen tarve. Se on toimintaa, joka vastaa parhaiten lapsen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeita sekä erityispiirteitä. Se on tärkeää lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiselle. Lapsi ei kuitenkaan leiki vain oppiakseen ja kehittyäkseen, vaan hän leikkii ilokseen ja nauttiakseen elämästään. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, 186-188.)

Tarkastelen leikkiä lapsen fyysisen, kognitiivisen, persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen näkökulmista. Lapsen fyysisen kehityksen näkökulmasta lapsella tulisi olla mahdollisuus sekä rauhallisiin yhdessä paikassa tapahtuviin leikkeihin että toiminnallisempiin juoksu-, hyppy-, ja muihin leikkeihin, jotta hänen karkea- ja hienomotoriikkansa kehittyisivät. Lapsen motoriikka kehittyy monipuolisissa leikeissä ikään kuin sivutuotteena. (Karling ym., 2008, 201-202.) Myös Goldsteinin (2012, 6) mukaan leikki vaikuttaa lapsen fyysiseen kehitykseen. Leikki vähentää stressiä, väsymystä ja masennusta. Se lisää liikkuvuutta, ketteryyttä, koordinaatiotaitoja ja tasapainoa.

Aivotutkija Bergströmin mukaan luovan leikin merkitys aivojen kehitykselle on ilmeinen. Luovat leikit edistävät aivotoimintaa. Aivokuori kehittyy ja uusia näkökulmia syntyy luovassa leikissä. Leikin kaaos virtaa aivokuoren järjestyneisiin rakenteisiin ja häiritsee ja tuhoaa siellä teorioiden, ajattelutapojen, mallien ja maailmankuvien muodostamia järjestelmiä. (Bergström, 1997, 136.) Myös Goldstein (2012, 5) painottaa leikin merkitystä aivojen kehitykselle. Leikki vaikuttaa aivojen kehitykseen ja niiden kasvamiseen luomalla uusia hermosoluja. Se parantaa lapsen kykyä ymmärtää muiden tunteita ja sopeutua jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin.

Leikki on merkityksellistä lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Leikissä lapsen havaintotoiminnat ja ajattelu kehittyvät. Leikki on lapsen ajattelutoimintaa. Lapsi erittelee kokemuksiaan ja niiden välisiä yhteyksiä leikissä. Hän oppii leikissä ymmärtämään toiminta-, syy- ja seurausketjuja. Kieli on keskeinen tekijä leikissä, koska mielikuvien jakaminen leikkijöiden kanssa vaatii kieltä. Leikissä lapsen kielellinen ilmaisu kehittyy ja sanavarasto laajenee. Leikki kehittää lapsen suunnitelmallisuutta. Suuri osa leikkiajasta kuluu leikin suunnitteluun ja järjestelyyn. Oikeastaan lapset suunnittelevat ja muotoilevat leikkiä koko ajan. (Karling ym., 2008, 202-203.)

Leikki kehittää lapsen ajattelua, koska lapsen on siinä suunniteltava itse käyttäytymistään, jotta hänen leikissä luomansa mielikuva toteutuisi (Helenius, 2004, 34). Leikissä lapsi oppii myös keskittymistä (Helenius & Savolainen, 1996, 119-120). Lapsi aivan kuin ajatteleekin leikkien. Lapsi saa palautetta toiminnastaan ja ajattelustaan muilta leikin osallistujilta heidän rooliensa kautta. (Hujala, 2002, 90.)

Leikki on keskeistä lapsen persoonallisuuden kehitykselle ja minäkuvan muodostumiselle. Lapsi rakentaa omaa identiteettiään samalla, kun kokeilee leikkiessään erilaisia rooleja. Leikki vahvistaa lapsen luottamusta itseensä. Leikissä lapsi kykenee käsittelemään kokemiensa asioiden aiheuttamia tunteita. Lapsi voi leikissä työstää pelkojaan, ahdistustaan ja suruaan mutta näiden lisäksi myös iloa ja rakkautta. Leikkiessä lapsi saa kokemuksia omien tunteidensa ja toimintansa vaikutuksesta muihin ihmisiin ja päinvastoin. (Karling ym., 2008, 203.)

Leikissä lapsi rakentaa itseään ja omaa elämäänsä. Lapsi rakentaa omaa identiteettiään tutkimalla, kokeilemalla ja harjoittelemalla erilaisia rooleja. (Hintikka, 2004, 25.) Leikki luo lapsille ratkaisuja oman kehitysvaiheensa ja ikäkautensa ajankohtaisiin sisäisiin ristiriitoihin. Terve lapsi kykenee turvallisissa olosuhteissa työstämään leikin avulla vaikeita, jopa traumaattisia kokemuksia. Leikin kautta lapsen kokema ahdistus vähenee ja ongelmiin voi löytyä uusia ratkaisuja. (Airas & Brummer, 2003, 167.)

Leikki vaikuttaa lapsen emotionaaliseen kehitykseen. Leikissä lapsi voi turvallisesti sijoittaa tunteita ja ajatuksia pois itsestä toisiin kohteisiin, esimerkiksi eläimiin ja elottomiin asioihin (Airas & Brummer, 2003, 166). Piersin ja Landaun (1980, 24) mukaan pelottavia asioita kokeneet lapset tarvitsevat runsaasti kuvitelmia ja roolileikkejä voidakseen toipua pelottavilta tuntuneista tilanteista.

Lapsi hahmottaa leikissä maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti erilaisia tunteita ja oppii käsittelemään niitä. Leikki on lapsen tapa prosessoida uusia asioita, kokemuksia ja elämyksiä sekä oppimiaan asioita. Leikkitoiminnot jäljittelevät todellista elämää. Leikissä lapsi harjoittelee niitä taitoja, joihin hänellä on kulloinkin valmiudet. Lapsi tutkii, kokeilee ja pyrkii hallitsemaan leikkiessään asioita, joita hän voi suuressa maailmassa kohdata. (Brotherus ym., 2002, 186-188; Hintikka, 2009, 143; Hujala, 2002, 90.)

Leikki on lapsen tapa sopeutua ympäristöstä ja itsestä tuleviin paineisiin, ja leikissä lapsi etsii niille myös luovia ratkaisuja. Leikin syntyminen edellyttää lapsen kokemusta turvallisista aikuisista ympärillään sekä turvallisesta paikasta elää lapsen elämäänsä. Tähän liittyy lapsen tarve purkaa kokemuksiaan ja turhautumistaan. (Hintikka, 2009, 143.) Leikin avulla lapsi pystyy käsittelemään hyvinkin vaikeita asioita. Aikuisen tehtävänä on järjestää lapsen leikille aikaa. Lapsi tarvitsee paljon aikaa hahmottaakseen isoja asioita itselleen. (Hintikka, 2009, 147.) Leikkiessään lapset harjoittelevat, käsittelevät ja oppivat elämän suuria, muuten käsittämättömissä olevia kysymyksiä (Airas & Brummer, 2003, 172). Leikki antaa lapselle suuren mahdollisuuden harjoitella erilaisia taitoja ilman epäonnistumisen pelkoa.

Leikki tukee myös lapsen sosiaalista kehitystä. Leikkiminen lisää empatiakykyä, myötätuntoa ja jakamisen taitoa. Leikki kehittää myös ei-verbaalisia taitoja. (Goldstein, 2012, 6.) Vaikka leikki on toimintaa kuvitteellisessa tilanteessa, kaikki se, mikä tapahtuu leikissä, on todellista. Aiheet leikkiin on peräisin todellisuuden havainnoinnista, leikissä syntyneet tunteet ovat todellisia ja leikin vuorovaikutuksellisuus synnyttää monesti ystävyysuhteita. (Helenius, 2004, 34.)

Leikki on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tärkeää, koska se edistää lapsen kognitiivista, fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Goldstein, 2012, 6). Lisäksi leikki on välttämätöntä lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen sekä hänen ulkomaailmaan sopeutumisen kannalta. Leikkiminen on osa ihmisen tervettä, itseensä luottavaa ja autonomista persoonallisuutta. (Sinkkonen, 2004, 77.)

Lapsi oppii leikissä itsestään, toisista ja ympäristöstään. Tämän vuoksi leikkiä ei pidä vähätellä. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa painotetaan lapsen aktiivista roolia. Lapsilähtöinen kasvattaja ottaa leikin huomioon, koska leikki on lapsen omaehtoista ja aktiivista toimintaa. Lapsella on tärkeää olla päivän aikana paljon aikaa leikkiä. Kasvu- ja oppimisympäristöt tulee myös olla sellaisia, että ne mahdollistavat monipuolisen leikin niin ulkona kuin sisällä. (Karling ym., 2008, 201.)

### 3.6 Aikuisen asema leikissä

Leikkimisen kyky on suunnaton mahdollisuus jokaiselle lapselle. Vanhemmista ja ympäröivästä kulttuurista riippuu, kuinka tämä mahdollistuu. (Brotherus ym., 2002, 186-188.) Aikuisen olisi hyvä pysähtyä miettimään, miten selviytyisi lapsen kasvattamisesta ilman leikkiä. Jos kaikki se, minkä lapsi oppii leikkiessään, täytyisi tuoda hänen elämäänsä jollakin muulla tavalla, tilanne olisi monimutkainen. Elämä lapsen kanssa ilman leikkiä olisi myös ankeaa ja ilotonta. (Kalliala, 2010, 117.)

Lapset tarvitsevat leikkiessään määrätyn laista aikuisen silmälläpitoa, mutta myös vapautta, yksityisyyttä, tilaa ja mahdollisuuksia salaisuuksien säilyttämiseen. Leikeissä on lasten keskinäisiä konflikteja, joilla on merkittävä rooli lasten ystävyysuhteiden muodostumisessa. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 87.)

Aikuisen tehtävänä on ohjata, valvoa ja havainnoida leikkiä. Aikuisen tulee myös tiedostaa, että leikkijöillä voi olla toiminnalleen useita erilaisia tavoitteita ja leikki voi toteutua monella eri tavalla. Jos leikissä on mukana useita lapsia, leikki on vuorovaikutusprosessi, johon liittyminen ja mukana oleminen ovat enemmän kuin vain yhdessä tekemistä. Aikuisen tehtävänä on auttaa lapsia tekemällä yhdessä lasten kanssa sitä työtä, jota toimivien vuorovaikutussuhteiden luominen edellyttää. Aikuiselle tarjoutuu havainnoinnin avulla mahdollisuus nähdä, miten ja millaiseksi leikki rakentuu ja mihin leikkitilanteissa jaetut kokemukset ulottavat vaikutuksensa. (Vuorisalo, 2009, 180.)

Aikuisen tehtävä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla, huolehtia siitä, että jokainen voi osallistua yhteiseen leikkiin omien taitojen ja valmiuksien mukaisesti sekä tukea lasten leikin kehittymistä. Aikuisen tulee myös havainnoida ja dokumentoida lasten leikkiä. Aikuisen tehtävä on myös tarjota leikkiin aikaa, rauhaa ja tilaa. (Opetushallitus, 2016, 39.)

Lapset tarvitsevat omaa rauhaa leikilleen ja mielikuvilleen. Jos aikuiset häiritsevät leikkiä liikaa tai jos siihen sisällytetään liian paljon opetuksellisia, kasvatuksellisia tai aikuisten mielestä kehittäviä päämääriä, leikistä nauttiminen voi vaarantua. Myös erilaiset traumat ja oireet voivat estää leikin kehittymisen, sillä jos ulkoinen todellisuus on lapsesta liian vaikea kestää, ei hän kykene hyödyntämään leikin eikä sen symbolimaailman tarjoamaa apua. (Airas & Brummer, 2003, 176.)

Aikuisen tehtävänä on olla kuulomatkan päässä leikkijästä ja auttaa häntä tarvittaessa. Aikuinen voi puuhata omiaan, mutta tarvittaessa huikata jotain leikkiin sopivaa ja osoittaa samalla hyväksyvänsä leikin. (Hintikka, 2004, 13.)

Aikuisten käsitykset leikkimisestä ovat erityisen kiinnostavia. Aikuisten asenteet leikkiä kohtaan eivät ole irrallisia muista ilmiöistä, vaan ne ovat sidoksissa hallitsevaan lastenkasvatuskulttuuriin. On tärkeää nähdä, miten aikuisten muuttuvat roolit heijastuvat lasten leikkiin. (Kalliala, 2006, 117.)

Leikkiessään lapsi on tosissaan. Aikuinen voi sytyttää tai sammuttaa leikin aivan pienillä eleillä. Aikuisen onkin tärkeää miettiä suhtautumistaan pieneen lapseen. (Hintikka, 2004, 11.) Leikki ei ole tärkeää vain lapsille vaan myös aikuisille. Aikuiset saavat lasten leikkiä seuratessaan usein vihjeitä siitä, mikä on leikkivien lasten kehitystaso ja millaisia yhteistyötaitoja heillä on. Aikuisen tehtävänä on ohjata ja monipuolistaa leikkiä tukemalla ja ohjaamalla lapsia tarvittaessa. (Helenius, 2004, 36.)

Kasvattajana ja opettajana on tärkeää oivaltaa, että oikeanlainen tilannetaju ja lapsen maailman arvostaminen synnyttävät hienoja leikkejä, mutta naureskelu ja vähättelevät ilmaukset voivat saada lapsen nolostumaan ja häpeämään leikkiään. Lapsi ansaitsee aikuisen vakavan ja kunnioittavan suhtautumisen leikkiin. (Hintikka, 2004, 12.) Tämän vuoksi on tärkeää kasvattajana tiedostaa leikin mahdolliset hyödyt lapselle, hänen kehitykselleen ja oppimiselleen.

### **3.7 Oppiminen leikissä**

Oppiminen on vuorovaikutusta ja tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Leikillisuus on tärkeää oppimiselle ja yhteisen tilan rakentamiselle. Leikillisyyden merkitys oppimisessa avautuu monesti positiivisina tunteina, yhteisen luottamuksen rakentamisena ja jännitteiden vähentymisenä. (Kangas, 2014, 78-79.)

Erytisesti alkuopetuksessa leikki on olennainen osa opetusta. Oppimistehtävien leikit ovat harjoituksia, joilla ohjaaja helposti sitoo lasten huomion, herättää mielihyvää ja auttaa keskittymään. Leikki houkuttelee lasta ponnistelemaan voimiaan, joten leikissä lapsi oppii huomaamattaan. Esi- ja alkuopetuksessa luodaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle, asenteille, taidoille ja tiedoille. Ennen kaikkea opitaan elämää varten. Myönteiset oppimiskäsitykset

auttavat kehittämään oppimaan oppimista ja vahvistavat käsitystä itsestä. Leikki onkin koulun alkuvaiheen tärkein oppimista edistävä toiminta. (Helenius & Lummelahti, 2013, 215.)

Kun leikillisyyttä tarkastellaan pedagogisessa viitekehyksessä, voidaan puhua leikillisestä oppimisesta. Kuten leikillisuus on moniulotteinen käsite, myös leikillistä oppimista voi kuvata eri tavoilla erilaisissa teknologisissa, pelillisissä ja leikillisissä oppimisympäristöissä. Leikillinen oppiminen voidaan nähdä siltana formaalin eli virallisen, tavoitteellisen ja strukturoidun ja informaalin eli arkioppimisen välillä. Koulukontekstissa leikillinen oppiminen sitoo käsitteet pedagogiikkaan ja sitä kautta myös opetussuunnitelmaan. Leikillinen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista, joka sisältää kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden lisäksi myös kehollisuuden toiminnassa. (Kangas, 2014, 83-84.)

Aikuiset mieltävät leikin usein oikean elämän harjoitteluksi. Leikin kehittävyttä ja lapsen oppimista leikin kautta arvostetaan. On todella tärkeää kuitenkin arvostaa lasten leikkiä sinänsä. Se, mitä lasten leikissä todella tapahtuu, on merkityksellistä. (Karimäki, 2004, 256.)

### Leikillinen oppiminen

Leikillisyyttä on tutkittu oppimisen ja oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta Suomessa vuodesta 2003 alkaen. Tavoitteena on ollut yhdistää leikki, peli ja uusi teknologia mielekkäällä tavalla esi- ja perusopetukseen. Leikillisuus ja siihen liitettävät pedagogiset käytännöt ovatkin saaneet viime vuosina paljon lisää huomiota erityisesti oppimispelien ja pelillisten ja leikillisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämistyön myötä. (Kangas, 2014, 73.)

Koulukontekstissa leikillinen oppiminen sitoo käsitteet pedagogiikan lisäksi myös opetussuunnitelmaan. Leikillinen oppiminen läpäisee leikin, pelin, leikillisyyden ja pelillisyyden. Käsitteinä leikki, peli, leikillisuus ja pelillisuus ovat kaikki osittain päällekkäisiä ja määrittävät tapauskohtaisesti. (Kangas, 2014, 83-84.)

Leikillistä oppimista voi kuvata seitsemän näkökulman kautta. Leikillinen oppiminen rakentuu leikillisyydestä, luovuudesta, tarinallisuudesta, yhteisöllisyydestä, kehollisuudesta, mediarikkaudesta ja oppimisen ilosta. Leikillisuus viittaa leikilliseen orientaatioon, huumoriin sekä tekemisen ja kokeilemisen avulla saavutettuun oppimisen iloon. Oppiminen on luova prosessi. Luovuus tarkoittaa luovaa ongelmanratkaisua, mielikuvituksen sallimista ja mahdollisuusajattelua. Tarinat ovat ajattelun muotoja. Niillä tehdään ymmärrettäväksi uutta, ongelmallisuutta ja jännityksen tunnetta. Oppiminen on sosiaalista ja tapahtuu



vuorovaikutuksessa. Yhteisöllinen tekeminen tukee oppimista ja tiedon rakentamista. Koko keho on mukana oppimisessa. Oppimisessa hyödynnetään digitaalista mediaa, esimerkiksi mobiililaitteita, pelejä ja virtuaaliympäristöjä. Media ei kuitenkaan ole itseisarvo vaan väline leikilliseen oppimiseen. Oppimisen ilo sisältää oppimista edistäviä ja oppimisessa koettuja tunteita. Iloon sisältyy usein onnistumisen ja saavuttamisen tunne. (Kangas, 2014, 84-86.) Myös Youell (2008, 122) korostaa leikillisyyden tärkeyttä opettamisessa ja oppimisessa. Hänen mielestään leikillisuus on tärkeä tekijä sekä formaalissa ja informaalissa tehokkaassa oppimisessa ja opettamisessa.

Luova ja leikillinen oppiminen on teoreettinen ja pedagoginen lähestymistapa, joka on kehittynyt leikillisiin oppimisympäristöihin liittyvän tutkimuksen ja kehitystyön kanssa rinnan. Se haastaa yhdistämään eri oppiaineita, oppimisen tiloja ja paikkoja sekä opiskelutapoja. Tällainen oppiminen on ongelmanratkaisua ja uusien näkökulmien hahmottamista ajattelemalla, aktiivisella tekemisellä, osallistumalla ja liikkumalla. (Kangas, 2011, 57-58.)

Leikillisuus tai hauskuus ei tarkoita, että oppimisen tulisi olla aina helppoa. Oppimisesta ja opiskelusta suuri osa vaatii paljon pinnistelyä, aikaa ja vaivaa. Keskeistä onkin tukea oppilaiden positiivista asennetta oppimista kohtaan ja tällä tavalla työskentely itsessään synnyttää palon uuden oppimiseen. (Harju & Multisilta, 2014, 165.)

### Leikki Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Leikki ja leikillisuus mainitaan useaan kertaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Leikkejä pidetään toiminnallisina työtapoina, jotka edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen (Opetushallitus, 2014, 21). Leikki on yksi osatekijä tutkivan ja ongelmalähtöisen työskentelyn, mielikuvituksen käytön ja taiteellisen toiminnan rinnalla, joka edistää käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista (Opetushallitus, 2014, 30).

Vuosiluokilla 1-2 työtavoissa korostuu havainnollisuus ja toiminnallisuus, leikki ja pelillisuus sekä mielikuvitus ja tarinallisuus. Muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan myös leikkien. Oppilaita rohkaistaan ja ohjataan myönteiseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Leikit tarjoavat mahdollisuuksia harjoitella toimimista monenlaisten ihmisten kanssa. Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun

muassa leikkien. Lisäksi oppilaat harjoittelevat omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista sekä kehittävät tunnetaitojaan leikkien. (Opetushallitus, 2014, 98-100.)

Myös eri oppiaineiden kohdalla painotetaan leikkiä ja leikillisyyttä sekä vuosiluokkien 1-2 että 3-6 kohdalla. Vuosiluokilla 1-2 esimerkiksi kielenopiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle (Opetushallitus, 2014, 123). Matematiikassa pedagogisesti ohjatut leikit ja pelit ovat yksi tärkeä työtapaa (Opetushallitus, 2014, 130). Ympäristöopissa leikkiin perustuvien ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävien avulla viritetään uteliaisuutta ja kiinnostusta ympäristön ilmiöitä kohtaan. Uskonossa leikkiä käytetään tukemaan monipuolista työskentelyä ja oppimisen iloa. (Opetushallitus, 2014, 135.) Myös kuvataiteen opetuksessa hyödynnetään leikinomaisuutta (Opetushallitus, 2014, 143).

Vuosiluokilla 3-6 leikkien yhteydessä opitaan ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä ja harjoitellaan päätöksentekoa (Opetushallitus, 2014, 156). Esimerkiksi kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle (Opetushallitus, 2014, 197). Leikin avulla oppilaat saavat mahdollisuuden kokeilla kasvavaa kielitaitoaan ja käsitellä myös asenteita (Opetushallitus, 2014, 199). Matematiikassa oppimispelit ja -leikit ovat tärkeä ja motivoiva työtapaa (Opetushallitus, 2014, 236).

Leikit ja leikillisuus mainitaan siis useasti sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisissä tavoitteissa, oppimisympäristöt ja työtavat -osiossa sekä koko peruskoulun osalta oppiaineiden tavoitteissa ja tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa. Lisäksi kaikilla vuosiluokilla 1-6 ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä voidaan hyödyntää leikinomaisuutta, pelejä ja eri aistialueisiin liittyviä kokemuksia (Opetushallitus, 2014, 145 ja 268).

### **3.8 Lapset satujen kertojina**

Tämä tutkimus on osa lapsuudentutkimuksen kenttää ja tutkimuksessa nousee esille lapsinäkökulma. Lapsuudentutkimuksen myötä leikissä on alettu korostaa lasten aktiivista toimintaa. Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä sadutusta, jossa lapset toimivat satujen kertojina. Sadutusmenetelmässä on monia leikin ja leikillisyyden piirteitä. (Karlsson, 2014, 163-164.) Seuraavaksi tarkastellaan lapsuudentutkimusta ja lapsinäkökulmaa sekä sadutusta yleisesti.

#### Lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulma

Lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue. Sillä on keskeinen tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys lasten ymmärtämiseen yhteiskuntiansa ja yhteisöjen jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtämiseen osana yhteiskunnan rakenteita ja kulttuuria. Lapsuudentutkimus on tutkimusalueena nuori. Sen liikkeellelähtö on tapahtunut 1980-luvulla samoihin aikoihin monissa eri maissa ja aluksi sosiologian ja antropologian piirissä. Lapsuudentutkimuksen kenttä on kuitenkin nopeasti kasvanut ja laajentunut useille muille tieteenaloille. (Alanen, 2009, 9.)

Lapsuudentutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat lapset sosiaalisena ryhmänä. Lapsuudentutkimus on tuonut esiin sitä, mitä lapsuus ja lapsena oleminen on lasten itsensä näkökulmasta. Lapsuudentutkimuksessa keskiössä ovat lapset toimijoina, lapsen ”ääni”, lasten osallisuus ja vertaissuhteet. Toisaalta lapsuudentutkimus on nostanut esille yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tekijät lapsuutta säätelevinä. (Alasuutari, 2009, 54.)

Lapsuudentutkimuksen lähtökohdat voidaan koota tutkimusta suuntaavaksi paradigmaksi, joka sisältää esimerkiksi seuraavia elementtejä. Lapsuus on yhteiskunnallinen ilmiö, joka on historiallisesti ja paikallisesti ehdollinen ja muuttuva yhteiskunnallinen rakenne. Lapset eivät ole vain kasvatusta ja hoivaa vastaanottavia osapuolia, vaan he ovat myös sosiaalisia toimijoita, osallistujia ja sen kautta osapuolia yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä. Lapsuuden instituutiot, kuten koti ja koulu, rajaavat lapsille mahdollisia osallistumisen tapoja sekä avaavat heille toimintamahdollisuuksia. Lapset rakentavat itsekin lapsuutta. Lisäksi tiede ja yhteiskunnan eri sektorit osallistuvat modernin lapsuuden rakentamisprojektiin. Lapsuudentutkimuksen metodologiaa on kehitettävä systemaattisesti lapsilähtöiseksi. (Alanen, 2009, 22-23.)

Lasten tutkiminen on antoisaa ja kasvattavaa. Hyvällä ja avoimella asenteella ja aineistonkeruulla saa usein todella arvokasta ajateltavaa. (Aarnos, 2015, 177.) Metodologisista suuntauksista lasten tutkimiseen soveltuvat parhaiten tapaustutkimus, fenomenologinen, fenomenografinen ja etnografinen tutkimusote, jotka voivat vielä linkittyä toisiinsa tutkimuksen eri vaiheissa (Aarnos, 2015, 172). Itse olen valinnut lähestymistavaksi kerronnalliseen aineistoon fenomenografisen tutkimusotteen, sillä minua kiinnostaa aineistossa lasten erilaiset käsitykset leikki-ilmiöstä ja se, mitä näistä käsityksistä voi analysoida lasten saduista.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten painotuksia, kokemuksia, näkökulmia sekä tapoja toimia ja ilmaista asioita erilaisissa konteksteissa. Lapsinäkökulma näkyy koko tutkimusprosessissa, tutkimuskysymysten muotoilusta johtopäätösten tekemiseen saakka. Lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohtana on lapsilta saatu tieto, johon liitetään vahvasti ammattilaisen tieto ja osaaminen siten, että toiminta on yhteisöllistä ja vastavuoroista. (Karlsson, 2012, 23-24.)

Lapsuudentutkimus on tuottanut ja tuottaa uutta tietoa lapsuudesta. Uusi tieto haastaa tarkastelemaan ja arvioimaan myös erilaisten julkisten kasvatusinstituutioiden toimintaa, sillä julkisilla kasvatusinstituutioilla on merkittävä asema nykyajan lapsuuden tuottajina. (Karila, 2009, 249.)

Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi. Heitä on tärkeää kuunnella, kannustaa ja rohkaista puhumaan, jotta heidän äänensä tulee kuuluviin. (Lloyd-Smith & Tarr, 2000, 67.) Lapsuudentutkimuksen ansiosta on noussut esiin lasten luultua suurempi pystyvyys sekä lasten vertaisryhmien keskeinen merkitys lasten arjessa ja heidän kehityksessään (Karila, 2009, 261).

Lapsuudentutkimuksen myötä leikkiä on alettu tutkia sosiaalisena ilmiönä lapsuudessa. Näin leikissä korostuu lasten aktiivinen toiminta. Se kuvastaa lasten taitoja, toimijuutta sekä mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa. Lapsuudentutkimuksessa korostetaan lasten arjen ja toiminnan tutkimista sellaisena kuin se heidän elämässä näyttäytyy. Lapset ovat itse aktiivisina toimijoina vaikuttamassa lapsuuden määrittelyyn siinä yhteisössä, jossa he elävät ja osallistuvat. (Vuorisalo, 2009, 156.)

### Sadutus

Sadutus on suomalainen sosiaalinen innovaatio, jonka on keksinyt koulupsykologi, valtiotieteen tohtori Riihelä. Sadutus perustuu vahvaan teoreettiseen taustaan ja tutkimustyöhön. (Karlsson, 2008, 265.) Narratiivista sadutusmenetelmää on kehitetty vuodesta 1983 aluksi koululaisten ja myöhemmin päivähoitoikäisten ja aikuisten kanssa. Menetelmän demokraattisen rakenteen vuoksi sen suosio on levinnyt myös muihin maihin. (Karlsson & Riihelä, 2012, 169.) Sadutusta alettiin kehittää ja kokeilla laajemmin erilaisissa toimintaympäristöissä vuonna 1995 Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen

(Stakesin) hankkeessa. Sadutusta käytetään myös tutkimusmenetelmänä. (Karlsson, 2008, 265.)

Sadutus on menetelmänä narratiivista. Se tuo esille narratiivista tietämistä ja koettua tietoa. Sadutusmenetelmän teoreettinen tausta on kulttuurintutkimuksessa ja sosiokulttuurisessa lapsinäkökulmaisessa lapsuudentutkimuksessa. Siinä toiminta nähdään dynaamisena, kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena. Sadutus tapahtuu aina tietyssä paikassa ja ajassa sekä siihen vaikuttavat vallan mekanismin ja vuorovaikutuksessa olevien toimijoiden intentiot. Vuorovaikutuksessa kerrottu tarina syntyy suhteessa kuulijaan, mutta sisältää aina myös kertojan omia eletyn ja koetun elämän tuomia arvostuksia, tarkastelutapoja ja näkökulmia. (Karlsson, 2013, 175.)

Sadutusmenetelmä rakentuu useille ulottuvuuksille. Sadutuksessa ihminen nähdään synnynnäisesti vastavuoroisuuteen suuntautuvana, aktiivisena ja osallisena, oppijana, tiedontuottajana ja vaikuttajana. Sadutusmenetelmä rakentuu useille ulottuvuuksille, joita ovat kerronnan vapaus, hiljaisen tiedon ja sisäisen äänen näkyviksi saaminen, lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina, kokemusten jäsentyminen kerronnassa, vastavuoroisuus ja paneutuva kuunteleminen ja dialogisen kohtaamisen prosessi kertojan ja kirjaajan voimaannuttajana. (Karlsson & Riihelä, 2012, 173-174.)

Kerronnan vapaus tarkoittaa, että vapaasti soljuva kerronta antaa tilaisuuden kertoa itselle merkityksellisistä asioista tavalla, joka on itse valittu. Jokaisella ihmisellä on hiljaista tietoa eli tietoa, jota kenelläkään toisella ei ole. Tällainen tieto kiinnostaa kuulijaa. Kun lapset toimivat tiedon ja kulttuurin tuottajina, he luovat yhteisöllistä tietoa ja kulttuuria. Kokemukset jäsentyvät kerronnassa, kun kertoja kertoo siitä, mitä on kokenut, nähnyt ja kuullut. Sadutustilanne on vastavuoroinen, jossa kertojan ja saduttajan kesken on keskinäistä arvostusta. Viimeisenä ulottuvuutena on dialogisen kohtaamisen prosessi, joka voimaannuttaa ja vapauttaa sekä kertojan että kirjaajan. (Karlsson, 2013, 175-176.)

Sadutusmenetelmän aineistonkeruussa aikuinen kertoo tarkasti ja mahdollisimman lyhyesti, miten hän aikoo toimia, miksi hän pyytää lasta kertomaan ja minkälaisia oikeuksia hän antaa lapselle. Sadutuksessa aikuinen sanoo lapselle: ”Kerro satu tai tarina. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Sadutuksessa on siis neljä vaihetta: kertominen, kirjaaminen, ääneen lukeminen ja korjaaminen kertojan ehdoin. Jokaista vaihetta tarvitaan, jotta lopputuotoksena syntyy juuri

kertojan tarkoittama tarina. Lapsi päättää itse sadun tai kertomuksen muodon ja sisällön. (Karlsson & Riihelä, 2012, 174.)

Saduttaja keskittyy lapsen satuun. Hän osoittaa tämän ilmeillään ja olemalla puuttumatta kertomuksen sisältöön. Satu kirjataan lapsen nähden. (Karlsson, 2014, 24.) Aikuisen kirjoittaessa lapsi voi seurata, miten oma puhe muuttuu kirjoitetuksi kieleksi ja toisaalta myös puheeksi (Karlsson, 2014, 103). Tavallisesti yhteinen rytmi kertojan ja kirjaajan välillä syntyy nopeasti. Sadun voi kirjata joko käsin tai tietokoneella. Joskus voi olla, että aikuisen tulee pyytää kirjaamisen yhteydessä lapselta: ”Odota hetki, en ole vielä ehtinyt kirjoittaa.” Se ei yleensä häiritse kertojaa. Tauon aikana kertojalla on mahdollisuus rauhassa miettiä, miten hän jatkaa kertomusta. Hidastaminen myös rauhoittaa ja auttaa keskittymään siihen hetkeen. (Karlsson, 2014, 43.) Kun kertoja saa lopuksi mahdollisuuden muuttaa vielä tarinaansa niin halutessaan, kertomus säilyy kertojan päätäntävällässä. Kertomukseen kirjataan tavallisesti kertojan nimi, ikä, kerrontapaikka, päivämäärä, kirjaaja ja muut kuulijat. (Karlsson, 2014, 24.)

Lasten kanssa puhutaan usein ”saduista”, mutta voidaan myös käyttää sanoja ”kertomus”, ”juttu” tai ”tarina” (Karlsson, 2013, 176). Tässä tutkimuksessa näitä käsitteitä käytetään synonyymeina.

Aidossa sadutuksessa ei anneta aihetta eikä opeteta, miten satu tulisi kertoa (Karlsson, 2008, 262). Aihesadutus on sadutusta yhdessä sovitusta aiheesta (Karlsson, 2014, 21). Sadutuksen perusidea onkin välittää kertojalle viesti, että hänen ajatuksensa, viestinsä ja ideansa ovat merkityksellisiä ja mielenkiintoisia sekä tärkeitä kuunnella. Kerrottu satu voi olla keksittyä tai se voi kummuta todellisista tapahtumista. (Karlsson, 2008, 262.)

Sadutuksen ensisijainen tavoite on menetelmä ja toimintatapa, joka mahdollistaa kahden tai useamman ihmisen välisen vuorovaikutuksen. Ensisijainen tavoite ei siis ole itse tuotos. (Karlsson, 2008, 262.) Sadutuksessa koetaan oleellisena menetelmän dialoginen ja prosessinomainen luonne. Kertoja rakentaa elämäänsä kertomalla. Kun kertoja saa kertoa kiinnostuneelle kuulijalle ja kirjaajalle tarinoita, hänen narratiivinen identiteetti, tietoisuus omista ajatuksista sekä taito ilmaista niitä vahvistuu. (Karlsson, 2013, 194.)

Sadutuksessa ei ennakoita eikä ohjata keskustelun kulkua eikä arvioida syntynyttä satua. Kertoja päättää itse sen, mitä tahtoo kertoa ja mitä hän jättää sanomatta. Saduttaa voi kahdestaan tai ryhmässä, intiimissä tilanteessa tai julkisella paikalla. Tärkeää on, että sadutus pysäyttää kiireen ja auttaa keskittymään olennaiseen, sanojen ja niiden välissä olevan hiljaisen

puheen viesteihin. Sadutus tarjoaa jaettuja kokemuksia sekä innostaa uusiin oivalluksiin. (Riihelä, 2004, 189.)

Sadutus on kertomista, kirjoittamista, lukemista sekä eräänlaista leikin stimulointia (Riihelä, 2004, 191). Sadutus kiinnostaa myös maailmanlaajuisesti. Sitä on käytetty kaikissa maanosissa, ja koulutuksella on ollut kysyntää. (Karlsson, 2013, 194.)

Engelin (1995, 4) mukaan lasten maailma on täynnä tarinoita. He kertovat tarinoissaan, mitä heille on tapahtunut, mitä on tapahtunut muille ihmisille ja mitä voisi tapahtua. Näin tarinoissa heijastuu lasten monet kokemukset. (Engel, 1995, 7.)

Lasten tarinat sisältävät erilaisia asioita. Lapset kertovat tarinoissaan henkilökohtaisia kokemuksia. Lisäksi he jakavat niissä muita henkilökohtaisia ajatuksia. Tarinat sisältävät myös mielikuvitusta ja kuvitelmaa. (Engel, 1995, 84-108.) Myös Lyytisen ja Lyytisen mukaan lasten tarinat viittaavat todellisiin tai kuviteltuihin muistikuviin aiemmista tapahtumista. Lasten kertomat tarinat liittyvät usein heille henkilökohtaisesti tärkeisiin kokemuksiin ja tapahtumiin. (Lyytinen & Lyytinen, 2003, 103.)

### **3.9 Yhteenveto leikin monista ulottuvuuksista**

Leikki on osa lasten elämää monin eri tavoin. Leikki on kuitenkin ilmiö, jota on mahdoton määritellä yksiselitteisesti ja kattavasti. Tämän vuoksi leikkiä kuvataan sen tunnusmerkkien avulla. Leikin tärkeimpiä tunnusmerkkejä useiden tutkimusten mukaan ovat vapaaehtoisuus, leikin iloa ja mielihyvää synnyttävä voima sekä erillisyys muusta toiminnasta (Huizinga, 1944, 16-17; Caillois, 2001, 6-10; Kalliala, 2006, 23). Leikin käsitteen lisäksi myös leikillisuus on käsitteenä moniulotteinen. Harjun ja Multisillan (2014, 154) mukaan leikillisuus eroaa yksilön, ajan ja paikan mukaan, koska se, minkä yksilö kokee hauskaksi ja mielenkiintoiseksi, vaihtelee. Leikkiä ja leikillisyyttä pidetään joskus erillisinä ilmiöinä. Toisaalta ne voivat olla osin päällekkäisiä ja leikin ilmiö voi sisältää myös leikillisyyttä.

Vuorovaikutus on keskeistä leikissä. Vuorisalon (2009, 159) mukaan leikki on lasten käyttämä vuorovaikutuksen tapa ja leikit ovat osa vertaiskulttuuria (Vuorisalo, 2009, 159). Kuitenkin myös yksin leikkiminen on mahdollista. Se tarjoaa mahdollisuuksia, joita yhdessä leikkiessä ei ole, kuten yksin leikkiessä voi päättää kaikesta itse eikä tarvitse tehdä toisten kanssa kompromisseja.

Leikkivälineet ovat erilaisia välineitä, leluja ja leikkikaluja, joita leikissä käytetään. Leikkivälineet tarjoavat leikkijöille esimerkiksi Goldsteinin (2012, 7 ja 38) mukaan hyötyä. Ne kutsuvat lasta leikkiin, pidentävät leikin kestoja ja auttavat lasta leikkimään toisten kanssa. Kallialan (1999, 58 ja 153) mukaan leikkivälineet eivät kuitenkaan ole välttämättömiä. Lapset voivat myös itse muuttaa minkä tahansa esineen leikkivälineeksi.

Useiden tutkimusten mukaan leikin merkitys lapselle ja lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle on suuri ja korvaamaton. Itse olen tarkastellut leikkiä lapsen fyysisen, kognitiivisen, persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen näkökulmista. Fyysisen kehityksen näkökulmasta leikki esimerkiksi lisää liikkuvuutta, ketteryyttä, koordinaatiotaitoja ja tasapainoa (Goldstein, 2012, 6). Kognitiivisen kehityksen näkökulmasta lapsen havaintotoiminnat ja ajattelu kehittyvät leikkiessä. Leikki on keskeistä lapsen persoonallisuuden kehitykselle, sillä lapsi rakentaa leikkiessään omaa identiteettiään samalla, kun hän kokeilee erilaisia rooleja. (Karling ym., 2008, 202-203.) Lisäksi leikki tukee myös lapsen sosiaalista kehitystä, sillä se lisää empatiakykyä, myötätuntoa ja jakamisen taitoa (Goldstein, 2012, 6).

Vaikka usein näyttää siltä, että aikuiset ovat lasten leikkien ulkopuolella, aikuisilla on kuitenkin useita tehtäviä leikkiin liittyen. Vuorisalon (2009, 180) mukaan aikuisen tehtävänä on ohjata, valvoa ja havainnoida leikkiä. Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 87) kuitenkin muistuttaa, että lapset tarvitsevat leikissä myös vapautta, yksityisyyttä ja tilaa. Itsekin pohdin, että erilaiset leikit tarjoavat lapsille mahdollisuuksia itse selvittää leikissä syntyneitä konflikteja ja näin leikillä on merkittävä rooli esimerkiksi ystävyysuhteiden muodostumisen ja säilymisen kannalta.

Leikkiä pidetään merkityksellisenä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen lisäksi myös oppimisen kannalta. Kun leikkiä ja leikillisyyttä tarkastellaan pedagogisessa viitekehyksessä, puhutaan usein leikillisestä oppimisesta. Koulukontekstissa leikillinen oppiminen sisältyy myös opetussuunnitelmaan. (Kangas, 2014, 83-84.) Leikit ja leikillisuus mainitaan useasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisissä tavoitteissa, oppimisympäristöt ja työtavat -osiossa sekä eri oppiaineiden tavoitteissa ja tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa. Lisäksi leikinomaisuutta voidaan hyödyntää ohjauksessa, eriyttämisessä ja tuen järjestämisessä kaikilla vuosiluokilla 1-6. (Opetushallitus, 2014, 145 ja 268.)



Lapsuudentutkimuksen myötä leikkiä on alettu tarkastella lapsuuden sosiaalisena ilmiönä ja siinä painotetaan lasten aktiivista toimintaa. Sadutus on vuorovaikutuksellista toimintaa, joka sisältää useita leikin ja leikillisyyden piirteitä (Karlsson, 2014, 163-164).

Usein aikuiset korostavat leikin merkitystä todella paljon niin lapsen kehityksen kuin oppimisenkin näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tahdon kuitenkin muistuttaa ja korostaa leikin merkitystä lapselle sellaisena kuin lapsi sen itse kokee ja käsittää. Ajattelen, että leikki on merkityksellistä lapselle myös ilman kehityksellisiä ja oppimisen näkökulmia, vaikka leikin merkitys niidenkin kannalta on hyvin merkittävä.

## **4 Tutkimuksen toteutus**

Tämä Pro gradu -tutkielma on laadullinen. Tämä luku on jaettu alalukuihin selkiyttämään tutkimuksen toteutusta. Ensimmäisessä alaluvussa esitetään tutkimuskysymykset. Toisessa alaluvussa tarkastellaan fenomenografiaa käsitysten tulkitsijana. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen kohdejoukkoa ja aineistonkeruuta. Neljäs alaluku sisältää tutkimuksen fenomenografisen aineiston analyysin. Viimeisessä alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Aloitin tutkimuksen tekemisen tutustumalla 1.-2. luokkalaisten lapsen kehitykseen sekä leikin moniin ulottuvuuksiin. Näin rakentelin tutkimukselleni teoreettista viitekehystä. Minua kiinnostivat lasten erilaiset käsitykset leikistä. Olen tehnyt kandidaatintyöni leikin ja oppimisen yhteydestä peruskoulussa, joten teoriatausta oli osittain jo itselleni tuttua. Pro gradussa teoriatausta kuitenkin laajentui ja monipuolistui.

Tutkimukseni on osa lapsuudentutkimuksen kenttää ja lapsinäkökulma on siinä keskeisessä osassa. Aineistonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani sadutusta. Tutkimukseni kohdejoukkona oli 14 ensimmäisellä luokalla olevaa lasta. Kerronnallista aineistoa lähestyin fenomenografisella analysointimentelmällä, sillä olin kiinnostunut lasten erilaisista käsityksistä leikki-ilmiöstä ja siitä, mitä näistä käsityksistä voi analysoida lasten saduista.

### **4.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on leikistä heidän kertomissaan saduissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

1. Millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on sosiaalisesta vuorovaikutuksesta leikissä?
2. Millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen yhteydestä leikkiin?
3. Millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on emotionaalisuuden ja leikin yhteydestä?

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tuoda lapsen ääni kuuluviin. Tutkimuskysymyksiä avulla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on leikistä ja

sitä, millaisia merkityksiä lapset antavat sosiaaliselle vuorovaikutukselle, vapaaehtoisuudelle, mielikuvitukselle ja tunteiden merkitykselle leikissä heidän saduissaan. Tutkimuksen tavoitteena oli saduttaa lapsia ja näin lisätä lasten osallisuutta pysähtymällä kuuntelemaan, mitä asioita lapsilla oli sanottavana, heidän elämässään merkittävässä osassa olevasta ilmiöstä, leikistä.

#### **4.2 Fenomenografia käsitysten tulkitsijana**

Tutkimus on laadullinen ja nojautuu fenomenografiseen lähestymistapaan. Laadullista tutkimusta luonnehditaan usein prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, joten aineistoon liittyvien tulkintojen ja näkökulmien voi katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoiminta nähdään siis eräänlaisena oppimistapahtumana. Laadullista tutkimusta kutsutaan prosessiksi myös siksi, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin. Esimerkiksi tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi, 2015, 74.)

Fenomenografinen tutkimus on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten suhteista. Lähestymistavan perustajana pidetään Martonia, joka tutki 1970-luvulla kollegoineen fenomenografian avulla erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163.)

Martonin mukaan fenomenologiassa ei huomioitu yksilön kokemuksen ja siitä saadun käsityksen eroa. Hänen mukaansa ensimmäinen aste on kokemuksen taso, jota seuraa toisen asteen käsityksen taso. Maailmaa ja ihmisten käsityksiä lähestytään fenomenografisessa lähestymistavassa hyvin laajasti. Ajatellaan, että maailma ja ilmiö nähdään yleisesti käsitteellisenä ja kokemuksellisenä. Tämän lisäksi maailma nähdään myös elettyinä, koettuna ja kulttuurillisesti opittuna. (Marton, 1981, 180-181.)

Myöhemmin tutkimuksen kohteena ovat olleet erilaiset ilmiöt kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Kasvatustieteiden ohella fenomenografiaa on käytetty esimerkiksi terveystieteellisessä tutkimuksessa sekä yrittäjyyden tutkimuksessa. Fenomenografista tutkimusta on tehty Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163.)

Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on ajatus ihmisestä tietoisena olentona, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöstä ja osaa ilmaista tietoiset käsityksensä kielellisesti (Ahonen, 1996, 121-122). Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Yleisesti fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. (Metsämuuronen, 2006, 228.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden sisältöjen kuvaamisesta (Niikko, 2003, 14). Fenomenografille ilmiö ja käsitys ovat saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän muodostaa aktiivisesti käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja sen takia erottamattomia. Käsitystä kutsutaan kokemuksen ja ajattelun avulla muodostetuksi kuvaksi jostain ilmiöstä. (Ahonen, 1996, 116-117.)

Fenomenografiassa ajatellaan, että ei ole olemassa objektiivista maailmaa ja todellisuutta yhtäältä ja ei-reaalista maailmaa ja todellisuutta toisaalta. Sen mukaan on olemassa ainoastaan yksi maailma ja todellisuus, jonka jokainen ihminen kokee ja ymmärtää eri tavoin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksen variaatiosta. (Niikko, 2003, 20.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta eli toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta. Toisen asteen näkökulma painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa keskeinen käsite on kokemuksen termin lisäksi käsitys. Kokemus on prosessi, joka heijastuu käsitysten kautta. (Niikko, 2003, 24-25.)

Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisen olentona. Ihminen muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja selittämällä niitä. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja suurempi merkitys. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Arkikielen sana ”käsitys” tarkoittaa usein samaa kuin mielipide. Fenomenografiassa käsitteen ”käsitys” merkitys poikkeaa mielipiteestä. Käsitykset ovat merkityskonstruktioita, joilla on yhteinen ulkoinen eksistenssi. Käsitys kuvaa yksilön suhdetta tiettyyn osaan ympäröivää maailmaa. Yksilö luo sen aktiivisella toiminnallaan. Käsitys muodostaa näin sillan yksilön ja ympäröivän maailman välille. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 68-69.)

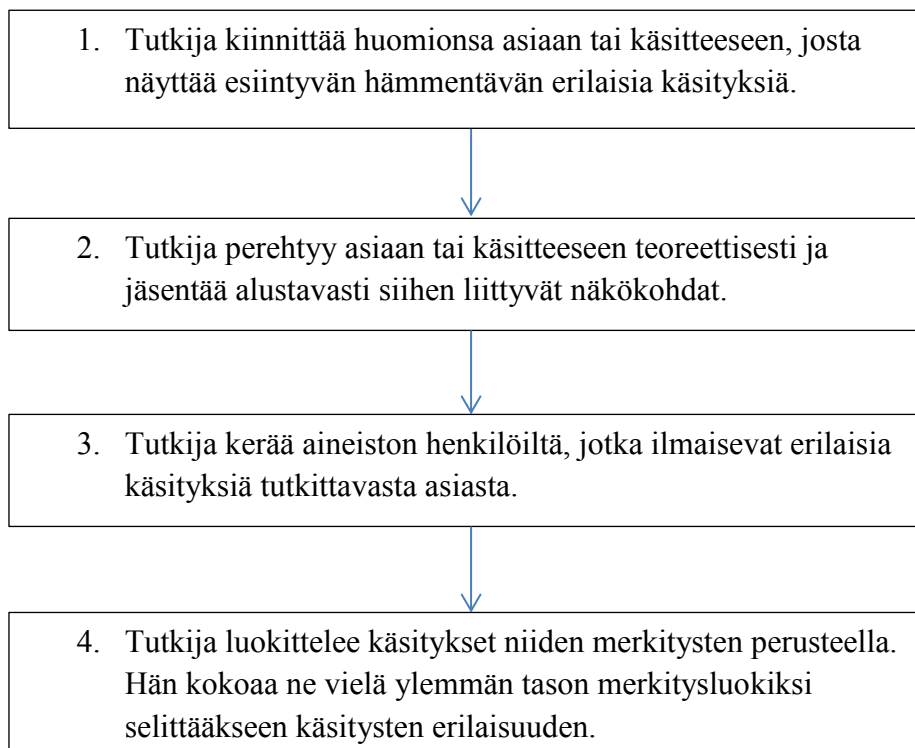
Samaa ilmiötä koskevat käsitykset ovat erilaisia eri ihmisillä. Käsitysten erilaisuus riippuu kuitenkin enemmän kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Käsitykset ovat erilaisia sekä sisällöllisesti että laadullisesti, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöllisesti. (Ahonen, 1996, 114.) Myös Metsämuuronen tarkastelee käsitysten erilaisuutta. Ihmisten käsitykset samastakin

asiasta voivat olla todella erilaisia. Käsitukset riippuvat esimerkiksi iästä, koulutustaustasta ja kokemuksista. Käsitys on dynaaminen ilmiö. Tämä tarkoittaa sitä, että käsitukset saattavat muuttua. (Metsämuuronen, 2006, 228.)

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa tutkimuksen kohteeksi sopivat oppilaiden kaikenlaiset käsitukset. Sen taustalla on humanistinen käsitys, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitukset. Osa näistä on yleisinhimillisiä. Tämä suuntaus on vaikuttanut myönteisesti esimerkiksi opettajaksi opiskelevien asenteisiin oppilaita kohtaan. Fenomenografisella otteella oppilaiden käsituksiin perehtynyt opettaja ymmärtää omaa työtäänkin uudesta näkökulmasta. (Aarnos, 2015, 174.)

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Fenomenografinen lähestymistapa on aineistolähtöinen. Teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Tulkinta muodostuu aineiston kanssa vuorovaikutuksessa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Fenomenografinen tutkimus etenee karkeasti tiettyjä vaiheita pitkin. Kuviossa 1 esitän Ahosta (1996, 115) mukailleen nämä neljä vaihetta.



Kuvio 1. Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet (Ahonen, 1996, 115).

Kuvio 1 sisältää fenomenografisen tutkimuksen neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy hämmentävän erilaisia käsityksiä. Tässä vaiheessa itse päätin selvittää, millaisia käsityksiä 1.-2. luokkalaisilla lapsilla on leikistä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti sekä jäsentää alustavasti siihen liittyviä näkökohtia. Toisessa vaiheessa aloin itse perehtyä 1.-2. luokkalaisen lapsen kehitykseen ja kasvuympäristöön sekä leikin moniin ulottuvuuksiin. Näin rakentelin tutkimukselleni teoreettista viitekehystä. Tässä vaiheessa itse tutustuin myös lapsuudentutkimukseen, lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen sekä sadutukseen aineistonkeruumenetelmänä. Kolmannessa vaiheessa tutkija kerää aineiston. Itse keräsin aineiston sadutusmenetelmää käyttäen. Tässä vaiheessa tutkimuksen kohdejoukko tarkentui juuri ensimmäisen luokan oppilaisiin. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Hän kokoaa erilaiset käsitykset vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. (Ahonen, 1996, 115.) Itse tarkastelen tätä neljättä vaihetta ja aineiston analyysia kokonaisuudessaan vielä myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten haastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä. Lisäksi voidaan käyttää myös havainnointia ja piirroksia. Keskeistä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi aineistosta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163-164.) Omassa tutkimuksessa hyödynnän sadutusmenetelmällä kerättyä kirjalliseen muotoon kirjoitettua aineistoa, lasten kertomia satuja.

Pohdin tutkimuksen teon aikana myös sitä, paikantuisiko tutkimukseni kokonaan narratiivisen tutkimuksen kenttään, jossa huomio kiinnittyy tarinoihin, jotka toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina. Narratiivinen tutkimusaineisto on suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa (Heikkinen, 2015, 159). Myös tässä tutkimuksessa juuri tarinat, lasten kertomat sadut, ovat avainasemassa tiedon välittäjinä. Vaikka tutkimukseni aineistona toimivat narratiivit eli lasten kertomat sadut, ei tutkimus kokonaisuutena paikannu narratiivisen tutkimuksen kenttään, vaikka tutkimusaineisto on siis narratiivinen. Olen kiinnostunut saduissa kerrotusta ilmiöstä leikistä ja lasten käsityksistä siihen liittyen. Lisäksi minua kiinnostavat käsitykset yleensä, niiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet yleisellä tasolla, eikä yksittäisten kertojien omakohtaiset käsitykset kuten narratiivisessa tutkimuksessa. Näin on perusteltua, että teen tutkimukseni aineiston analyysia fenomenografiseen enkä narratiiviseen aineiston analyysiin pohjautuen.

### 4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu

Tutkimukseni on osa lapsuudentutkimuksen kenttää ja tutkimuksessa nousee esille lapsinäkökulma. Tutkimuksen kohteena ovat ensimmäisen luokan oppilaiden käsitykset leikistä. Tutkimukseeni osallistui yhteensä 14 ensimmäisen luokan oppilasta, joista viisi oli tyttöä ja yhdeksän poikaa. Kaikki osallistujat olivat samalla luokalla. Lapset olivat minulle entuudestaan tuntemattomia.

Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä sadutusta, jossa lapset toimivat satujen kertojina. Sadutuksessa kirjataan lapsen kertomus tai tarina mitään muuttamatta. Lopuksi on kirjaajan vuoro lukea tarina omin äänenpainoin, minkä jälkeen kertojalla on vielä mahdollisuus muuttaa tarinaa halutessaan. Sadutus antaa tilaa lapsen luontaiselle leikillisyydelle ja narratiivisuudelle. (Karlsson, 2008, 261.)

Ajattelin sadutuksen sopivan hyvin aineistonkeruumenetelmäksi juuri ensimmäisen luokan oppilaille, sillä pohdin heidän kerronnan olevan jo niin selkeää, että sen ymmärtämisen kanssa ei tulisi suurempia haasteita. Kronqvistin ja Pulkkinen mukaan (2007, 137) juuri kouluikässä lapsen kerronta kehittyy huomattavasti, jolloin siitä tulee loogisempaa ja ymmärrettävämpää. Yksi keskeinen teema kouluikäisen lapsen persoonallisuuden kehityksessä on juuri kasvava kyky kertoa itsestään ja maailmasta kertomusten kautta. Lisäksi ajattelin, että sadutus voisi tuoda oppilaiden tarinan kerrontaan vaihtelevuutta, kun lapsi ei kirjoita tarinaa itse ylös. Näin ollen lapsi sai keskittyä vain tarinan keksimiseen ja kertomiseen, kun itse kirjasin sen ylös.

Teoriataustaan tutustuttuani lähestyin koulujen rehtoreita ja 1.-2. luokkien opettajia kyselemällä kiinnostusta tutkimukseen osallistumisesta. Kun tutkimuksesta kiinnostunut ensimmäisen luokan opettaja löytyi, lähetin varsinaisen tutkimuslupahakemuksen (LIITE 1) koulun rehtorille. Tällöin myös tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja tutkimusongelma tarkentuivat, kun tutkimuksen kohteeksi tuli juuri ensimmäisen luokan oppilaiden käsitykset tutkittavasta leikin ilmiöstä. Kun sain rehtorin myöntämän tutkimusluvan, kävin viemässä tutkimuslupahakemukset lasten huoltajille (LIITE 2) toimitettavaksi luokanopettajalle. Kirjoitin tutkimuslupahakemuksiin viimeisen palautuspäivän, jotta tietäisin, milloin voisin käydä noutamassa ne koululta. Samalla sain tutustua kouluun ja sovimme luokanopettajan kanssa yhdessä ajankohtia, jolloin voisin tulla keräämään aineistoa. Sain tutkimuslupahakemukset takaisin luokanopettajalta seuraavalla viikolla. Tutkimusluvan sain 16 lapsen huoltajalta. Tämän lisäksi kysyin myös lapsilta itseltään suostumusta tutkimukseen osallistumiseen ennen aineistonkeruuta.

Keräsin empiirisen aineiston sadutusmenetelmää käyttäen. Itseä kiinnosti kovasti lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulma. Lisäksi sadutus aineistonkeruumenetelmänä tuntui mielestäni hyvin lapsiystävälliseltä, lasten itsensä näköiseltä ja sellaisena itseäni kiinnostavalta. Keräsin tutkimusaineiston koululla kahtena peräkkäisenä päivänä. Ensimmäisenä päivänä kerroin luokassa yleisesti, kuka olen ja mitä tulen siellä tekemään. Sain rauhallisen pienen huoneen koulun tiloista, jossa toteutin sadutukset. Pyysin yhden lapsen kerrallaan sadutustuokioon. Aluksi kerroin tarkemmin tutkimuksesta valmistamani kuvallisen lomakkeen (LIITE 3) avulla, jolloin kysyin myös lapselta itseltä suostumusta tutkimukseen. Pyrin lomakkeessa selkeisiin ilmaisuihin ja siinä oli myös kuvia selkiyttämässä tutkimukseni eri vaiheita. Annoin lapsille myös mahdollisuuden kysyä tutkimuksestani. Näin lapset rohkaistuivat kysymään heitä mietityttäviä asioita, kuten minkä pituinen sadun tulee olla. Pyrin toimimaan mahdollisimman selkeästi ja rauhallisesti, jotta lapset ymmärtäisivät, mistä tutkimuksessa on kyse. Kaksi lasta kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta, joten aineistoni koostuu 14 sadusta ja 13 piirustuksesta, joita käytän tutkielmani kuvituksessa.

Aidossa sadutuksessa ei siis anneta aihetta eikä opeteta, miten satu tulisi kertoa (Karlsson, 2008, 262). Itse olen kuitenkin käyttänyt tutkimuksessani aihesadutusta. Lapsen suostumuksen saatua kerroin hänelle lyhyesti ja mahdollisimman selkeästi tehtävänannon. Sanoin sadustilanteessa lapselle: ”Kerro satu tai tarina, jossa leikitään. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Näin muotoilin aiheen mahdollisimman laajasti, jotta kertojalla oli vapaus kertoa leikistä juuri sellaisen sadun, jonka hän halusi. Pyrin myös siihen, että aihe oli niin vapaa, ettei se tyrehdyttäisi innostusta kertomiseen.

Itse liitin aineistonkeruussa aihesadutukseen myös piirtämisen. Kerroin lapselle, että hän saa halutessaan piirtää satuunsa liittyvän kuvan. Aineistoa kerätessäni sain todeta, että kuvan piirtäminen oli suurimmasta osasta lapsista mieluista. Myös Karlsson (2003, 71) on todennut saman asian. Lapsi haluaa usein piirtää sadustaan kuvan. Joskus lapset piirtävät ensin ja kertovat sadun vasta sen jälkeen. Joidenkin lasten mielestä kertaalleen kerrottua satua on turha enää piirtää. (Karlsson, 2003, 71.) Vain yksi lapsi ei tahtonut piirtää ollenkaan kuvaa. Piirustuksia en kuitenkaan analysoi tutkimuksessa.

Annoin lapsille aikaa miettiä omaa satuaan ennen kertomistaan. Jos lapsi sanoi, että ei tiedä mitä kertoisi tai mitään ei tule mieleen, lupasin, että hän voi piirtää ensin kuvan, jossa leikitään ja kertoa sen pohjalta tarinan. Näin tarinan kertominen onnistui kaikilta lapsilta.



Koin tällaisen menettelyn lapsiystävälliseksi, koska näin lapsen oma jännitys hälveni piirtäessään. Osa lapsista alkoi kertoa tarinaa jo piirtäessään. Kun lapsi oli kertonut sadun ja minä olin kirjoittanut sen ylös, luin sen hänelle ääneen ja lapsi sai halutessaan muuttaa tarinaansa. Kukaan lapsista ei kuitenkaan halunnut muokata tarinaa muuten kuin osa halusi lisätä sille otsikon. Kun sekä satu että piirustus olivat valmiit, kiitin lasta ja saatoin hänet takaisin luokkaan. Yhden lapsen yksilösadutuksessa kesti aikaa noin viidestätoista minuutista puoleen tuntiin.

Kirjoitin lasten sadut ylös tietokoneella, sillä itse koin tämän nopeammaksi tavaksi kuin käsin kirjoittaminen. Sadutustuokioita ei videoitu eikä nauhoitettu, koska näin halusin varmistaa, ettei lapsi koe ylimääräistä jännitystä ja stressiä hänelle uudessa tilanteessa. Itse en kokenut ongelmalliseksi nauhoituksen tai videoinnin puuttumista, sillä lasten sadut kerkesi hyvin kirjoittaa ylös heidän kertoessaan. Muutaman kerran jouduin pyytämään kahta lasta hieman odottamaan, että saan kirjoitettua. Tämä ei kuitenkaan häirinnyt kertojia, vaan lapset saivat hieman lisäaikaa miettimiseen ja tauon jälkeen jatkoivat satujaan normaalisti.

Kokonaisuutena aineistonkeruu sujui ongelmitta. Ensimmäisen luokan oppilaat keksivät ja kertoivat pääsääntöisesti mielellään satuja, vaikka useat lapset kertoivat, ettei heitä ole aiemmin sadutettu. Lapset myös kertoivat sadun antamastani aiheesta, joten jokaisen lapsen satu oli tutkimukseni kannalta merkityksellinen. Lapset myös nauttivat piirtämisestä ja se selkeästi helpotti sadun kertomista heillä, jotka eivät sitä meinanneet muuten keksiä.

#### **4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi ja sisällönanalyysi**

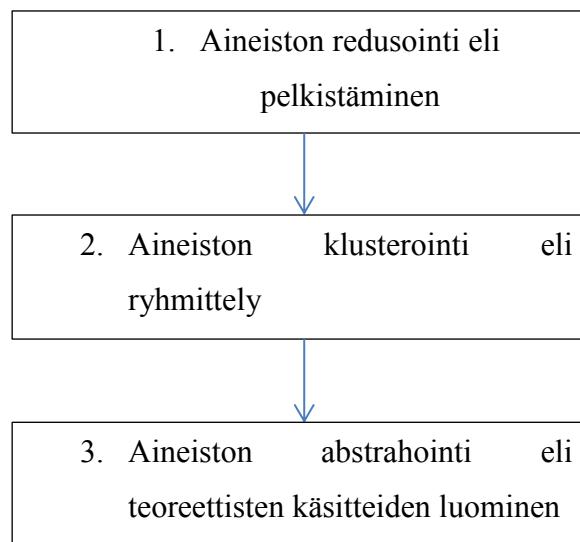
Aineiston keräämisen jälkeen alkoi sen analysoinnin vaihe. Olen valinnut lähestymistavaksi kerronnalliseen aineistoon fenomenografisen tutkimusotteen, koska olen kiinnostunut aineistossa lasten erilaisista käsityksistä leikki-ilmiöstä ja siitä, mitä näistä käsityksistä voi analysoida lasten saduista. Itse toteutin fenomenografisen aineistonanalyysin neljässä vaiheessa. Fenomenografista aineistonanalyysia tehdessäni tutkimuskysymykset tarkentuivat ja saivat lopullisen muotonsa.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia on sekä yksittäinen metodi että teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin, joten sen avulla voi tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 93.) Näin ollen sisällönanalyysi antoi myös tälle

tutkimukselle tarvittavaa vapautta analyysin soveltamiseen tutkimuskysymykset huomioiden. Lyhyesti sanottuna sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 107).

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt suurilta osin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97.) Analyysiyksiköt eivät ole tässäkään tutkielmassa ennalta sovittuja tai harkittuja, vaan ovat muodostuneet aineiston pohjalta. Tutkielmassani on kuitenkin myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä, koska aineistonanalyysin luokittelu perustui osittain aikaisemmin luomaani tutkimuksen viitekehykseen. Teoria oli analyysia tehdessä taustalla. Analysoin aineistoa aineistosta käsin ja rakensin sen pohjalta myös esitettävät tulokset peilaten niitä teoreettiseen viitekehykseen. Teoriaa ei kuitenkaan käytetty käsitysten luokitteluun ennakolta ja valmiiden olettamusten testaukseen. Itse koen, että teoreettinen perehtyminen herkisti itseäni tekemään aineistolle leikkiä koskevia kysymyksiä, joten olen kokenut osittain teoriaohjaavan sisällönanalyysin analyysia helpottavana tekijänä.

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan karkeasti kuvata kolmevaiheiseksi prosessiksi. Kuviossa 2 esitän Tuomea ja Sarajärveä (2002, 110-111) mukailen nämä kolme vaihetta.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110-111).

Kuvio 2 sisältää aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolme vaihetta. Ensimmäisessä aineiston redusoinnin eli pelkistämisen vaiheessa analysoitava informaatio pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Toisessa aineiston klusteroinnin vaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja niitä ryhmitellään samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien avulla. Kolmannessa aineiston abstrahoinnin vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110-114.) Olen viitannut tekstissä näihin kolmeen vaiheeseen siinä määrin, missä ne omassa tutkielmassani näkyvät.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain, joissa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat yhtä aikaa usealla tasolla. Empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta. Tutkimuksessa ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin, vaan muodostetaan kokonaisuus. Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta erilaisia rakenteellisia eroja, jotka kertovat käsitysten suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Fenomenografinen aineiston analyysi edellyttää tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa (Häkkinen, 1996, 39).

### Fenomenografisen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe

Aloitin aineiston fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen tutustumalla huolellisesti aineistoon. Aineistoni sisälsi 14 ensimmäisen luokan oppilaan kertomaa satua. Viisi saduista oli tyttöjen kertomia ja loput yhdeksän poikien kertomia satuja. Sanamäärät vaihtelivat saduissa paljon. Lyhin satu sisälsi kahdeksan sanaa ja pisimmässä sadussa oli 80 sanaa. Sanojen keskiarvo saduissa oli 40 sanaa. Lapset saivat myös halutessaan piirtää satuunsa liittyvän piirustuksen. Kahdeksan oppilasta kertoi ensin sadun, jonka jälkeen piirsivät siitä kuvan. Viisi oppilasta piirsi ensin kuvan, jossa leikitään, minkä jälkeen kertoivat sadun piirustuksensa pohjalta. Yksi oppilas kertoi vain sadun eikä halunnut piirtää siitä kuvaa. Satujen kertojien nimet muutin peitenimiksi ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista.

Seuraavaksi tutustuin huolellisesti omaan aineistooni lukemalla sen useampaan kertaan läpi ja tarkastelin sitä kokonaisuutena ilman suurempia suunnitelmia. Tarkoitukseni oli tutkia, miten leikki näyttäytyy lasten saduissa ja millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on leikistä heidän kertomissaan saduissa. En voinut rajata aihetta etukäteen tarkemmaksi,

koska en voinut etukäteen tietää, mitä lasten sadut tulisi sisältämään. Litteroin sadut itselleni uudestaan, koska sadutustilanteissa olin kirjoittanut ne niin nopeasti, että ne sisälsivät jonkin verran omia kirjoitusvirheitäni. Jokaisessa sadussa kerrottiin leikkimisestä, joten jokainen satu sisälsi tutkimukselleni merkityksellisiä kohtia ja löysin niistä leikin käsityksiin liittyviä yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Kiinnostukseni kohdistui ilmauksiin, ei yksittäisiin henkilöihin. Kiinnostuksen kohteeksi tulivat aineistosta nousevat merkitykset leikkiin liittyen. Itsestäni tuntui luontevalta kirjoittaa näiden pohjalta kysymyksiä, joihin sadut vastasivat.

Ensimmäisessä vaiheessa tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Merkitysyksikön tutkija määrittelee lukemalla ilmaisut ja pohtimalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat ja millaisia käsityksiä niissä ilmenee. Tutkija voi käyttää apuna myös erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle. (Huusko & Paloniemi, 2006, 167.) Itse koin tällaisen kysymysten esittämisen luontevaksi. Omat kysymykseni aineistolle olivat seuraavan laisia: Kuka tai ketkä sadussa leikkii? Leikitäänkö sadussa yksin vai yhdessä? Mitä leikkikavereista kerrotaan? Mitä leikitään? Onko leikissä leluja? Missä leikitään? Miten leikki syntyy? Miten leikki päättyy? Millaista leikki on? Valitsin jokaiselle kysymykselle vastauksineen oman värin, joita värittelin itse litteroiduista saduista.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tätä vaihetta kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111-112.) Tässä tutkielmassa pelkistäminen tapahtui siten, että aineistosta etsittiin tutkimustehtävän pohjalta syntyneiden kysymysten avulla niitä kuvaavia ilmaisuja, joita alleviivasin erivärisillä kynillä.

### Fenomenografisen aineiston analyysin toinen vaihe

Fenomenografisen aineistonanalyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi keskittymällä kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysissa keskeistä on variaatioiden tunnistaminen, mikä pohjautuu samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamiseen. (Huusko & Paloniemi, 2006, 168.) Kategorioiden muodostamisen pohjana on teoreettinen ajattelu. Joskus kategoriaa tukee aineistossa ainoastaan yksi ilmaisu merkityksineen, joskus niitä on paljon enemmän. Fenomenografisessa aineiston analyysissä tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus, ei niiden määrä tai edustavuus jossain

joukossa. Marginaalinen ilmaisu voi usein paljastaa tärkeän teoreettisen ulottuvuuden tutkittavassa asiassa. (Ahonen, 1996, 127.)

Etsin saduista merkityksellisiä ilmauksia sekä aloin lajitella ja ryhmitellä niitä ryhmiksi ja teemoiksi. Ryhmittelyn suoritin vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia. Aineistolähtöisyys ohjasi minun toimintaani ja analyysi lähti aineistosta. Teoria on kuitenkin erottamaton osa tutkimusprosessia. Ilman teoriaa tutkimus latistuisi rakenteettomaksi kuvailuksi. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä fenomenografiassa käsitysten luokitteluun ennakoita tai teoriasta johdettujen valmiiden oletusten testaukseen. (Ahonen, 1996, 123.) Tässä vaiheessa oli tärkeää myös tiedostaa omat ennako-oletukset. Olen tehnyt kandidaatintutkielman leikin ja oppimisen yhteydestä, joten leikin tutkiminen oli itselleni tuttu aihe. Olin tietoinen leikin suuresta merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle sekä oppimiselle. Leikki on lasten arkea ja jokapäiväistä toimintaa, vaikka sen määrittely onkin monilta osin mahdotonta. En osannut kuitenkaan juurikaan aavistaa, millaisia lasten käsityksiä leikistä saduissa tulisi eteen, joten ryhdyin työhön avoimin mielin ja annoin aineiston kuljettaa.

Muodostin aineistosta seuraavanlaisia ensimmäisen tason kategorioita itse asettamieni kysymysten pohjalta: ihmiset, muut leikkijät kuten Pet Shopit, leikkiminen yhdessä, leikkiminen erikseen, pallo, Pet Shopit, legot, rakennuspalikat, tramppa, liukumäki, keinu, jalkapallo, hippaleikit, majaleikki, päiväkotileikki, nerf-sota, piha, koulu, tarha, leikkipuisto, uimaranta, kaverin koti, leikin alkaminen, leikin päättyminen, kiva puuha, jännitys ja ikävät tapahtumat. Lapset nimesivät saduissa ihmisiä ukkeleiksi, kavereiksi, tyttöiksi, pojiksi, lapsiksi sekä ihmisten omilla nimillään. Lasten leikeissä tuli ilmi useita erilaisia hippaleikkejä. Saduissa leikittiin hippaa, siilippaa, ketjuhippaa sekä piilohippaa.

Tätä vaihetta kutsutaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston klusterinniksi eli ryhmittelyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112). Tässä vaiheessa kävin läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ja etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joita ryhmiteltiin erilaisiin kategorioihin.

### Fenomenografisen aineiston analyysin kolmas vaihe

Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja tarkennetaan niiden välisiä suhteita. Tässä vaiheessa on tärkeää löytää kriteerit jokaiselle kategorialle sekä selkeät erot niiden välille. Kategoriat sisältävät käsitysten erityispiirteet sekä niiden empiirisen liittämisen aineistoon suorien lainausten avulla. Kategorioiden suhteiden kuvaamisessa auttaa

niiden sisältöjen auki kirjoittaminen. Samalla se toimii pohjana kuvauskategoriajärjestelmän tai tulosalueen luomiselle. (Huusko & Paloniemi, 2006, 168.)

Tässä tutkimuksessa jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ja käsittää ilmiö. Tässä vaiheessa huomioin myös mahdolliset ääripäät ja harvinaiset käsitykset. Alatason kategorioiden joukoiksi muodostin leikkijät, leikkivälineet ja leikit, leikkipaikat, leikin rakentuminen sekä erilaiset tunteet. Itse liitän kuvauskategoriat aineistoon suorien lainausten avulla seuraavassa luvussa.

#### Fenomenografisen aineiston analyysin neljäs vaihe

Neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin ja muodostetaan ylemmän tason kategoriat eli kuvauskategoriat. Tutkimuksen päätulokseksi muodostuvat kategoriat ja niistä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosalue. Kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta kutsutaan myös tulosalueeksi. Käsitusten väliset suhteet määritellään usein sanallisen erittelyn lisäksi myös graafisessa muodossa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.)

Ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman selitysmallin ja teorian tutkittavalle asialle (Ahonen, 1996, 128). Kategoriat tulee liittää johdonmukaisesti myös teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön niin, että lukija ymmärtää, mitkä teoreettiset lähtökohdat tukevat ilmausten luokittelua juuri niille määrättyihin kategorioihin (Häkkinen, 1996, 45). Fenomenografisessa tutkimuksessa lopullisten tulosten kuvaaminen toteutetaan arkikielellä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle. Tulokset sisältävät suoria lainauksia, jotka liitetään kuvauskategorioiden yhteyteen. (Niikko, 2003, 39.)

Tutkimuksessani syntyi kuvauskategorioiksi sosiaalinen vuorovaikutus leikissä, vapaaehtoisuus ja mielikuviutus leikissä sekä leikki ja emotionaalisuus. Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä sisältää lasten käsityksiä siitä, kuka tai ketkä leikkivät ja mahdollisesta vuorovaikutuksesta leikissä. Vapaaehtoisuus ja mielikuviutus sisältävät lasten erilaisia käsityksiä leluista ja leikeistä, leikkipaikoista sekä leikin rakentumisesta. Leikki ja emotionaalisuus sisältää lasten käsityksiä siitä, millaista leikki on sekä millaisia tapahtumia leikissä ilmenee.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä kuvataan fenomenografisen aineistonanalyysin kahta viimeistä vaihetta abstrahoinnilla. Tässä abstrahoinnin vaiheessa liitin empiirisen aineiston teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitän empiirisestä aineistosta muodostetun mallin, käsitejärjestelmän. Käsittelen kuvauskategorioita seuraavassa luvussa.

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on leikistä heidän kertomissaan saduissa. Jokainen kuvauskategoria kertoo lasten käsityksistä tietystä näkökulmasta ja näin ollen sisältää useita erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat ja saivat lopullisen muotonsa, kun kuvauskategoriat olivat muodostuneet. Ensimmäistä tutkimuskysymystä, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on sosiaalisesta vuorovaikutuksesta leikissä, tarkastelen ensimmäisen kuvauskategorian ”Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä” yhteydessä alaluvussa 5.1. Toista tutkimuskysymystä, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen yhteydestä leikkiin, käsittelen kuvauskategorian ”Vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä” yhteydessä alaluvussa 5.2. Kolmatta tutkimuskysymystä, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on emotionaalisuuden ja leikin yhteydestä, tarkastelen alaluvussa 5.3. kuvauskategorian ”Leikki ja emotionaalisuus” kautta. Alaluvussa 5.4 esitän tulosten kokoavan lopputarkastelun.

Olen kuvannut fenomenografista aineistonanalyysia alla olevassa taulukossa (Taulukko 1.) Taulukko sisältää ensimmäisen tason kategoriat, alakategoriat sekä ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat. Ensimmäisen tason kategoriat ovat muodostuneet aineistolle esittämieni kysymysten avulla. Alakategoriat ovat muodostuneet ensimmäisen tason kategorioita yhdistelemällä. Kuvauskategorioilla pyrin kuvaamaan lasten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, leikistä.

Taulukko 1. Kategoriataulukko

ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIAT	ALAKATEGORIAT	YLÄTASON KATEGORIAT ELI KUVAUSKATEGORIAT	
ihmiset (ukkelit, kaverit, tytöt, pojat, lapset, ihmiset nimeltään)	leikkijät	sosiaalinen vuorovaikutus leikissä	
muut leikkijät			
leikkiminen yhdessä			
leikkiminen erikseen			
pallo	leikkivälineet ja leikit	vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä	
Pet Shopit			
legot			
rakennuspalikat			
tramppa			
liukumäki			
keinu			
jalkapallo			
hippaleikit (hippa, siilippa, ketjuhippa, piilohippa)			
majaleikki			
päiväkotileikki			
nerf-sota			
piha			leikkipaikat
koulu			
tarha			
leikkipuisto			
uimaranta			
kaverin koti			
leikin alkaminen	leikin rakentuminen		
leikin päättyminen			
kiva puuha	erilaiset tunteet	leikki ja emotionaalisuus	
jännitys			
ikävät tapahtumat			

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Lapsia tutkittaessa on tärkeintä huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulukäyntiä eikä yöunia. Osallistumisen on tärkeää olla hauskaa ja arkipäiväistä. Lapselta sekä lapsen vanhemmilta on pyydettävä suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja heillä on oikeus myös kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen. (Aarnos, 2015, 165.) Vanhemmille tai huoltajille tulee lyhyesti, mutta kuitenkin kattavasti ja ymmärrettävästi kuvata, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja niiden lapsille asettamat vaatimukset. Lisäksi tulee myös kuvata, miten tietoja käsitellään ja raportoidaan sekä kuinka turvataan lasten anonymiteetti. (Ruoppila, 1999, 32.) Myös Kuula painottaa huoltajien ja lapsen antaman tutkimusluvan



merkitystä. Lasten osallistuessa tutkimukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota joihinkin asioihin. Esimerkiksi lapsen huoltajilta on saatava lapsen suostumuksen lisäksi lupa tutkimukseen. (Kuula, 2006, 148.)

Kun itse olin saanut koulun rehtorilta tutkimusluvan, kävin luokassa vierailulla ja samalla vein luokanopettajalle tutkimuslupakyselyt huoltajille toimitettavaksi. Tutkimuslupakyselyssä (LIITE 2) pyrin kertomaan ymmärrettävästi ja kattavasti tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Huoltajilla oli mahdollisuus antaa lapselleen lupa osallistua tai kieltää se. Vaikka huoltaja antoi tutkimusluvan, lapsi sai kuitenkin itse vielä päättää, tahtooko osallistua tutkimukseen.

Tutkijan tehtävänä on pohtia eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tutkimuksen näkökulman valitsemisesta käytännön järjestämiseen ja tulosten julkaisemiseen. Tutkimuksen alussa pohditaan, mitä ja miten lapselle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sellaisella tavalla, jonka lapsi ymmärtää. (Karlsson, 2012, 47-48.) Tämän lisäksi lapsiystävällisyys merkitsee sitä, että lapsi saa vapaasti tarkkailla tutkijaa ja tottua häneen sekä aineistonhankinnan sovittamista lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen ja hänen itseilmaisunsa tyyliin ja määrään. (Aarnos, 2015, 165.) Itse pohdin tutkimusta tehdessäni paljon sitä, miten rajaan sadutuksen tehtävänannon, jotta lapset kertoisivat satuja, joista tulisi ilmi heidän käsityksiään leikistä, mutta jotta kuitenkin aineistonkeruun mielekkyys ja lasten kerronnanvapaus säilyisi.

Olen huomionut lapsiystävällisyyden ja tutkimuksen etiikan aineistonkeruussa antamalla lasten kertoa juuri niin pitkän sadun kuin he halusivat. En rajoittanut heidän kerrontaa muulla tavalla kuin antamalla aiheen valmiina, sillä tarvitsin tutkimukseeni satuja, jotka käsittelisivät lasten käsityksiä leikistä. Tämän vuoksi käytin aineistonkeruumenetelmänä aihesadutusta, enkä voinut saduttaa lapsia aivan perinteisellä tavalla. Tutkimuksen piirissä myös lapsille tulee antaa oikeus tulla kuulluksi ja nähdä omilla ehdoillaan. Lasten osallistuminen tutkimukseen on perusteltua kulttuurin, yhteiskunnan ja lääketieteen tutkimuksen näkökulmasta sekä lasten itsensä näkökulmasta. (Kuula, 2006, 147.)

Kun tulin luokkaan keräämään aineistoa, esittelin itseni koko luokalle yhteisesti ja kerroin lyhyesti, miksi olen siellä ja mitä tulen siellä tekemään. Kerroin, että jokainen lapsi saa tulla vuorollaan luokseni, jolloin kerron tarkemmin tutkimuksestani ja kysyn lapselta itse suostumusta tutkimukseen. Olin valmistanut lapsille kuvallisen monisteen (LIITE 3), jossa kerroin omilla piirustuksilla tekstiä rikastuttaen, mitä olen kyseisessä luokassa tekemässä.

Lapsilta kysyin tutkimusluvan monisteen loppupuolella suullisesti. Lisäksi painotin lapsille, että jos tulee kysyttävää, minulta saa kysyä missä vaiheessa tahansa ja mitä vain. Osa lapsista rohkaistui tässä vaiheessa heti kysymään jotain, kuten minkä pituinen sadun tulee olla.

Sadutusmenetelmässä on monia leikin ja leikillisyyden piirteitä. Leikki on yhtä aikaa totta ja kuvittelua. (Karlsson, 2014, 163-164.) Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta olen pohtinut myös sitä, ovatko lasten käsitykset leikistä lasten kertomissa saduissa totta vai kuvittelua. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin kertonut lasten käsityksiä leikistä juuri heidän kertomissaan saduissa, joten ei ole merkitystä, ovatko käsitykset tosia vai kuviteltuja satujen ulkopuolella. Karlsson ja Riihelä (2012, 170) kirjoittavat, kuinka satujen kautta ei kuitenkaan tehdä pitkälle meneviä tulkintoja. Kysymyksessä on pikemminkin ikkuna lapsen maailmaan ja lapsen tietoon. Saduttamalla tuotetaan narratiiveja, jolloin kiinnostus kohdistuu siihen, mitä lapsi kertoo. Saduttamalla tuotettua aineistoa käytetään, kun tutkimuksen kannalta on tärkeää saada käsitys lapsen omasta ajatusmaailmasta. (Karlsson & Riihelä, 2012, 170.)

Joskus lasten kertomukset ovat aikuiselle niin vieraassa muodossa, että aikuisen on vaikea ymmärtää niitä (Karlsson, 2014, 181). Tämänkin kautta on syytä pohtia tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Olen pyrkinyt siihen, etten tutkijana en lähde ylitulkitsemaan lasten satuja. Sadutetun sadun kautta ei tulkita kertojaa, hänen persoonallisuuttaan, ongelmia tai luovuutta. Sen sijaan kuunnellaan, mitä kertoja haluaa kertoa. (Karlsson, 2014, 32.)

Sadutusprosessissa syntyy kerronnallista tietoa ja tietämistä, joihin sisältyy koettua tietoa, merkityksiä ja tunteita. Sadutusmenetelmässä kunnioitetaan ja arvostetaan sitä, että jokaisella on tietoa, jota muilla ei ole. Jokaisen ihmisen tieto ja näkemykset ovat niin arvokkaita, että niitä kannattaa kuunnella. (Karlsson, 2014, 72.) Itsekin olen halunnut tässä tutkimuksessa tuoda esille sekä käsitysten samankaltaisuuksia että myös eroavaisuuksia, sillä ne kaikki ovat yhtä arvokkaita käsityksiä ja näkökulmia.

Kun tutkimuksen aineistonkeruu on ohi, siitä tulee kertoa selkeästi tutkimukseen osallistuneille ja kiitettävä heitä (Ruoppila, 1999, 39). Itse kävin henkilökohtaisesti pyytämässä luokasta aina yhden lapsen kerrallaan sadutustilanteeseen erilliseen tilaan. Kun sadutustilanne oli päätöksessä, kiitin lasta ja saatoin hänet takaisin luokkaan. Kun olin saduttanut jokaista 14 lapsesta, kerroin vielä yhteisesti luokassa, että nyt kaikki lapset ovat saaneet käydä luonani kertomassa sadun ja piirtämässä kuvan. Kerroin heille, kuinka mukavaa ja mieleenpainuvaa minulla oli kahden aineistonkeruupäivän aikana ollut ja kiitin

heitä vielä yhteisesti. Oli mahtavaa, kun koko tutkimusluokka kiitti vielä minuakin yhteen ääneen.

Eettisyyteen liittyy myös anonymiteetin pohtiminen esimerkiksi mahdollisessa nimien julkaisussa. (Karlsson, 2012, 47-48.) Kvalitatiivisen tutkimusaineiston anonymisoinnissa keskeisimmät tavat ovat henkilönimien ja muiden erisnimien poistaminen tai muuttaminen, arkaluontoisten tietojen harkinnanvarainen poistaminen tai muuttaminen sekä taustatietojen luokittelu kategorioihin (Kuula, 2006, 214). Erisnimien muuttaminen peitenimiksi eli pseudonyymeiksi on eniten käytössä oleva anonymisoinnin keino. Peitenimien käyttö ihmisistä puhuttaessa säilyttää aineiston sisäisen koherenssin. (Kuula, 2006, 215.) Itse muutin lasten nimet peitenimiksi. Poikien nimet säilyivät kuitenkin poikien niminä ja tyttöjen nimet tyttöjen niminä.

Tutkijana tulee ottaa muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon kunnioittamalla heidän tekemää työtä ja viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tutkimuksessa olen viitannut aineistoon ja sen tekijöihin malliviittaustiedon mukaisesti. Näin annan tutkijana muiden tutkijoiden saavutuksille niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessani ja sen tuloksia julkaistaessa.

Tutkimusaineistojen käsittelyssä ja analysoinnissa on huolehdittava, ettei aineisto ole ulkopuolisten saatavissa (Ruoppila, 1999, 41). Itse olen tutkielmaa tehdessäni kiinnittänyt tähän erityistä huomiota. Lisäksi olen pyrkinyt käyttämään tutkielmassa mahdollisimman tuoretta lähdekirjallisuutta. Olen kokenut kuitenkin myös tarpeelliseksi viitata esimerkiksi leikin tutkimuksen klassikoihin, jotka ovat jo useampia vuosikymmeniä sitten kirjoitettuja.

Saatujen tulosten luotettavuutta arvioitaessa fenomenografiassa ei tähdätä absoluuttiseen totuuteen (Niikko, 2003, 39). Laadullisen aineiston ja sen analyysin avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta. Ensimmäiseksi luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Ahonen, 1996, 129.)

Johtopäätösten luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkija ei saa ylitulkita aineistoaan eikä innostua löytämään siitä merkityksiä, jotka ovat tutkittavan ongelman ja sen taustana olevien teoreettisten lähtökohtien ulkopuolella. Tutkijan tulee myös litteroitujen

esimerkkien avulla osoittaa kategorioinnin aitous. (Ahonen, 1996, 154.) Itse olen osoittanut kategorioinnin aitouden litteroitujen esimerkkien avulla, joita kokosin kuvauskategoriataulukoihin. Lisäksi selvensin eri kategorioita myös tutkimuksen tuloksia kertoessani.

Tutkimuksen kuvituksena olen käyttänyt lasten piirtämiä kuvia heidän tarinoistaan. Lasten piirrookset ovat hyviä ilmaisukeinoja ja auttavat muiden aineiston keruun menetelmien rinnalla asioiden liittämistä lapsen omaan kokemus- ja elämysmaailmaan. Kuvia ja piirroksia kutsutaan projektiivisiksi menetelmiksi. Tämä tarkoittaa, että lapsi heijastaa kuvaan omaa itseään. (Aarnos, 2015, 170.) Itse en ole tutkimuksessa analysoinut piirustuksia. Olen kuitenkin kokenut ne tutkimuksen eri vaiheissa todella tärkeiksi. Aineistonkeruutilanteessa piirtäminen auttoi joitakin lapsia pääsemään sadun kertomisessa alkuun. Se vähensi heidän jännitystään, kun annoin heille mahdollisuuden myös aloittaa piirtämällä, jos tuntui, että satu ei ala syntymään. Lapset aloittivat piirtämisen nopeasti ja kertoivat myös mielellään piirustuksestaan. Ajattelen myös piirustusten lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä olen kirjoittanut jokaisen kuvan piirtäjän nimen. Näin lukija voi itse verrata piirustuksia kyseisen lapsen satuun ja sen esimerkkilainauksiin.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on myös tärkeää sijoittaa tulokset tutkittavien kasvuympäristöön. Erityisesti lapsia tutkittaessa on tärkeää sijoittaa tulokset kasvukontekstiin, jolle on todennäköisesti ja toivottavasti luotu perusta jo tutkimuksen teoriataustassa. Tuloksia tulkittaessa on tärkeää tutkia, mikä aineistossa on lapsille yhteistä ja selittyy lapsuuteen kuuluvana ja mikä on yksilöllistä ja näin ollen selittyy lasten erilaisiin yksilöllisiin kehitysympäristöihin, persoonallisuuksiin ja kasvuympäristöihin. Lapsia kohtaan on eettisesti perusteltua ymmärtää heidän käsityksiään ja kokemuksiaan laajassa viitekehyksessä. (Aarnos, 2015, 175-176.) Itse olen toiminut tämän mukaan tutkimustuloksia tarkasteltaessa. Teoreettinen viitekehys sisältää sekä katsauksen lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja kasvuympäristöön että leikkiin. Tutkimuksen tuloksia kuvatessani olen viitannut teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin useasti. Aineiston syvätulkinta ja tulkintakehyksen sijoittaminen edellyttävät lasten tutkijalta syvällistä prosessointia sekä aineiston yhä uudelleen ja uudelleen lukemista (Aarnos, 2015, 175-176).

## 5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tuloksissa kuvataan ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä leikistä. Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa syntyneet kuvauskategoriat. Tutkimuksessa syntyneet ylätasoinen kategoriat eli kuvauskategoriat esitellään omissa alaluvuissa, jotka on nimetty kuvauskategorioiden mukaisesti. Koen tämän loogiseksi näin, koska en ole muodostanut kuvauskategorioiden hierarkkista järjestystä vaan niistä on muodostunut horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä. Horisontaalisessa kuvaskategoriajärjestelmässä kategoriat ovat samanarvoisia (Niikko, 2003, 38-39). Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään sosiaalista vuorovaikutusta leikissä. Toisessa alaluvussa tarkastellaan sitä, mitä vapaaehtoisuus ja mielikuvitus merkitsevät lasten leikeissä. Kolmannessa alaluvussa käsitellään leikkiä ja emotionaalisuutta. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan kokoavasti tutkimuksen tuloksia.

Tutkimuksen tulosten selkiyttämiseksi ja havainnollistamiseksi jokaisesta kuvauskategoriasta on laadittu oma taulukko alaluvun alkuun, josta on luettavissa kuvauskategorian taustalla olevat alakategoriat sekä ensimmäisen asteen kategoriat. Lisäksi taulukosta löytyy myös aineistoesimerkit ensimmäisen asteen kategorioista. Tekstistä löytyy myös kuvaavia aineistonäytteitä lasten saduista, jotta lukijalle selkeytyisivät analyysimerkitykset. Aineistonäytteissä esiintyvät nimet eivät ole sadutettavien lasten oikeita nimiä, vaan ne on muutettu peitenimiksi, jotta lasten anonymiteetti säilyisi. Lisäksi aineistonäytteistä on poistettu omasta mielestäni tarpeettomia kohtia, jotta aineistoesimerkit olisivat selkeämpiä ja helpommin tulkittavia lukijalle. Tällaisissa kohdissa, joissa lainauksesta on jätetty jotain pois, se on korvattu kolmella peräkkäisellä pisteellä. Lisäksi tutkimuksen tuloksia elävöittämään on käytetty lasten piirustuksia, joita on käytetty vain tutkimuksen kuvitukseen eli niitä ei ole analysoitu

tutkimuksessa.

## 5.1 Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä

Lasten saduissa tulee selkeästi ilmi sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys leikissä. Olen kuvannut kuvauskategoriaa ”Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä” alla olevassa taulukossa (Taulukko 2). Kuvauskategoria sisältää lasten erilaisia käsityksiä alakategoriasta, leikkijöistä. Lasten käsitysten mukaan leikkijöitä voivat olla sekä ihmiset että lelut. Leikkiä voi sekä yhdessä että erikseen. Olen kirjoittanut myös jokaisesta ensimmäisen asteen kategoriasta yhden aineistoesimerkin, jotta lukija voi ymmärtää paremmin kategorioiden synnyn ja näin tutkimuksen luotettavuus säilyy. Aineistoesimerkkejä oli tiettyihin ensimmäisen asteen kategorioihin useampiakin, joten taulukon esimerkit voivat olla tekstiesimerkeistä poikkeavia. Taulukkoon en kirjoittanut aineistoesimerkkien kertojien nimiä, mutta itse tekstistä nimet löytyvät.

Taulukko 2. Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä

ALAKATEGORIAT	ENSIMMÄISEN ASTEEN KATEGORIAT	ENSIMMÄISEN ASTEEN KATEGORIAT AINEISTOESIMERKKEINEEN
leikkijät	ihmiset	ukkelit: ”Mää oon piirtänyt tuohon ukkeleita, jotka on leikkimässä.”
		kaverit: ”Mää leikin tässä mun kaverin kanssa majaleikkiä.”
		tytöt: ”Olipa kerran kaksi tyttöä, jotka lähtivät uimaan. He leikkivät siellä hippaa ja kaikenlaisia muitakin leikkejä.”
		pojat: ”Koulussa oli kaks poikaa, jotka leikkivät ketjuhippaa.”
		lapset: ”Lapset menivät leikkimään. Sitten ne meni puistoon ja ne...”
		ihmiset nimeltään: ”Siinä ois joku Patu ja Eetu. Ja ne leikkii että hippaa.”
	muut leikkijät	Pet Shopit: ”... , ja sitten ne Pet Shopitkin leikki siinä...”
leikkiminen yhdessä	”Olli ja Atte ja Emma leikkivät hippasta.”	
leikkiminen erikseen	”Tuo yksi on tuolla trampassa, tuo toinen laskee tuossa liukumäkeä ja tuo yks keinuu.”	

### Leikkijät: Ihmiset

Lasten saduissa tulee todella selvästi ilmi vuorovaikutus ja leikkikaverit. Leikkijöistä käytetään esimerkiksi sanoja ukkelit, tytöt, pojat, lapset, kaverit tai heistä puhutaan omilla nimillä kuten esimerkiksi Eevertin sadussa:

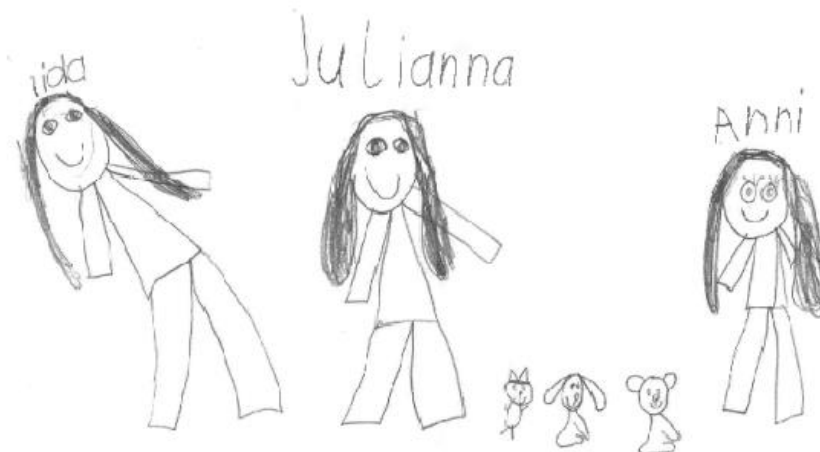
*”Olli ja Atte ja Emma leikkivät hippasta. Olli oli eka...”* (Eevert)

### Leikkijät: Muut leikkijät

Ihmisten lisäksi saduissa leikkivät myös lelut. Suvin sadussa leikkii sekä Iida, Julianna ja Anni että Pet Shopit:

*”Iida ja Julianna oli leikkimässä Pet Shopeilla. Ja sitten tuli myös Anni ja sekin halusi leikkiä.... ..., ja sitten ne Pet Shopitkin leikki siinä leikissä.”* (Suvi)

Ahosen ym. (1995, 170) mukaan kouluiässä lapsen sosiaaliset suhteensa laajenevat, kun hänen viettämä aika koulutovereidensa ja ystäviensä kanssa kasvaa. Toveripiiri tulee yhä tärkeämmäksi. Kouluikäisen sosiaalisessa kehityksessä keskeistä on tämän lisäksi itsenäisyyden nopea lisääntyminen, ilman aikuisen ohjausta vietetyn ajan osuus sekä erilaisten fyysisten ympäristöjen lisääntyminen. Myös näissä esimerkeissä näkyy lasten itsenäisyyden lisääntyminen ja kavereiden merkityksellisyys. Saduissa kerrottiin vain leikkijöistä, ei aikuisten läsnäolosta ja ohjaamisesta.



Kuva 2. Suvin piirustus, jossa Iida, Julianna ja Anni leikkivät Pet Shopeilla

#### Leikkijät: Leikkiminen yhdessä

Lasten saduissa leikki syntyy usein siten, että joku kysyy toiselta, leikkisivätkö he yhdessä. Näin tapahtuu Suvin sadussa:

*”Ja sitten tuli myös Anni ja sekin halusi leikkiä ja hän kysyi Iidalta ja Juliannalta, saako hän tulla leikkiin mukaan. Ja sitten Iida ja Julianna sano, että saat ja ne leikki... (Suvi)*

Leikki näyttäytyy saduissa lasten käyttämänä vuorovaikutuksen tapana, ja leikit ovat osa lasten vertaiskulttuuria. Myös Vuorisalo (2009, 159) tarkastelee leikkiä yhtenä lasten käyttämistä vuorovaikutuksen tavoista. Leikit ovat osa vertaiskulttuuria. Lapset määrittelevät leikkien kautta arkipäivän sosiaalista järjestystä sekä leikkijöiden sosiaalisia suhteita. (Vuorisalo, 2009, 159.)

Jokaisessa sadussa kerrotaan useammasta kuin yhdestä leikkijästä. Saduissa leikkijät leikkivät yhdessä samaa leikkiä tai he ovat samassa paikassa leikkimässä, mutta leikkivät erikseen. Nella sadussa leikkijät leikkivät yhdessä:

*”Olipa kerran kaksi tyttöä, jotka lähtivät uimaan. He leikkivät siellä hippaa ja kaikenlaisia muita leikkejä.” (Nella)*



Kanssaleikkijästä käytetään useissa saduissa nimitystä kaveri. Leikkikaverit ovat lapsille todella tärkeitä. Kaisla kertoo sadussaan:

*”Olipa kerran tyttö ja hänen kaverinsa asui hänen naapurissaan.”* (Kaisla)

Myös Villen sadussa kerrotaan kavereiden kanssa leikkimisestä:

*”Mä leikkisin mun kavereitten kanssa hippaa ja koulun pihalla ja mä oisin hippa, ...”*

(Ville)



Kuva 3. Villen piirustus, jossa leikitään hippaa koulun pihalla

Sosiaaliset taidot kehittyvät leikissä. Kuten Kronqvist ja Pulkkinen toteavat, lapsen siirtyessä kouluun hänen sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 155). Koulunkäynti vaatii ensimmäisen luokan oppilaalta monia sosiaalisia taitoja ajattelun edellytysten ohella. Sosiaaliset taidot ovat tärkeitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulussa työskenneltäessä. (Ruoppila, 1995, 159.)

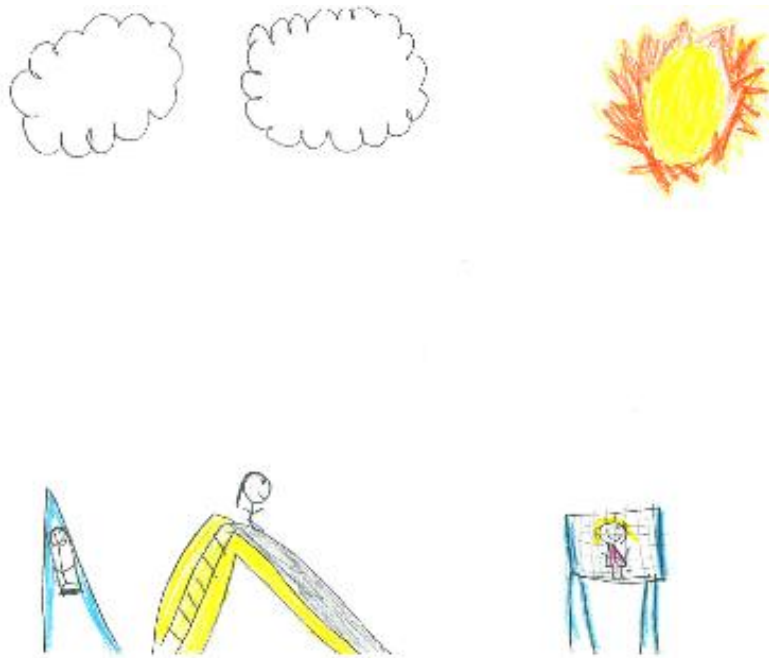
Myös Karling ym. (2008, 204) tuovat esille, kuinka leikissä lapsi saa kokemuksia yhteistoiminnasta. Leikissä lapset sopivat yhteiset säännöt, jakavat roolit ja sovittavat leikin etenemisen ja kuvitteellisten esineiden merkitykset. Lapsi saa leikissä myös kokemuksia

ristiriitojen ratkaisusta. Leikkiessä lapsella on myös mahdollisuus harjoitella toisten huomioonottamista. (Karling ym., 2008, 204.)

Leikkijät: Leikkiminen erikseen

Liljan sadussa on erilainen tilanne kuin aineiston muissa saduissa. Siinä ukkelit ovat leikkimässä, mutta he ovat eri paikoissa:

*”Tuo yksi on tuolla trampassa, tuo toinen laskee tuossa liukumäkeä ja tuo yksi keinuu.”* (Lilja)



Kuva 4. Liljan piirustus sadusta "Leikkipuisto"

Aineistosta nousee siis esille, kuinka myös yksin leikkiminen on mahdollista. Kalliala (1999, 191) kertoo, kuinka leikkiä voi kuitenkin yksinkin. Myös Riihelän tutkimuksessa nousi esille lasten käsitys, että leikkiä voi yksin tai yhdessä. (Riihelä, 2004, 32). Tämä näkyy myös omassa tutkimuksessani Liljan sadussa, jossa leikkijät leikkivätkin eri paikoissa yksinään vaikka ovat yhdessä puistossa.

## 5.2 Vapaaehtoisuus ja mielikuviutus leikissä

Vapaaehtoisuus ja mielikuviutus leikissä näyttäytyvät lasten erilaisissa leikeissä, leikkivälineissä, leikkipaikoissa ja leikin rakentumisessa. Olen kuvannut kuvauskategoriaa ”Vapaaehtoisuus ja mielikuviutus leikissä” alla olevassa taulukossa (Taulukko 3). Kuvauskategoria sisältää lasten erilaisia käsityksiä alakategorioista leikkivälineistä ja leikeistä, leikkipaikoista sekä leikin rakentumisesta. Saduissa tulee runsaasti ilmi lasten erilaisia käsityksiä erilaisista leikeistä, leikkipaikoista ja leikin alkamisesta ja päättymisestä. Lasten käsitysten mukaan leikissä voi olla mukana leikkivälineitä, mutta niitä ilmankin voi leikkiä. Olen kirjoittanut jokaisesta ensimmäisen asteen kategoriasta yhden aineistoesimerkin vastaavasti kuin taulukossa 2.

Taulukko 3. Vapaaehtoisuus ja mielikuvitus leikissä

ALAKATEGORIAT	ENSIMMÄISEN ASTEEN KATEGORIAT	ENSIMMÄISEN ASTEEN KATEGORIAT AINEISTOESIMERKKEINEEN
leikkivälineet ja leikit	pallo	”... ja tässä on musta pallo, ...”
	Pet Shopit	”Iida ja Julianna oli leikkimässä Pet Shopeilla.”
	legot	”Ja niin he rakensivat hienon legorakennuksen.”
	rakennuspalikat	”Mää teen palikoita tänne. Ne rakentelee tornia tässä.”
	tramppa	”Tuo yksi on tuolla trampassa, ...”
	liukumäki	”... tuo toinen laskee tuossa liukumäkeä, ...”
	keinu	”... ja tuo yksi keinuu.”
	jalkapallo	”Jalkapallopeli”
	hippaleikit	hippa: ”Olli, Atte ja Emma leikkivät hippasta.”
		Siilippa: ”Sen leikin nimi oli Siilippa.”
		ketjuhippa: ”Koulussa oli kaks poikaa, jotka leikkivät ketjuhippaa.”
		piilohippa: ”Atte ja Emma ja Olli leikki sitten piilohippasta.”
	majaleikki	”Mää leikin tässä mun kaverin kanssa majaleikkiä.”
päiväkotileikki	”... ja sitten ne leikki Pet Shopeilla päiväkotia.”	
nerf-sota	”Oon ollut kerran yhdellä kaverilla, jonka kanssa leikittiin nerf-sotaa.”	
leikkipaikat	piha	”... ja Atte meni puun taakse. Emma meni kiven taakse.”
	koulu	”Mä leikkisin mun kavereitten kanssa hippaa ja koulun pihalla...”
	tarha	”... ja sitten ne meni tarhaan välipalalle...”
	leikkipuisto	”Lapset menivät leikkimään. Sitten ne meni puistoon ja ne keinu, ...”
	uimaranta	”Olipa kerran kaksi tyttöä, jotka lähtivät uimaan. ... ja niinpä he menivät ostamaan rantakiskalta jäätelöt.”
	kaverin koti	”Oona oli tulossa Atelle leikkimään.”
	leikin rakentuminen	leikin alkaminen
leikin päättyminen		”... ja mä oisin hippa ja sitten mä saan mun kaverin kiinni ja sitten alko tulla jo myöhä, niin me lähettiin kotiin.”

## Leikkivälineet ja leikit

Lasten mielikuvitus näyttäytyy heidän erilaisissa leikeissään. Lasten saduissa ilmeneviä leikkejä ovat päiväkotileikki Pet Shopeilla, legoleikki, tornin rakentaminen, trampalla hyppiminen, liukumäen laskeminen, keinuminen, jalkapallo, majaleikki, nerf-sota ja erilaiset hippaleikit. Tavallisen hipan lisäksi saduissa leikitään ketjuhippaa, piilohippaa ja Siilippaa. Eevert kertoo sadussaan Ollista, Atesta ja Emmasta, jotka leikkivät ensin hippasta ja sitten vielä piilohippasta:

*”Olli oli eka hippa. Olli sai Emman kiinni. Emma oli nyt hippa. Sitten Emma sai Ollin kiinni uudestaan. Ja sitten Olli sai Aten. Atte ja Emma ja Olli leikki sitten piilohippasta. Sitten Atte oli eka laskija, ...”* (Eevert)

Eevert kertoo sadussaan todella tarkasti hippaleikkien kulusta. Leikki myös vaihtuu nopeasti toiseen leikkiin.



Kuva 5. Eevertin piirustus hipasta ja piilohippasta

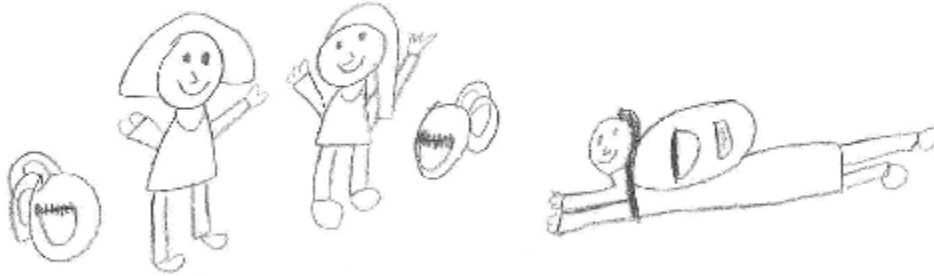
Kaislan sadussa mielikuvitus näyttäytyy uuden leikin ja sen nimen keksimisessä. Mielikuvitus on tärkeä taito luovuuden, omien ajatusten ja kehittelyjen pohjana. Kouluikäisen lapsen kynnyksellä lapsi oppii erottamaan mielikuvituksen selkeämmin todellisuudesta. Kouluikäinen lapsi tarvitsee kuitenkin mielikuvitukselleen aineistoa sekä aikaa ja mahdollisuuksia leikkeihin. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 136.) Myös Kyrönlampi-Kylmäsen mukaan leikin voima piilee sen kuvitteellisuudessa, koska leikissä kaikki on mahdollista. Mielikuvitus vapauttaa leikissä lapsen ajan ja paikan rajoituksista. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, 87.) Kaislan sadussa lapset keksivät uuden leikin:

*”Sitten eräänä päivänä he keksivät uuden leikin. Sen leikin nimi oli Siilippa. Siinä leikissä oli siili ja sitten semmoinen hippa ja siitä se nimi tulee. Ja sitä leikitään silleen, että siili nukkuu ja kolme tyyppiä menee herättämään sen. Se siili nukkuu ja sitä mennään herättämään ja sitten se siili yrittää ottaa niitä kiinni.”*  
(Kaisla)

Riihelän mukaan leikin rikkaat toimintaperiaatteet houkuttelevat kahta tai useampaa leikinhaluista yhdessä suunnittelemaan uutta leikkiä. Leikki liittyy erilaiset ihmiset sovitun tarinan puitteissa osallistumaan jännittävän juonen kehittelyyn. Yhteisyyden luomiseksi leikkijät käyttävät mielikuvitustaan. (Riihelä, 2004, 35.)

Kaislan sadussa kerrotaan selkeästi leikin kulusta ja sen säännöistä. Kouluikäisellä lapsella, noin seitsenvuotiaasta eteenpäin, keskeisiä leikkejä ovat sääntöleikit ja pelit. Leikit ja pelit, joissa on yhteisesti sovittuja sääntöjä, kiinnostavat valtavasti, koska kouluikäisen lapsen todellisuudentaju lisääntyy, kyky ajatella ja mieltää omia tunteita ja kokemuksia muuttuu, omatunto kehittyy sekä tapahtuu sosiaalista kypsymistä. Lapset kaipaavat kontrollia, jota esimerkiksi erilaiset pelit tuovat. (Airas & Brummer, 2003, 175.)

Scarlettin ym. (2005, 77) mukaan peruskouluikäinen lapsi luo edellytykset leikille, joka perustuu sääntöihin. Tällaisessa lasten itse ohjaamassa leikissä he päättävät itse, kehittävätkö he omat säännöt vai noudattavatko aiemmin perustettuja sääntöjä. Kaislan sadussa leikkijät päättävät itse kehittää uudelle leikille omat säännöt. Muissa saduissa ilmenevissä hippaleikeissä noudatetaan perinteisiä, aiemmin perustettuja sääntöjä.



Kuva 6. Kaislan piirustus, jossa leikitään Siilippaa

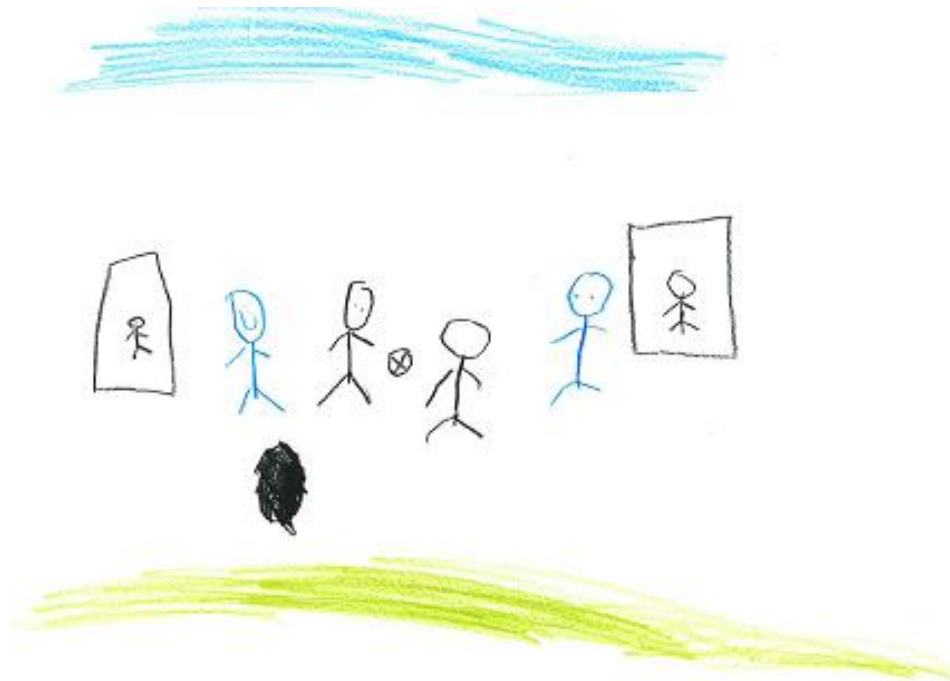
Myös Pekan sadussa ”Jalkapallopeleli” säännöt ja eri pelaajien roolit ovat oleellisia. Pekka kertoo sadussaan:

*”Tässä on puolustaja ja tässä on hyökkääjä ja tässä on keskialotus ja tässä on musta pallo, ruohikko ja taivas. Ja maalivahdit tässä.”* (Pekka)

Karimäen tutkimuksen mukaan lasten suosituimmat yhteisleikit ovat sääntöleikkejä, joihin koulut ja leikkipuistot tarjoavat hyvät mahdollisuudet. Hänen aineistonsa mukaan tytöt ja pojat leikkivät yhdessä ainoastaan sääntöleikkejä. (Karimäki, 2012, 160.) Omassa tutkimuksessani en kiinnittänyt juuri huomiota sukupuolten välisiin eroihin leikeissä, koska kaikissa saduissa ei tullut esiin leikkijöiden sukupuolet. Omassa aineistossani tytöt ja pojat leikkivät kuitenkin yhdessä sääntöleikkien lisäksi myös legoilla.

Pekan satu poikkeaa muista saduista myös siitä näkökulmasta, että siinä ilmenee käsitys, jonka mukaan jalkapallopelikin on leikkiä. Esimerkiksi Kankaan (2014, 74-76) mukaan leikillisyyys kytkeytyy sekä leikkiin että peleihin. Pelaaminen voi olla osa leikkiä ja leikki osa pelaamista. Leikki voi lisäksi myös sisältää pelin, johon puolestaan voi sisältyä leikkiä. Leikkiä ja leikillisyyttä pidetään usein synonyymeinä. Molemmat pitävät sisällään

mielikuvituksen käyttöä ja mielikuvitus on kaiken oppimisen ytimessä. (Kangas, 2014, 74-76.)



Kuva 7. Pekan piirustus sadusta "Jalkapallopeleä"

Lisäksi saduissa tulee ilmi leikkivälineiden merkitys leikissä. Leluja ja leikkivälineitä leikeissä ovat pallo, Pet Shopit, legot, rakennuspalikat, trampppi, liukumäki ja keinu. Esimerkiksi Jyrin sadussa Atte ja Oona leikkivät legoilla:

*"Ja niin he rakensivat hienon legorakennuksen."* (Jyri)

Saduista kuitenkin ilmenee, että leikkiä voi myös ilman leikkivälineitä. Seitsemässä sadussa kerrotaan leikin yhteydessä leluista ja leikkivälineistä ja lopuissa seitsemässä sadussa leikitään ilman leikkivälineitä. Erilaiset leikin välineet, leikkikalut, kutsuvat lasta leikkiin ja määrittelevät monesti epäsuorasti leikin aiheen ja sisällön. Tavaroituminen on yksi tämän ajan trendeistä, joka koskee myös lapsia. Leikki ei kuitenkaan kaipaa liikoja leluja. Isommat lapset kykenevät rakentamaan leikkejä jo mielikuvituksessaan, joten he ovat pienempiä lapsia riippumattomampia leikkivälineistä. (Kalliala, 2003, 205-206.)



Karling ym. (2008, 201-202) kirjoittavat, kuinka lapsen fyysisen kehityksen näkökulmasta lapsella tulisi olla mahdollisuus sekä rauhallisiin että toiminnallisempiin leikkeihin, jotta lapsen karkea- ja hienomotoriikka kehittyisivät. Leikissä lapsen motoriikka kehittyikin monipuolisesti aivan huomaamatta. (Karling ym., 2008, 201-202.) Lasten saduissa tulee ilmi sekä rauhallisia yhdessä paikka tapahtuvia leikkejä, kuten majaleikki ja tornin rakentaminen sekä toiminnallisia juoksu-, hyppy- ja muita leikkejä, kuten erilaisia hippoja.

### Leikkipaikat

Lasten saduissa ilmenee erilaisien leikkien lisäksi myös erilaisia leikkipaikkoja. Useimmiten leikit syntyvät ulkona, kuten koulun pihalla. Koulu ja koulunpiha ovat lapselle tärkeitä kasvun paikkoja. Ne ovat lapselle kulttuuriympäristöä, joka viestii koulun ja koko yhteisön arvoista. (Järnefelt, 2003, 18.)



Kuva 8. Nikon piirustus, jossa kaksi poikaa leikkii koulussa ketjuhippaa

Leikit syntyvät saduissa myös leikkipuistossa tai uimarannalla. Muutama satu tekee tähän kuitenkin poikkeuksen, sillä niissä leikitään sisällä, esimerkiksi tarhassa tai kaverin kotona.

Lasten mielikuvitus leikkipaikkojen suhteen näkyy Eevertin sadussa myös ympäristön tarjoamissa piilopaikoissa, joita Atte, Olli ja Emma käyttävät leikkiessään piilohippaa:

*”Sitten Atte oli eka laskija ja Atte meni puun taakse. Emma meni kiven taakse. Atte löysi Emman eka ja Emma saatiin kiinni. Ollia ei löytynyt mistään.”*  
(Eevert)

Lapset leikkivät paljon. Kavereiden kanssa leikkiminen niin ulkona kuin sisällä on tärkeää. Leikin ja leikkillisyyden tärkeys koululaisille unohtuu helposti aikuisilta. Aikuisen velvollisuus on huolehtia siitä, että lapsilla on riittävästi aikaa ja leikkiin sopivat puitteet. (Karlsson, 2014, 167.)

Saduissa ei tule ilmi aikuisten läsnäoloa leikeissä tai leikkipaikoissa. Aikuiset vaikuttavat kuitenkin väistämättä lasten omaan leikkikulttuuriin, vaikka saattaa näyttää siltä, että he ovat vain sen taustalla. Aikuisilla on sekä suoraa että epäsuoraa vaikutusta lasten leikkiin. Aikuiset luovat leikkimiselle puitteet, joihin sisältyy lasten omat kokemukset, leikkiin järjestetty aika, saatavilla oleva fyysinen tila leikkimiselle ja materiaalit leikkimiselle. (Kalliala, 2006, 117.) Fyysinen ympäristö vaikuttaa aina myös lapsen sosiaalisen ympäristön muodostumiseen (Karling ym., 2008, 67).

### Leikin rakentuminen

Leikin rakentumisella kuvaan sitä, miten leikki alkaa ja miten se päättyy. Kuten jo mainitsin, useassa sadussa leikki syntyy niin, että joku kysyy toiselta, leikkisivätkö he yhdessä. Molemmilla osapuolilla on vapaus valita, haluavatko he leikkiä. Yksi leikin tärkeimmistä tunnusmerkeistä on vapaaehtoisuus. Leikin vapaaehtoisuus merkitsee sitä, että leikkiin ryhdytään sen itsensä vuoksi, jolloin leikin merkitys on itse leikki. Leikkiin ei voi pakottaa, eikä edes suostutella, ilman, että se menettäisi jotain tärkeää itsestään. (Kalliala, 2003, 185 ja 187.) Myös esimerkiksi Caillois painottaa leikin vapautta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta (Caillois, 2001, 6-10).

Esimerkiksi Jyrin sadussa leikki syntyy vastaavalla tavalla:

*”Olipa kerran Atte ja Oona. Oona oli tulossa Atelle leikkimään. Atte kysyi Oonalta, mitä tehtäisiin. Oona vastasi, että leikitään legoilla.”* (Jyri)

Monessa sadussa leikki päättyy siten, että joku leikkijöistä erillinen tekijä velvoittaa leikkijöitä lopettamaan leikin. Esimerkiksi Ville kertoo sadussaan:

*”..., sitten alko tulla jo myöhä, niin me lähettiin kotiin.”* (Ville)

Myös Nella kertoo sadussaan:

*”... vielä hetkeksi, kunnes tuli ilta ja oli aika lähteä kotiin.”* (Nella)

Suvin sadussa ”Päiväkotileikit” leikki päättyy, kun vanhemmat tulevat hakemaan lapsiaan kotiin.

### 5.3 Leikki ja emotionaalisuus

Lasten saduissa tulee ilmi erilaisia tunteita, joita kohdataan leikissä. Olen kuvannut kuvauskategoriaa ”Leikki ja emotionaalisuus” alla olevassa taulukossa (Taulukko 3). Kuvauskategoria sisältää lasten erilaisia käsityksiä alakategoriasta erilaiset tunteet. Saduissa tulee ilmi lasten erilaisia käsityksiä erilaisista tunteista, joita voi kohdata ja käsitellä leikeissä. Lasten käsitysten mukaan leikki voi olla kivaa puuhaa, mutta se voi myös sisältää jännitystä tai ikäviä tapahtumia. Olen kirjoittanut jokaisesta ensimmäisen asteen kategoriasta yhden aineistoesimerkin vastaavasti kuin taulukoissa 2 ja 3.

Taulukko 4. Leikki ja emotionaalisuus

ALAKATEGORIAT	ENSIMMÄISEN TASON KATEGORIAT	ENSIMMÄISEN ASTEEN KATEGORIAT AINEISTOESIMERKKEINEEN
erilaiset tunteet	kiva puuha	”Majaleikki on kivaa.”
	ikävät tapahtumat	”Ja sitten niille tuli ongelma, että siihen tuli joku iso poika ja se kiusas niitä.”
	jännitys	”Ollia ei löytynyt mistään.”

#### Erilaiset tunteet: Kiva puuha

Lapset liittävät leikkiin usein mukavuuden ja hauskuuden. Miia kertoo sadussaan:

*”Mää leikin tässä mun kaverin kanssa majaleikkiä. Majaleikki on kivaa.”* (Miia)

Lasten halu leikkiä tulee ilmi myös Suvin sadussa:

*”Ja sitten tuli myös Anni ja sekin halusi leikkiä.”* (Suvi)

Suvi kertoo satunsa loppupuolella:

*”Sitten ne leikki aika kauan.”* (Suvi)

Leikin tuoma ilo ja mielihyvä näkyy Suvin sadussa siinä, että leikki kestää kauan. Yksi leikille ominainen piirre on sen iloa ja mielihyvää synnyttämä voima. Jos leikki olisi pakollista, se ei olisi enää houkuttelevaa ja iloista. Silloin se lakkaisi olemasta leikkiä. (Caillois, 2001, 6-10.) Myös Riihelän tutkimuksen mukaan lapset korostavat leikkiä leikkinä, iloisenä ja heille välttämättömänä tekemisenä. Lapset jopa leikkisivät salaa, jos se kielletäisiin. (Riihelä, 2004, 32.)

Karimäen tutkimuksen mukaan myös koululaiset ovat ahkeria ja innokkaita leikkijöitä. Tutkimuksen mukaan leikkiminen on hauskaa ja siitä tulee hyvä mieli. Tutkimus myös osoittaa, että lapset leikkivät edelleen paljon. (Karimäki, 2004, 256; Karlsson, 2003, 21-22.)

Jyrin sadussa leikin mielihyvää synnyttämä voima näkyy tyytyväisyytenä itse rakentamaan:

*”Ja niin he rakensivat hienon legorakennuksen. Sen pituinen se.”* (Jyri)

Leikki vaikuttaa lapsen emotionaaliseen kehitykseen. Leikki vähentää pelkoa, ahdistusta, stressiä ja ärtyneisyyttä. Se lisää iloa ja läheisyyttä sekä vahvistaa itsetuntemusta. Leikki parantaa emotionaalista joustavuutta ja avoimuutta, lisää rauhallisuutta, joustavuutta ja sopeutumiskykyä yllätyksiin ja muutoksiin. (Goldstein, 2012, 6.) Myös Jyrin sadussa leikki on yhteydessä iloon, läheisyyteen kanssalleikkijän kanssa sekä itsetuntemukseen. Lapset ovat tyytyväisiä rakentamaansa legorakennukseen ja näin satu voi päättyä, kun lapset tuntevat tyytyväisyyttä.

Karimäki on tutkinut lasten kokemuksia leikeistä käyttämällä aineistonkeruumentelmänä teemakirjoittamista. Hänen tutkimuksensa mukaan legot ja duplot ovat kestopuosikkeja kouluikäisten poikien keskuudessa. Hänen aineiston mukaan legoleikeissä lasten mielestä parasta on rakentelu ja suunnittelu. (Karimäki 2012, 152.) Myös omassa aineistossa korostui rakentaminen ja sen lisäksi myös sen lopputulos, hieno legorakennus.

Leikkimisen prosessissa tärkeää on sen monimuotoisuus. Siinä korostuu sosiaalisuus, emotionaalisuus, motoriikka ja kognitiivisuus. Tämän lisäksi leikkijät luovat kokoajan jotain, joka voi olla mielikuvituksellista, visuaalista, auditivista tai käsin kosketeltavaa. (Hyvönen ym., 2007, 144-146.) Esimerkiksi Aten sadussa luotiin käsinkosketeltava legorakennelma.

Kankaan mukaan myös emotionaaliset tekijät ovat keskeisiä lasten leikeissä ja toiminnassa (Kangas, 2010, 104-110).



Kuva 9. Jyrin piirustus, jossa on legolaatikko

#### Erilaiset tunteet: Ikävät tapahtumat

Vaikka suurimmassa osassa saduista leikki käsitetään hauskana ja miellyttävänä tekemisenä, saduissa tulee ilmi myös käsityksiä, joiden mukaan leikeissä voi kohdata myös haasteita. Niko kertoo sadussaan kahdesta pojasta, jotka leikkivät ketjuhippaa:

*”Ja sitten niille tuli ongelma, että siihen tuli joku iso poika ja se kiusas niitä.”*  
(Niko)

Leikissä lapsi käsittelee kokemiensa asioiden aiheuttamia tunteita. Lapsi voi leikissä työstää ilon ja rakkauden tunteiden lisäksi myös pelkojaan, ahdistustaan ja suruaan. Leikkiessä lapsi saa kokemuksia omien tunteidensa ja toimintansa vaikutuksesta muihin ihmisiin ja päinvastoin. (Karling ym., 2008, 203.)

#### Erilaiset tunteet: Jännitys

Leikkijät voivat kohdata leikkiessään myös jännitystä. Eeventin sadussa kolme lasta leikkii piilohippaa. Eevent kertoo sadun loppupuolella, että yhtä lasta ei meinata löytää ollenkaan:

*”Ollia ei löytynyt mistään.”* (Eevert)

Ongelma kuitenkin ratkeaa, sillä satu päättyy näin:

*”Sitten Olli antoi äänimerkin ja Olli löydettiin ja saatiin kiinni. Loppu.”*  
(Eevert)

Myös Juliuksen sadun leikissä on jotain jännittävää:

*”Oon ollut kerran yhdellä kaverilla, jonka kanssa leikittiin nerf-sotaa. Semmosilla pehmopanoksilla ammuttiin toisia, ei oikeilla, mutta semmoisella, mikä näyttää oikeilta.”* (Julius)

Juliuksen sadussa leikitään aseleikkiä. Satua kertoessa Julius koki tärkeäksi kertoa, että vaikka panokset näyttivät oikeilta, ne eivät kuitenkaan olleet oikeita ja näin vaarallisia. Aseleikit eivät ole muita roolileikkejä enempää väkivaltaisten taipumusten merkki eikä ennakoit mitään tulevaisuuden uraa. Tärkeintä on, että lapsi saa vanhemmiltaan hellyyttä, rohkaisua ja kurinpitoa. (Piers & Landau, 1980, 64.)

#### **5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu**

Tähän tutkimukseen osallistuneilla 14 lapsella oli leikistä useita erilaisia käsityksiä, jotka tulivat ilmi heidän kertomissaan saduissa. Käsityksissä ilmeni sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia, joita molempia olen pyrkinyt nostamaan tutkimustuloksissa esille. Haluan kunnioittaa ja arvostaa sitä, että jokaisella on tietoa, jota muilla ei ole. Myös Karlssonin (2014, 72) mukaan sadutusmenetelmässä korostetaan, että jokaisen ihmisen tieto ja näkemykset ovat niin arvokkaita, että niitä kannattaa kuunnella. Olen tutkimuksen tuloksissa esitellyt sekä yleisempiä että harvinaisempia käsityksiä. Näin haluan antaa jokaiselle lapselle ja hänen käsitykselleen sille kuuluvan arvon.

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on sosiaalisesta vuorovaikutuksesta leikissä. Sosiaalinen vuorovaikutus on lapsille leikissä tärkeää. Jokaisessa sadussa oli useampi kuin vain yksi leikkijä. Leikkijät leikkivät saduissa yhdessä. Kuitenkin yksi satu teki tähän poikkeuksen. Siinäkin oli useampia leikkijöitä, mutta he leikkivät erikseen. Leikkikaverit ovat lapsille tärkeitä. Leikkijöistä lapset käyttivät saduissaan monia erilaisia nimityksiä, kuten lapset, tytöt, pojat, ukkelit ja kaverit. Yhdessä

sadussa tuli myös ilmi mielenkiintoinen muista poikkeava käsitys, jonka mukaan myös lelut, tässä tapauksessa Pet Shopit, voivat leikkiä ihmisten kanssa, jotka leikkivät Pet Shopeilla.

Sosiaalinen vuorovaikutus leikissä näyttäytyi myös siinä, miten leikki saattoi alkaa. Useammassa sadussa leikki alkoi niin, että toinen ihminen kysyi toiselta, mitä he tekisivät tai voisivatko he leikkiä yhdessä. Vuorisalo (2009, 159) on saanut tutkimuksessaan vastaavia tuloksia. Hänen tutkimuksen mukaan lapset painottavat leikkiä määritellessään juuri ystävien seuraa, vaikka heidän mielestään kuitenkin yksinkin voi leikkiä.

Toinen tutkimuskysymys oli, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen yhteydestä leikkiin. Lasten saduissa tuli ilmi erilaisia käsityksiä erilaisista leikeistä, leikkivälineistä, leikkipaikoista ja leikin rakentumisesta. Näissä käsityksissä yhdistyy vapaaehtoisuus ja mielikuvitus. Lasten saduissa leikittiin erilaisia leikkejä kuten erilaisia hippaleikkejä, majaleikkiä, nerf-sotaa ja jalkapalloa. Saduissa leikittyjä hippaleikkejä oli tavallinen hippa, ketjuhippa, Siilippa ja piilohippa. Siilippa oli yhdessä sadussa kahden tytön oma keksimä hippa, jolle he myös itse keksivät säännöt. Lasten mielikuvituksen merkitys leikissä näyttäytyi selkeästi tässä aivan uuden leikin keksimisessä. Jalkapallo oli siinä toisista leikeistä poikkeava, että siinä kyse on pelistä. Erilaiset hipat sekä jalkapallopeli ovat erilaisia sääntöleikkejä, jotka ovat useiden tutkimusten mukaan juuri peruskouluikäisillä ajankohtaisia leikkejä (Helenius & Lummelahti, 2013, 118; Scarlett ym., 2005, 77; Airas & Brummer, 2003, 175).

Lapsilla on erilaisia käsityksiä myös leikkivälineistä. Leikissä voi olla mukana leikkivälineitä, kuten pallo, Pet Shopit ja liukumäki, mutta leikkiä voi myös ilman leikkivälineitä. Näin ollen leikkivälineet eivät ole pakollisia leikissä, mutta ne voivat rikastuttaa leikkiä. Kallialan (1999, 58) mukaan lapset voivat myös itse muuttaa minkä tahansa esineen leikin välineeksi. Tässä aineistossa on saatu vastaavaa näyttöä Eeventin sadussa, jossa kivistä ja puusta tuli piilohipassa piilopaikkoja.

Saduissa käsiteltiin erilaisia leikkipaikkoja. Leikkipaikan valinnassa näyttäytyy lasten mielikuvitus. Lasten käsitysten mukaan leikkiä voi sekä ulkona että sisällä. Ulkoleikit olivat kuitenkin paljon sisäleikkejä suosittumia. Leikkipaikkoja oli esimerkiksi kaverin koti, koulun piha, leikkipuisto ja uimaranta.

Leikin rakentumisessa näkyy lasten käsitys vapaaehtoisuudesta leikissä. Leikin rakentumisella tarkoitan sitä, miten leikki alkaa ja kuinka se päättyy. Lasten saduissa leikki

usein alkoi niin, että toinen leikkijä kysyi toiselta, voisivatko he leikkiä yhdessä. Näin toisella oli vapaus päättää, haluaako hän leikkiä. Lapsilla oli myös vapaus päättää, mitä he leikkivät. Leikki päättyi saduissa usein niin, että jokin leikkijöiden ulkopuolinen tekijä velvoitti heitä lopettamaan leikin. Esimerkiksi kahdessa sadussa kerrottiin, että tuli ilta ja leikki lopetettiin, kun lähdettiin kotiin.

Kolmas tutkimuskysymys oli, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilaille on emotionaalisuuden ja leikin yhteydestä. Tutkimuksessa tuli ilmi, että lapset kohtaavat ja joutuvat käsittelemään leikeissä erilaisia tunteita. Lapset myös yhdistävät leikkiin tunteita. Usein lapset yhdistävät leikkiin mukavuuden ja hauskuuden. Saduissa tuli ilmi käsityksiä, joiden mukaan lapset haluavat leikkiä, leikkiminen on mukavaa ja leikkiä voi kauan aikaa. Leikin mielihyvää synnyttävä voima näyttäytyy myös lasten tyytyväisyytenä leikissä rakentamaansa legorakennelmaan. Myös useat leikin tutkijat, kuten Huizinga (1944, 16-17) ja Caillois (2001, 6-10), liittävät leikkiin mukavuuden ja hauskuuden. Huizingan mukaan lapsi leikkii, koska lapsi saa leikistä huvia ja juuri siinä on myös vapautta (Huizinga, 1944, 16-17). Vuorisalon (2009, 159) tutkimuksessa myös lapset itse painottavat leikissä iloa ja hauskuutta ystävien seuran lisäksi.

Lapset kuitenkin kohtaavat leikkiessään myös haasteita. Leikissä voi tulla esiin jännittäviä ja ikäviäkin asioita ja tunteita. Tällaisia tunteita on kuitenkin turvallista kokea leikkiessään. Lapsi hahmottaa leikissä maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti erilaisia tunteita ja oppii käsittelemään niitä. Lapsi tutkii, kokeilee ja pyrkii hallitsemaan leikkiessään asioita, joita hän voi suuressa maailmassa kohdata. (Brotherus ym., 2002, 186-188; Hintikka, 2009, 143; Hujala, 2002, 90.)



## 6 Pohdinta

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia lasten käsityksiä leikistä heidän kertomissaan saduissa. Minua kiinnostivat erityisesti lasten omat henkilökohtaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, leikistä. Näin ollen tutkimukseni antoi lapsille mahdollisuuden saada heidän oma äänensä kuuluviin. Olen tehnyt kandidaatintyön leikin ja oppimisen yhteydestä, joten leikin teoria oli itselleni jo etukäteen tuttua. Näin ollen vahva teoriaosaaminen helpotti tutkielman tekemistä, ja tutkimuksen tuloksista löytyi monia yhtäläisyyksiä teoriataustaan. Leikki on osa lasten joka päivästä elämää. Jokaisella meistä on kokemusta leikistä ja leikkimisestä. Näin jokaisella on myös omat käsityksensä leikin ilmiöstä. Itse koin tärkeäksi tehdä lapsinäkökulmaista tutkimusta, koska leikki koskettaa kaikista eniten lapsia. Koen, että vain lapsia kuuntelemalla voi saada luotettavinta tietoa lasten käsityksistä.

Leikin määrittelemisen on todella haastavaa. Leikin virettä on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Leikintutkijatkään eivät ole löytäneet yhtenäistä kuvausta ja luokitusta leikille, mikä johtuu leikin moniulotteisuudesta. Leikki näyttäytyy tarkastelukulmasta riippuen erilaiselta. (Karlsson, 2003, 20.) Mielestäni leikin määrittelemisestä tekee lisäksi mahdotonta se, että leikki voi olla samaan aikaan totta ja kuviteltua. Leikki voi myös hetkessä muuttua todesta kuvitelluksi tai toisin päin. Esimerkiksi kiviä voi heitellä sekä tosissaan että leikillään. Itse kuitenkin ajattelen, että leikin määrittelemisen ei ole edes tarpeellista, koska jokainen ihminen kokee leikin eri tavalla. Tärkeämpää kuin leikin yksiselitteinen määrittelemisen on saada selville leikin merkitys itse leikkijöille, tässä tapauksessa ensimmäisen luokan oppilaille.

Itse olen kokenut lapsilähtöisen tutkimuksen todella mielenkiintoisena ja mukaansa tempaavana. Tutkimuksen aineistonkeruun toteutin sadutuksen avulla. Sadutusmenetelmää voi kutsua yhteisölliseksi prosessiksi ja välineeksi kirjata lasten ja nuorten omaa kertomakulttuuria, joka tallennetaan. Näin sille annetaan arvostusta. Sadutus on myös ideoiden työstämistä, esiintuomista sekä näin ollen ilmaisuun harjaantumista. Tärkeimpänä asiana sadutus on menetelmä, jossa paneudutaan vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden ytimeen, toisen aktiiviseen kuunteluun ja arvostamiseen. (Karlsson, 2008, 265-266.) Sadutustilanteet koin mahtavina ja opettavaisina kokemuksina, joissa sai olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Sadutustilanteessa kerroin sadun kertojalle, että ei ole

olemassa väärän laisia satuja sekä osoitin ilmeillä ja eleillä olevani kiinnostunut siitä, millaisen sadun lapsi kertoo.

Aineisto koostui yhteensä 14 sadusta, joita lapset kertoivat. Itse koin sadutuksen hyvin lapsiystävällisenä menetelmänä. Minun tehtävänäni oli selvittää lasten käsityksiä juuri leikin ilmiöstä, joten keräsin aineiston aihesadutuksen avulla. Näin varmistin, että aineisto tulisi sisältämään satuja, joissa kerrottaisiin leikkimisestä. Sadutusaineisto on mielestäni juuri lasten näköinen ja sellaisena itseä kiinnostava, vaikka siihen liittyy myös tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta keskeisiä teemoja, joita olen jo aiemmin tutkimuksessa tarkastellut. Mielenkiintoista sadutusmenetelmässä tutkielmani aiheen kannalta on myös se, että se sisältää myös useita leikin ja leikkillisyyden piirteitä. Leikki kietoutuu kaikkeen lapsen toimintaan, myös kerrontaan (Karlsson, 2012, 40).

Monet ensimmäisen luokan oppilaista kertoivat, että heitä ei ollut aiemmin sadutettu ja että tutkimukseen osallistuminen tarjosi heille ensimmäisen mahdollisuuden osallistua sadutukseen. Jälkeenpäin asiaa pohdittuani ajattelen, että lapsia olisi voinut saduttaa ennen varsinaista aineistonkeruuta esimerkiksi perinteisellä sadutusmenetelmällä ilman aiheen rajausta, jolloin sadutus olisi ollut lapsille tuttu menetelmä varsinaisessa aineistonkeruussa. Koen kuitenkin, että esimerkiksi piirtämisen mahdollistaminen liitettynä sadun kerrontaan oli hyvä valinta, joka auttoi lapsia sadun kertomisessa ja lisäsi näin ollen lapsiystävällisyyttä tutkimuksen toteutuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata kasvattajien ja opettajien silmiä sekä herättää pohtimaan lasten omia käsityksiä heidän jokapäiväisestä leikistään. Usein aikuiset saattavat aliarvioida leikin tärkeyttä ja merkitystä lapselle tai arvostavat siinä vain sen merkitystä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja oppimiselle. Näin ollen onkin tärkeää myös kasvattajien ja opettajien tietää omien käsitysten lisäksi myös itse leikkijöiden käsityksiä leikistä ja siitä millaisia merkityksiä lapset leikille antavat heidän elämässään. Käsitysten pohtiminen saattaa pysäyttää opettajan myös pedagogisten haasteiden eteen (Aarnos, 2015, 174). Lisäksi tavoitteena on, että leikkiä ei pohdittaisi vain lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta, vaan huomioitaisiin leikin merkitys juuri sellaisena kuin se on lapselle.

Tutkimustulosten perusteella lapsilla on useita erilaisia käsityksiä leikistä. Lasten käsityksiin vaikuttaa lasten oma kokemustausta. Lapsille sosiaalinen vuorovaikutus on leikissä tärkeää, vaikka ei kuitenkaan ehdoton edellytys. Lapsille tärkeitä ovat kuitenkin leikkikaverit, joista he käyttivät saduissaan monia erilaisia nimiä. Mielenkiintoisen toisista poikkeavan käsityksen

mukaan myös lelut voivat olla leikkijöitä ja leikkiä leikissä ihmisten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus näyttäytyy myös leikin rakentumisessa. Usein uusi leikki alkoi saduissa siten, että toinen leikkijä pyysi toista leikkimään hänen kanssaan.

Lapset yhdistävät leikkiin sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi olennaisina tekijöinä vapaaehtoisuuden ja mielikuvituksen, jotka näyttäytyvät esimerkiksi erilaisissa leikeissä, uuden leikin keksimisessä, erilaisten leikkivälineiden käytössä ja käyttämättömyydessä, erilaisissa leikkipaikoissa ja leikin rakentumisessa. Saduissa tuli ilmi lasten käsityksiä, joiden mukaan heillä oli oikeus päättää, tahtovatko osallistua leikkiin. Lisäksi lapset yhdistävät leikkiin myös erilaisia tunteita. Heidän käsitysten mukaan leikissä pystyy ja joutuu kohtaamaan ja käsittelemään erilaisia tunteita.

Mielenkiintoista olisi jatkossa tutkia sitä, millaisia käsityksiä aikuisilla on lasten leikistä ja verrata näitä käsityksiä lasten käsityksiin. Lasten käsityksiä leikistä voisi myös tutkia haastattelemalla ja havainnoimalla heidän erilaisia leikkejään. Tässä tutkimuksessa sadutusaineisto tarjoaa kuitenkin melko rajoittuneen aineiston, jonka sisältöön ei voi itse vaikuttaa samalla tapaa kuin esimerkiksi haastattelussa, jossa voi kysyä tarkentavia kysymyksiä. Itse kuitenkin arvostan suuresti sadutusaineistoa, ja uskon, että jos sadustilanteen jälkeen juuri kerrotusta sadusta olisi kysynyt lapselta kysymyksiä, aito vapaa sadustilanne olisi kärsinyt. Kysymykset olisi voinut helposti johdatella lasta vastaamaan tietyllä tavalla ja kysymysten kautta myös sadun sisältö olisi voinut muuttua alkuperäisestä toiseksi.

Pro gradu -tutkielman tekeminen on opettanut minulle paljon lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä sekä leikin moniulotteisesta ilmiöstä sekä itse tutkimuksen tekemisestä, lapsuudentutkimuksesta ja lapsinäkökulmasta, sadutuksesta aineistonkeruumenetelmänä sekä fenomenografisesta aineistonanalyysistä ja aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Ennen kaikkea olen tutkimuksen eri vaiheiden kautta oppinut leikin merkityksestä lapsille, leikkijöille itselleen.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 164-179). Juva: Bookwell Oy.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113-160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (1995). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 168-187). Porvoo: WSOY.
- Airas, C. & Brummer, K. (2003). Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa: J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (s. 162-183). Vantaa: WSOY.
- Alanen, L. (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: A. Leena & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9-30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: A. Leena & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54-69). Tampere: Vastapaino.
- Bateson, G. (1955). A theory of Play and Fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play. Its role in development and evolution* (pp. 119-129). Harmondsworth: Penguin Books.
- Bateson, P. (2014). Play, Playfulness, Creativity and Innovation. *Animal Behavior and Cognition*. 1(2), 99-112. Haettu 28.2.2018 sivustolta:  
[http://animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson\\_Final.pdf](http://animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson_Final.pdf)
- Bergström, M. (1997). *Mustat ja valkeat leikit: leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Paris: Librairie Gallimard.
- Dewey, J. (1960). *How We Think*. Boston: Heath.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. W. H. Freeman and Company.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Goldstein, J. (2012) *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: TIE. Haettu 13.11.2017 sivustolta:  
<http://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan. Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa: L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (s. 153-167). Vantaa: Vastapaino.
- Heikkinen, L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149-167). Juva: Bookwell Oy.
- Helenius, A. (2004). Leikki ja lapsen kehitys. Teoksessa: M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen (toim.) *Leikki ja lapsen kehitys* (s. 35-40). Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Juva: Bookwell.
- Helenius, A. & Savolainen, J. (1996). Leikistä oppimiseen. Teoksessa: T. Jantunen & P. Rönberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä* (s. 119-127). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hiltunen, S. (2016). Oppiminen leikissä – Leikki, leikillisuus ja leikillinen oppiminen peruskoulussa. Kandidaatintyö. Oulun yliopisto, Oulu.
- Hintikka, M. (2009). Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa: T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika* (s. 140-163). Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Hintikka, M. (2004). Leikki on lapsen elämää. Teoksessa: M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen (toim.) *Leikistä totta* (s. 8-32). Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Horelli, L. (2003). Lapset ympäristön valloittajina. Teoksessa: P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) *Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä* (s. 4-10). Helsinki: Cultura Oy.
- Huizinga, J. (1944). *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseen*. Suomentanut Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, 162-173.

- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva S. (2007). *Let's play. Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, R. (2003). *Leikki. Ilmiö ja käsite*. Jyväskylän yliopisto.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (2000). *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Järnefelt, H. (2003). Paikallisuus kasvun voimavarana. Teoksessa: P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) *Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä* (s. 16-21). Helsinki: Cultura Oy.
- Kalliala, M. (2010). Leikkivä lapsi. Teoksessa: E. Jokela & H. Pruuki (toim.) *Jo iso, vielä pieni* (s. 113-129). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kalliala, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Glasgow: Bell & Main Ltd.
- Kalliala, M. (2003). Korvaamaton leikki. Teoksessa: J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (s. 184-212). Vantaa: WSOY.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin. Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa: L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (s. 73-92). Vantaa: Vastapaino.
- Kangas, M. (2011). Miten luovuus, leikillisuus ja teknologia innoittaa oppimista? Teoksessa: E-L. Kronqvist & K. Kumpulainen (toim.) *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun* (s. 57-64). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kangas, M. (2010). *The school of the future: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre.
- Karila, K. (2009) Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: A. Leena & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 249-262). Tampere: Vastapaino.
- Karimäki, R. (2012). Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikin maailma. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 141-168). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karimäki, R. (2004). Leikki on lapsen maailma. Teoksessa: L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen* (s. 256-269). Porvoo: WS Bookwell Oy.

- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. (2008). *Lapsen aika*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Juva: Bookwell Oy.
- Karlsson, L. (2013). Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia. Teoksessa: E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 171-198). Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17-63). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä – kohtaamisia ja aineiston tuottamista. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s.169-196). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. (2008). Sadutus – tie lasten ja nuorten sanalliseen kulttuuriin. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (261-267). Juva: WS Bookwell Oy.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 74-88). Juva: Bookwell Oy.
- Kronqvist, E-L & Pulkkinen, M-L. (2007). *Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kurkela, K. (1996). Leikin todellisuus. Teoksessa: T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä* (s. 83-94). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Leivo, M. (1995). Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 202-218). Porvoo: WSOY.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness. Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Academic Press.
- Lloyd-Smith, M. & Tarr, J. (2000). Researching children's perspectives: a sociological dimension. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds.), *Researching children's perspectives* (pp. 59-69). London: Open university press.

- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (2003). Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa: J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (s. 87-120). Vantaa: WSOY.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. Helsinki: International Methelp ky.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus* (s. 66-76). Vantaa: WSOY.
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 3.11.2017 sivustolta: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 28.2.2018 sivustolta: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pelletier, C. (2011). What education has to teach us about games and game play. In R. Willet, M. Robinson & J. Marsh (Eds.), *Play, Creativity and Digital Cultures* (pp. 166-182). UK: Routledge.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Piers, M. W. & Landau, M. (1980). *Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle*. Suomentanut Paula Karlsson. Helsinki: Otava.
- Raittila, R. (2009) Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa: A. Leena & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227-248). Tampere: Vastapaino.
- Riihelä, M. (2004). Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä. Teoksessa: L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen* (s. 24-39). Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Riihelä, M. (2004). Saduttamalla jakamiseen. Teoksessa: L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen* (s. 188-201). Porvoo: WS Bookwell Oy.



- Ruoppila, I. (1999.) Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruoppila, I. (1995). Lapsuus. Johdanto. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 30-39). Porvoo: WSOY.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Saloniemi-Pasternak, D. & Ponte, I. (2005). *Children's play*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sinkkonen, J. (2004). Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa: L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen* (s. 68-79). Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Strandell, C. (2003). Lapsiystävällisen ympäristön suunnittelu. Teoksessa: P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) *Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä* (s. 28-41). Helsinki: Cultura Oy.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard university press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 28.2.2018 sivustolta: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Vuorisalo, M. (2009) Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa: A. Leena & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 156-181). Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971) *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 10(2), 121-129. Haettu 28.2.2018 sivustolta: <https://pdfs.semanticscholar.org/f2be/25e8d991c68247f3bd6f46a2b6ac2b4be9b0.pdf>

<b>Hakijan henkilötiedot</b>		
Sukunimi <i>Hiltunen</i>	Etu-nimet <i>Salla Erika</i>	Henkilötunnus
Kotiosoite	Postinumero	Postitoimipaikka <i>Oulu</i>
Sähköpostiosoite <i>salkoske@student oulu.fi</i>	Puhelin	
<b>Tiedot tutkimuksesta</b>		
Tutkimus, johon tutkimus sisältyy <i>Kasvatustieteen maisterin tutkinto</i>		
Tutkimuksen kohderyhmä (määritä lään oiko kyseessä varhaiskasvatus, perusopetus, lukio jne) <i>Perusopetus</i>		
Tutkimuksen aikaväli <i>2017-2018</i>		
Laitos / Yliopisto, johon tutkimus tehdään <i>Oulun yliopisto</i>		
Lyhyt kuvaus tutkimuksesta (maks 50 sanaa, tutkimusaiheen tiellessä lyhyesti) <i>Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskouluikäisillä lapsilla on leikistä heidän kertomissaan saduissa. Tutkimus on laadullinen, se sijoittuu osaksi lapsuudentutkimusta ja siinä tulee esille lapsinäkökulma. Aineistonkeruun menetelmänä käytän aiheadutusta. Kerronnallista aineistoa lähestyn fenomenografisella analysointimenetelmällä.</i>		
<b>Tutkimuksen ohjaajan tiedot</b>		
Sukunimi <i>Pinoia</i>	Etunimi <i>Timo</i>	Nimike <i>Yliopistolehtori</i>
Sähköpostiosoite <i>timo.pinoia@oulu.fi</i>	Puhelin	
<b>Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ja tutkimustuloksista tiedottaminen</b>		
Miten tutkimuksessa otetaan huomioon tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset? <i>Sekä lapsen huoltajalta että lapsesta itsestään kysytään lupa tutkimukseen osallistumiseen. Fettilsyyteen liittyy myös kvalitatiivisen tutkimusaineiston anonymisointi. Henkilönimet ja ensimet sekä arkaisuntaiset tiedot poistetaan tai muutetaan tunnistamattomiksi. Aineistoa ei ylituota.</i>		
Miten / milluin tutkimustuloksista toimitaan tiedote sivistys- ja kulttuuripa veu ssa? <i>Tiedote, kun pro gradu on valmis</i>		
<b>Allekirjoitus</b>		
Palkka ja aika <i>15.12.2017</i>	Allekirjoitus ja nimen selvennys  <i>Salla Hiltunen</i>	
<b>Liitteet</b>		
Tiedote tututtavaan yks kkoori / -utsu kirje tutkittaville tutkimusunnitelma (myös vapaamuotuisen)		
<b>Palautus</b>		
Jos tutkimus kohdistuu yhteen yks kkoori (päiväkoti, peruskoulu, lukio), tutkimuslupa liittineen toimitetaan allekirjoitettuna sähköisesti <b>yksikön johtajalle</b> (päiväkodin johtaja, rehtori jne.). Sähköisesti yleensä muotoa etunimi.sukunimi@ouka.fi		
Muilla tutkimuksia koskevat tutkimusluvut lähtelliseen toimittetaan allekirjoitettuna osoitteeseen <a href="mailto:saku.tutkimusluvut@ouka.fi">saku.tutkimusluvut@ouka.fi</a>		
Tutkimuslupaprosessi toimittetaan hakijalle sähköpostitse.		

## Liite 2

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

30.1.2018

Hei,

olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta. Teen pro gradu - tutkielmaa lasten käsityksistä leikistä heidän kertomissaan saduissa. Tutkimuksen aineistonkeruun toteutan lapsenne luokassa.

Tutkimuksen aineistonkeruun toteutan sadutuksen avulla. Tutkimuksessani lapsi saa kertoa sadun, jossa leikitään. Sadutuksen avulla selvitän, millaisia käsityksiä 1. luokkalaisilla lapsilla on leikistä. Satu kirjoitetaan ylös juuri sellaisena kuin lapsi sen kertoo. Kun satu on valmis, se luetaan lapselle ääneen ja lapsella on vielä mahdollisuus halutessaan muokata satua. Satuihin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan jokaisen lapsen kokemukset, ajatukset, tunteet ja näkemykset ovat arvokkaita ja tärkeitä. Halutessaan lapsi voi myös piirtää satuun liittyvän kuvan. Kuvia en analysoi tutkimuksessa vaan niitä voin käyttää sen kuvituksessa.

Sadutus toteutetaan koulupäivän aikana. Kaikissa tutkielman tekemisen vaiheissa noudatan tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita ja hienovaraisuutta. Lapsen oikea nimi, koulu tai mikään muukaan yksityiskohta, josta lapsen voisi tunnistaa, ei tule esiin tutkimuksessa. Tutkimukseni on tarkoitus valmistua keväällä 2018. Tutkimustani ohjaa yliopistolehtori Timo Pinola. Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyen.

Lapsen tutkimukseen osallistumista varten pyydän ystävällisesti huoltajan suostumusta tutkimukseen. Huoltajan luvan antamisen jälkeen lapsella on oikeus päättää, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei.

Lapseni osallistuu tutkimukseen \_\_\_\_\_

Ei osallistu \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Lapsen nimi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pyydän palauttamaan täytetyn lomakkeen 6.2. mennessä luokanopettajalle.

Ystävällisin terveisin,

Salla Hiltunen

salkoske@student oulu.fi

### Liite 3

Hei 1. luokan oppilas.

	<p>Teen tutkimusta. Minua kiinnostaa, mitä 1. luokkalaiset ajattelevat leikistä.</p>
	<p>Tutkin asiaa sinun luokassa. Tahtoisin kuulla sinulta ja luokkatovereiltasi sadun.</p>
	<p>Rehtori, opettaja ja vanhempasi ovat luvanneet, että saan kirjoittaa satuja muistiin.</p>
	<p>Kirjoitan oppilaiden saduista kirjan ja kerron saduista opettajille ja tutkijoille.</p>
	<p>Minusta olisi mukavaa, jos sinä olisit mukana tutkimuksessa. Haluatko olla?</p>
	<p>Voit kysyä minulta milloin vain lisää, jos haluat.</p>