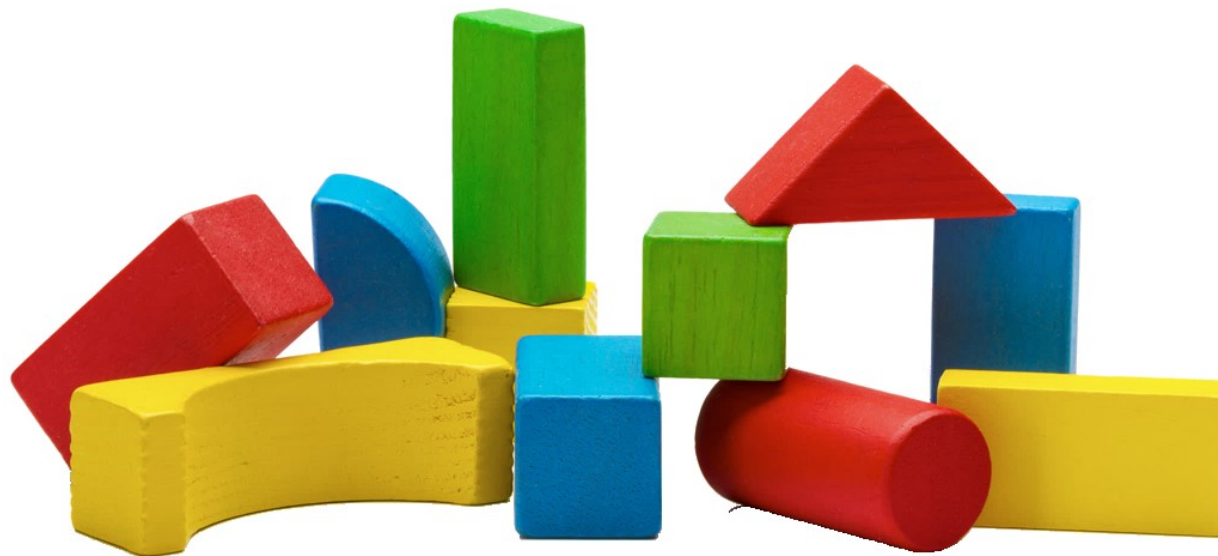


Jonna Kangas ja Elina Fonsén (toim.)



2018

Leikin ammattilaiset

Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona

Julkaistu sarjassa: Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut

Helsingin yliopisto

ISBN 978-951-51-4063-0

Kuvat: Shutterstock 2017; Kangas, J. 2016 ja artikkelien kirjoittajat

Taitto: Jonna Kangas

Oikoluku: Elina Fonsén

Oikeudet: Varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelijat

Tätä julkaisua ei saa kopioida, tulostaa ja jälleenmyydä kaupallisesti. Julkaisu on tarkoitettu varhaiskasvatuksen kehittämiseen sekä ei-kaupalliseen käyttöön.

Vittaus APA: Kangas, J. & Fonsen, E. (toim.) (2018) *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona.* Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.

SIISÄLLYS

Esipuhe	2
Forewords	4

OSA 1 Kriittisiä näkökulmia leikkiin	5
Vuorovaikutuksellisen leikin rakentuminen ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa	6
Sukupuolisensitiivinen kasvatusta ja leikin mahdollisuudet	21
Varhaiskasvatuksen vapaan leikin pelikentät	35
Mitä tänään leikittäisiin? Leikkitaulukojen käyttäminen päiväkodeissa lasten osallisuuden ja valinnanvapauden näkökulmasta	47

OSA 2 Leikki varhaiskasvatuksen oppimisen alueilla	56
Matemaattisten taitojen harjoittelu leikin keinoin Varga-Neményi -menetelmällä	57
“Tässä mulle oma makkara” Lasten kuvitteluleikki päiväkotiympäristössä	70
Lasten kuvataideleikit ja niiden pedagoginen tukeminen	85
Perinneleikit osana lasten kulttuuria	105
Tarinallisen leikin maailma - Osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan vahvistaminen	116
Leikki on iloa ja vauhtia - Näkökulmia päiväkotikäisten lasten fyysisen aktiivisuuteen	130
Leikki vieraan kielen oppimisen menetelmänä	141

OSA 3 Lastentarhanopettajan rooli leikissä	154
Jos leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, mihin tarvitaan lastentarhanopettajaa?	155
Aikuinen tuo leikkiin mukanaan oppimisen elementin	166
Aikuisen rooli itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikissä	181

Esipuhe

Tämä teos pohjautuu Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan varhaiskasvatuksen maisteriopintojen opintojakson Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintamuotona tavoitteisiin. Opintojaksossa tarkastellaan leikkiä eri tieteenalojen kautta niin ilmiönä kuin leikkiin liittyvien erilaisten merkityksen kautta. Tavoitteena on tuottaa opiskelijoille taitoa ymmärtää ja analysoida leikkiä erilaisista teoreettisista näkökulmista ja käytännössä soveltaa, tuottaa ja uusintaa leikkiä, ymmärtäen sen merkitys lasten sosiaalisille suhteille, oppimiselle ja kehitykselle. Opintojakso tähtää leikin syvällisempään ymmärtämiseen ja leikin laadun parantamiseen sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Useat tutkimukset ovat osoittanut, että vaikka varhaiskasvatuksen työntekijät tietävät leikin merkityksen pienten lasten oppimiselle ja osallisuudelle, jää leikin pedagoginen tukeminen käytännössä heikolle tasolle varhaiskasvatuksen arjessa (Kangas & Brotheus 2017; Hujala ja Fonsén 2010; 2012; Hujala, Fonsén & Elo 2012). Leikkiä on myös kehitetty hankkeissa ja projekteissa (kuten VKK-Metron leikin kehittämishanke 2013-2015; Osallisuusverkosto 2012-2016, MLL:n leikkipäivä -hanke), joiden pitkäaikainen vaikuttavuus varhaiskasvatuksen käytänteisiin jää kuitenkin ohueksi ja lyhytaikaiseksi. Pitempiaikainen leikin kehittäminen vaatiikin syvällistä teoreettista ymmärrystä leikin ilmiökentästä, jotta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri voi muuttua ja kehittyä. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintamuotona opintokokonaisuus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen ja vahvistamaan varhaiskasvatuksen tulevien asiantuntijoiden osaamista. Tämän julkaisun kautta haluamme jakaa tätä asiantuntijuutta myös muille varhaiskasvatuksen toimijoille.



Käsillä oleva kirja on jaettu kolmeen osaan artikkelien tarkastelukulman mukaan. Ensimmäisessä osassa kirjoittajat tarkastelevat leikkiin liittyviä kriittisiä ja monitulkintaisia näkökulmia. Toisessa osassa keskitytään leikin ja leikillisten menetelmien käyttöön oppimisen osa-alueiden parissa ja viimeisessä osassa paneudutaan lastentarhanopettajan ja muiden leikin ammattilaisten rooliin leikissä.

Jonna Kangas ja Elina Fonsén

Helsingissä 23.1.2017

Lähteet:

Hujala, E. & Fonsén, E. (2010). Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoidossa -projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.

<https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108439-LOPPURAPORTTI%5b1%5d.tsrversiopdf.pdf/dad364bd-e179-4e17-bf01-4bfedbd7105d>

Hujala, E. & Fonsén, E. (2012). Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. TSR: http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-7626.pdf

Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182:3-4, 299–314. <http://doi.org/10.1080/03004430.2011.646721>

Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.

Mannerheimin lastensuojeluliiton Leikkipäivä, <https://www.xn--leikkipiv-12ac.fi/>

Osallisuusverkosto 2012-2016, Pirkanmaan osallisuusverkosto.

VKK-Metron leikin kehittämishanke 2013-2015, http://www.socca.fi/files/5553/Leikki_astuu_varpaille_-julkaisu.pdf

Forewords

Play is an essential element of learning, development and involvement in early childhood education settings. The Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (2016) defines play as operational mode of educational activities. Play, as it is qualified in these national policy documents, should provide joy and happiness. The meaning of play is the play itself.

This book is conducted within the master program of early childhood education (VAKAMO) in the Faculty of Educational Sciences in the University of Helsinki. The program aims to support the professional development of early childhood education experts and it offers them theoretical perspectives and tools for educational development in policy work, practical work and research. Within the program a course about Perspectives on play in theories and practical work where play is examined through different disciplines and the different meanings of play. The aim of the course is to provide participants with the ability to understand and analyze the play from different theoretical perspectives and to practice applying, re-producing and re-playing the play, understanding its importance for the social relationships, learning and development of children. The goals are to deepen the understanding of the play and to improve the quality of play. And through this to develop the action culture of early childhood education.



In this book the essays and research articles of students of the master programme are available for those who are interested to understand play as phenomenon, as action, as pedagogy and as education. The language of this book is Finnish, please contact Dr. Jonna Kangas (jonna.kangas@helsinki.fi) if you need English abstracts. Please explore also the Playful Learning Center materials from <http://plchelsinki.fi/>

At the Faculty of Educational Science, University of Helsinki

23. January 2018

Jonna Kangas, Dr. Early Childhood Education, member of PLC research group



Kriittisiä näkökulmia leikkiin

Vuorovaikutuksellisen leikin rakentuminen ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Lyydia Salo ja Kiira Salmi

Johdanto

Aamos ja Eetu leikkivät yhdessä taistelulentokoneita. He lennättävät käsissään lelulaatikon pohjalta kaivamiaan lentokoneita ja liitävät ympäri huonetta pitäen taisteluääniä. Ammukset lentävät, pommit tippuvat ja propellit pyörivät. Vieressä yksin leikkinyt Lauri katsoo hetken leikkiä. Hän hakee laatikosta palikoita ja menee leikkiin mukaan palikoista muodostamaansa mielikuvituslentokonetta lennättäen, imitoiden poikien toimintaa, pitäen samoja ääniä ja mukaillen leikkiä. Eetu sanoo hetken päästä: "Lauri, sä oot mun puolella". Lapset jatkavat leikkiään nauraen, päristen ja pyörien. Yksin leikkinyt Lauri on päässyt mukaan yhteiseen toimintaan.

Leikki on sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanne, jonka tiedetään edistävän lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Siinä opitaan muun muassa sosiaalisia taitoja, kuten jakamista, auttamista ja ristiriitojen ratkomista. Leikissä rakennetaan ystävyyssuhteita sekä kuvaa itsestä ja muista osana vertaisryhmää. Kun leikkiä tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, huomaamme leikin rakentumisen ja siihen mukaan pääsemisen olevan monimutkaisia prosesseja, jotka vaativat lapselta taitoa ja tahtoa. Lauri pääsi liittymään poikien leikkiin osoitettuaan pojille osaavansa leikkiä vaaditulla tasolla tarkkailtuaan ja matkien poikien toimintaa. Laurin status ryhmässä hyvänä leikkikaverina toimi myös hänen edukseen. Lapset haluavat usein suojella omaa sosiaalista asemaansa sekä helposti rikkoutuvia leikkejään ulkopuolisilta. Tällöin jonkun lapsen yksilölliset ominaisuudet, taidot tai matala asema ryhmässä saattavat sulkea hänet yhä uudestaan leikkien ulkopuolelle. Jos Lauri ei toistuvasti pääsisi näistä syistä liittymään leikkiin, myös hänen mahdollisuutensa kehittää sosiaalisia taitojaan ja kohottaa asemaansa ryhmässä heikentyisivät huomattavasti.



Artikkelissa tarkastelemme leikkiä vuorovaikutuksellisenä toimintana, joka vaatii lastentarhanopettajan tietoisuutta ja tukea. Emme voi olettaa lasten rientäessä vapaaseen leikkiin heidän automaattisesti ja tasapuolisesti pääsevän kukoistamaan, sen sijaan leikkien rakentamiseen tarvitaan usein myös lastentarhanopettajan apua. Artikkelissa käsittelemme vertaisryhmän merkitystä leikkien rakentumiselle, leikin sosiaalista rakentumista sekä siihen liittymisen edellytyksiä ja lasten sosiaalisten taitojen sekä asemien vaikutusta leikkiin pääsemiselle. Lopuksi pohdimme, mikä on lastentarhanopettajan merkitys ja vastuu vuorovaikutuksellisen leikin mahdollistajana kaikille lapsille.

Vertaisryhmä toimii pohjana vuorovaikutukselliselle leikille

Teoreettinen viitekehys, jossa käsittelemme leikkiä ja sen vaikutusta lasten sosiaalisiin suhteisiin, nousee sosiologisesta lapsuudentutkimuksesta. Siinä tarkastellaan lapsuuden rakentumista sosiaalisessa kontekstissa. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat jokapäiväistä elämäänsä tietojensa ja taitojensa pohjalta. Lapsia ei nähdä ainoastaan itsenäisinä toimijoina, vaan oikeastaan he konstruoivat toimijuuttaan suhteessa muihin lapsiin, vertaisiinsa. (Löfdahl 2010.) Lapset siis muovaavat yhdessä vertaisryhmäänsä ja vertaisryhmä muovaa vastavuoroisesti lasten tapaa toimia ja käyttäytyä.

Lapsen aktiivinen toimijuus näkyy lasten vertaiskulttuurin tutkimuksessa, jossa on tullut esiin lasten tahto kontrolloida elämäänsä sekä itse että vertaistensa kanssa. Merkityksellistä 3–6-vuotiaalle on sosiaalinen osallistuminen ja mukaan pääseminen sekä aikuisen auktoriteettia haastamalla oman kontrollin lisääminen. (Corsaro 2005b.) Lapset haluavat siis tehdä aktiivisesti asioita, joihin he voivat vaikuttaa. Myös leikkiä voidaan tarkastella tältä kannalta. Leikissä lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun ja olla yhteydessä muihin lapsiin. Usein etenkin vapaa leikki nähdään enemmän lasten keskinäisenä toimintana, jolloin lapsilla itsellään on enemmän kontrollia leikin kulusta ja siihen osallistujista kuin aikuisilla.

Lapselle monesti leikkien kulkua olennaisempaa onkin nimenomaan osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuus. Tällöin lasten motiivit leikkimiselle nousevat vertaisryhmästä ja siihen liittymisestä sekä itsensä määrittelystä ryhmässä, jolloin leikin kehittäminen ja sen mielekkyys voivat jäädä toissijaisiksi. (Vuorisalo 2009.) Tämän voi nähdä alla olevasta esimerkistä.

Viisi tyttöä nauraa hiekkalaatikolla. He menevät yhteen ryppääseen toisistaan halaamalla kiinni pitäen ja nauravat huudahtaen: "Kimppakyyti!" Tämän jälkeen he kaatuvat samaan aikaan päällekkäin maahan. Tytöt nousevat ylös yhä uudestaan ja sama toistuu.

Kyseisessä tilanteessa aikuisen on vaikeaa hahmottaa leikin kulkua. Siinä ei näytä olevan kovin selkeää järkeä tai juonta. Luultavasti leikin ydin onkin nimenomaan yhdessä olemisessä ja ryhmään pääsemisessä eikä niinkään leikin eteenpäin rakentamisessa. Lasten aktiivinen toimijuus vertaisryhmän muovaamisessa näkyy myös Löfdahlin teoriassa lasten sosiaalisen tiedon kentästä. Se kuvaa kollektiivista tietoisuutta lasten vertaiskulttuurissa muovautuneista normeista ja arvoista, jotka ovat sidottuina tiettyihin tilanteisiin, paikkoihin, sääntöihin tai ilmiöihin varhaiskasvatuksessa. Sosiaalisen tiedon kenttä sisältää tiedon lasten asemista, heidän paikastaan, arvoistaan ja asenteistaan tietyissä tilanteissa. (Löfdahl 2010.) Ryhmässä muodostuvat siis yhteiset "pelisäännöt" ja perusta toiminnalle, joiden mukaan lapset osaavat toimia. Lapset ovat yleensä erittäin tietoisia vertaisryhmässä jaetuista säännöistä sekä omista ja muiden sosiaalisista asemista. Arjessa tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, millaiseen leikkiin kukin lapsi voi osallistua tai, missä tiloissa voi leikkiä mitään leikkiä.

Leikki muotoutuu vuorovaikutuksessa

Usein varhaiskasvatuksessa leikin laadukkuutta mitataan pedagogisesta näkökulmasta ja katkonaista ja poukkoilevaa leikkiä pidetään laadultaan heikkona. Oikeastaan silloin on monesti kyse siitä, että leikissä juonen kehittelyn edelle menevät sosiaaliset ainekset, ja niiden monimutkaisuuden vuoksi leikki ei pääse etenemään. (Strandell 1995; 2000.) Seuraavaksi käsittelemme näitä leikin sosiaalisia prosesseja, jotka kehittyvät ikäkausittain ja vaikuttavat leikkien vuorovaikutukselliseen rakentumiseen.

Vuorovaikutuksellisen leikin kehittyminen eri ikäkausina

Taaperoikäisillä lapsilla leikin pääpiirteinä ovat ensisijaisesti nonverbaaliset osallistumisen toiminnot, jotka mahdollistavat useilla eri taitotasolla olevien lasten osallistumisen samaan leikkiin (Corsaro, 2005b).

Alle kolmivuotiaiden ryhmässä on meneillään ryhmässä tyypillinen ja toistuva kotileikki. Muutama lapsi on kokoontunut kotileikinurkkaukseen keräämään hyllyltä purkkeja ja purnukoita ostoskassihinsa, joita he kuljettavat ympäri huonetta. Välillä lapset menevät takaisin kotileikinurkkaukseen tyhjentämään tai täyttämään ostoskassiaan, välillä näyttämään

ostoksiaan aikuisille. Lapsia saattaa liittyä leikkiin ja lähteä siitä kesken kaiken. Lapset toistavat tuttua leikkirutiinia ja kaikki toimivat samantapaisesti leikissä.

Tällainen pienille lapsille tyypillinen, samoja yksinkertaisia rutiineja kierrättävä leikki mahdollistaa leikkiin liittymisen ja siitä pois lähtemisen suhteellisen helposti (Corsaro, 2005b). Esimerkissä lapset tuntevat leikin kulun, jolloin heidän on helppo tulla siihen mukaan kesken kaiken. Ensin kerätään ostoksia kassiin, jota sen jälkeen kuljetetaan ympäri huonetta. Lopuksi ostoskassi tyhjennetään ja samaa toistetaan yhä uudestaan ja uudestaan.

Taaperon kasvaessa 3–6 -vuotiaaksi vertaisrutiinit muovaantuvat kohti monimutkaisempaa ja verbaalisempaa toimintaa. Lapset harjoittelevat vuorovaikutus- ja ystävyysuhteiden ylläpitoa sekä leikkiin liittymistä. Nämä ovat haastavia toimintoja leikin näkökulmasta. Lapsilla on vahva taipumus suojella leikkiä sekä siihen liittyvää jaettua tilaa ja tavaroita etenkin päiväkotiympäristössä. Tämä ilmenee esimerkiksi lasten haluttomuutena päästää käynnissä olevaan leikkiin uusia leikkijöitä. Tällaisen toiminnan aikuinen usein tulkitsee itsekkyydeksi tai yhteistyökyvyttömyydeksi, mutta oikeastaan se on lapsen tapa suojella herkkää vuorovaikutteista tilaa ja helposti särkyvää leikkiä. (Corsaro 2005b.) Varsinkin hektisessä päiväkotiympäristössä leikin suojelu korostuu, kun lapsia on paljon ja sekä tilat että leikkivälineet ovat rajalliset. Päiväkodissa onkin hyvä ymmärtää leikin monimutkaista sosiaalista rakentumista, jota käsittelemme seuraavaksi.

Leikin rakentuminen sosiaalisena toimintana

Aamos ja Elsa leikkivät autoleikkiä. Lapset hakevat automatolle palikoita sekä autoja ja alkavat rakentaa niistä. Rakentamisen lomassa Elsa sanoo: "Täs vois mennä auto näin.", asettaen autoa korkeiden ja kapeiden palikoiden päälle. Myös Aamos rakentaa yhteistä palikkarakennelmaa. Elsa välillä horjuttaa kädellään rakennelmaa samalla hihittäen, mihin Aamos vastaa: "Älä riko!" Elsa vastaa viitaten palikoiden yllä pitämänsä autoon: "Mut tää haluais rikkoa." Palikat kaatuvat ja lapset nauravat. Auto on kaatanut palikat.

Myöhemmin leikin jo edettyä Eetu tulee leikkialueelle, ottaa muutaman palikan ja alkaa rakentaa niistä rivistöä. Hetken kuluttua rakentamisen lomassa Eetu korottaa ääntään ja sanoo useaan kertaan: "Hautapaikka!", odottaen Aamosen ja Elsan reaktioita. Lopulta Aamos vastaa: "Mä en tiedä sitä nimeä.", ja Eetu kertoo madalta ääntään: "Tänne haudataan

ihmisiä." Elsa tarttuu palikoihin ja sanoo: "Mäkin meen laittaa hautakynntilöitä.", ja asettelee palikat juhlallisesti pystyyn riviin.

Lapset käyttävät monia erilaisia tekoja, toimintoja ja verbaalisia vihjeitä johdatellessaan leikkiä eteenpäin. Lapset vaihtelevat äänenpainoan ja intonaatiotaan sosiaalisena vihjeenä muille leikkijöille omasta toiminnastaan. Lapset myös käyttävät sujuvasti leluja eri merkityksin. He selittävät verbaalisesti tekemistään ja toistelevat näitä kuvauksia sekä leikkitoimintaansa. Lapset sitovat leikkiin erilaisia merkityksiä ja laajentavat niitä leikin edetessä. Leikki siis rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan, jossa oleellista on, että leikkijät osaavat tarttua sosiaaliin vihjeisiin ja heillä on yhteinen ymmärrys leikin luonteesta. (Corsaro 2005a.)



kuva leikki rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan

Esimerkin Eetu halusi äänenpainollaan kiinnittää Elsan ja Aamoksen huomion leikki-ideaansa toistaessaan kuuluvalla äänellä sanaa hautapaikka. Palikat muuntautuivat helposti lasten käsissä autoleikistä hautausmaan kynntilöiksi. Elsa teki toimintaansa ymmärrettäväksi Aamokselle sanoessaan "Täs vois mennä auto näin" ja kertoessaan, kuinka hänen autonsa haluaa rikkoa palikkarakennelman. Aamos hyväksyy tämän, mikä näkyy yhteisessä ilossa, kun rakennelma kaatuu, vaikka ennen ehdotusta rakennelman rikkomisen ei ollutkaan Aamoksen mielestä toivottavaa.

Vuorisalo (2009) kutsuu tätä toiminnalliseksi neuvotteluprosessiksi, jossa leikkijät näiden toimintojen ja vihjeiden kautta neuvottelevat leikin olemassaolosta ja etenemisestä. Leikkineuvotteluissa käydään läpi erilaisia vaiheita ja erilaisia leikkejä. Esimerkissä Elsa tarttuu Eetun vihjeeseen hautapaikasta ja autoleikki muuttuu silmänräpäyksessä hautausmaaksi ja palikat hautakiviksi ja -kynntilöiksi. Leikin rakentuminen on monimutkainen ja vaativa prosessi. Se saa alkunsa usein toiminnan kautta syntyvästä ideasta, jonka ympärille aletaan rakentaa puhuen ja toimien leikin juonta. Leikkitarinan etenemiseksi käydään

leikkineuvotteluja leikin osallistujista ja rooleista sekä leikin sisällöistä ja toteuttamismahdollisuuksista annetuissa puitteissa. (Vuorisalo, 2009.) Esimerkissä Eetu rakenteli palikkarivistöä ja kertoi muille ideastaan hautapaikoista, jonka jälkeen juonta alettiin muodostaa.

Leikki rakentuu neuvottelujen lisäksi myös lasten ehdotuksista ja tarjouksista, joilla leikkiin tuodaan uusia sisältöjä kuten rooleja, tavaroita tai tapahtumia. Leikkitarjoukset voivat olla toiminnallisia tai sanallisia leikkitekoja, jotka voidaan joko toiminnallisesti tai sanallisesti hyväksyä tai hylätä. Leikkijät vastaavat siis vuorovaikutuksessa toistensa leikkitekoihin sekä toistavat tai kehittelevät eteenpäin toistensa tarjouksia, jolloin leikki saa muotonsa. Leikkitarjoukset sekä niihin vastaaminen voivat saada monia muotoja, joista käyvät ilmi lasten keskinäiset suhteet ja leikin ilmapiiri. Tarjoukset voivat olla käskeviä tai väljempiä ehdotuksia tai jonkun lapsen tarjous voidaan vaikka hylätä tyrmäämällä tai vaihtoehtoisesti tasavertaisemmin neuvotellen. (Vuorisalo, 2009.) Näistä esimerkkejä voi löytää seuraavasta leikkitalanteesta.

Viisi tyttöä leikkii ulkona leikkiä, joka vaikuttaa muuttavan muotoaan "seuraa johtajasta" hippaan. Lapset tasapainottelevat hiekkalaatikon reunalla jonossa kulkien ja juoksentelevat pitkin pihaa, Minttu etunenässä joukkoa johdattaen. Minttu sanoo muille ääntään korottaen: "Tytöt, tehkää näin, tehkää kivilaitteet.", ja osoittaa suunnan hiekkalaatikolle. Muut tytöt juoksevat hiekkalaatikolle rakentamaan kivilaitteita ja Minttu jää katsomaan touhua. Minttu sanoo: "Tytöt, tulkaa mennään kivihippeleen" ja johdattaa joukon hyppimään rakennettujen kivien päälle. Muut lapset tekevät työtä käskettyä ilman, että juurikaan kommentoivat työnjakoa. Lea ilmeisesti kyseenalaistaa leikin kulkua, koska hän ei pääse yrityksistään huolimatta vaikuttamaan leikkiin. Pian Lea siirtyykin pois leikistä ja kertoo surkeana lastenhoitajalle, että Minttu määräilee.

Myöhemmin samalla porukalla tytöt leikkivät hippaa ja juoksevat pihaa ympäri. Mai ehdottaa tyttöjen pysähtyessä ja kaikkien hengästyneinä haukkoessa ilmaa: "Mennäänkö välillä rauhoittumaan?" Minttu sanoo heti vastaukseksi: "Ei!" ja jatkaa "Nyt juostaan!" Tytöt lähtevät, Mai mukaan lukien, juoksemaan Mintun perässä pihan toiselle laidalle.

Leikissä Minttu on selkeästi lapsi, jolla on eniten valtaa leikin kulkuun. Hänen ehdotuksensa kuten "tehkää kivilaitteet" ja "mennään kivihippeleen" hyväksytään helposti ja lähes sanattomasti. Muut tekevät suoraan ehdotusten mukaisesti ja leikki rakentuu eteenpäin. Toisin käy muiden tyttöjen ehdotuksille, kuten Main ehdotukselle tauon pitämisestä, joka hylätään heti. Tilanteen pohjalta voi pohtia

myös lasten välisiä valtasuhteita ja vaikutusmahdollisuuksia. Mintulla on suurin valta tehdä päätöksiä, mutta muiden ehdotuksiin ei juurikaan tartuta.

Leikin sujuvuuden ja mielekkyyden kannalta olennaista on, että lapset ovat virittäytyneet vastaanottamaan ja huomioimaan toistensa leikkitarjouksia, sillä tarjousten hyväksymisellä on vaikutus lasten sitoutumiseen yhteiseen leikkiin (Vuorisalo, 2009). Jos kukaan ei olisi kuunnellut Mintun leikkitarjouksia, tai muut olisivat hylänneet ne esimerkiksi olemalla seuraamatta häntä, leikki ei olisi päässyt muotoutumaan mielekkääksi tekemiseksi. Lea taas kyllästyi siihen, ettei itse päässyt vaikuttamaan leikin kulkuun, jolloin hän ei kokenut leikkiä itselleen sitoutumisen arvoiseksi. Jotta yhteistä leikkiä päästään rakentamaan, tulee siihen päästä myös osallistumaan. Tätä käsittelemme seuraavaksi.

Leikkiin liittymisen ehdot vertaisryhmässä

Leikkiin liittymisen on vaativa prosessi. Lapset kehittelevätkin erilaisia strategioita päästäkseen mukaan käynnissä olevan leikkiin. Useimmiten kysyttäessä suoraan, voiko leikkiin tulla, leikkiään suojelevat lapset torjuvat yrityksen vastaamalla ”ei”. Epäsuoremmat strategiat tuottavat yleensä parempaa tulosta. Lapsi voi pyrkiä leikkiin ensin havainnoiden ja keräten leikin sisällöistä informaatiota. Sen jälkeen lapsi voi astua ”leikin alueelle” sekä alkaa toistaa leikin teemaa tai varioida sitä. Lapsi todistaa näin pystyvänsä olemaan leikissä pilaamatta sitä. (Corsaro 2005b; Garvey 1984.) Johdannon esimerkissä Lauri toimii juuri näin. Hän ensin tarkkailee poikien lentokoneleikkiä ja sitten alkaa toisintaa samanlaista lentokoneiden lennätystä, jolloin pojat hyväksyvät Laurin osaksi leikkiään.

Leikin alkuvaiheessa lapsen tulisi pidättäytyä ehdotuksista, kunnes hän on kunnolla sulautunut leikkiryhmään. Leikistä suoraan informaation kysymisen, itsensä korostamisen, omien tunteiden ilmaisun sekä leikkijöiden kanssa eri mieltä olemisen on havaittu vaikeuttavan leikkiin pääsyä. (Garvey 1984.) Leikissä olevat lapset pyrkivät suojaamaan leikkiään erilaisilta uhilta. Lapsi, joka ei näytä ymmärtävän tai osaavan leikkiä on yksi uhka muiden häiriötekijöiden joukossa, joka potentiaalisesti voi tuhota leikin. (Corsaro, 2005b.) Toisaalta lapset voivat pitää myös monenlaisia lasten välisiä eroavaisuuksia uhkana leikille ja niistä voi tulla syy torjumiselle. Tämä näkyy seuraavassa esimerkissä.

Viiden tytön leikki jatkuu pihalla. Tytöt juoksevat leikissä ympäri pihaa ja hihkuvat olevansa salakerhossa yhdessä. Tytöt juoksevat pihan kulmaukseen tukikohtaansa, jossa istuu Lauri. Lauri katselee ja kuuntelee tyttöjen juttuja. Tyttöjen huomattessa Laurin he alkavat yksissä tuumin, korotetulla ja tuotuneella äänellä sanoa: "Ei pojat saa tänne tulla, mee

pois." Lauri istuu nurkkauksessa kummastunut ilme kasvoillaan. Tytöt alkavat huutaa kuvitteellisia vartijoita, jotka tulisivat poistamaan pojan pois tyttöjen kerhon tiloista. Lauri yrittää kertoa tytöille tietävänsä salaisuuden ja ohjata keskustelua toiseen suuntaan. Tytöt jatkavat ponnekkaasti sanoen: "Tää on tyttöjen kerho, ei tänne saa pojat tulla. Häivy!" Lauri juoksee hiekkalaatikolle seuraamaan tilannetta. Tytöt huokailevat kuinka hyvä juttu onkaan, että Lauri meni pois "meidän tyttöjen salakerhosta".

Esimerkissä näkyy, kuinka lapsen sukupuoli saattaa vaikuttaa leikkiin pääsyyn. Esimerkiksi tytön pääsy poikaryhmän leikkiin on nähty vaikeammaksi (Garvey, 1984). Tässä tytöillä on leikissä tarkka sääntö siitä, että porukkaan ei saa liittyä ellei ole tyttö. Tällöin Laurin sukupuoli nähdään tekijänä, jonka vuoksi hänet voidaan automaattisesti hylätä leikistä ja jopa kieltää leikkitallassa oleminen. Lauri yrittää ohittaa tilanteen siirtämällä keskustelua pois erottavasta tekijästä ja sanomalla tietävänsä salaisuuksia. Tämä ei kuitenkaan onnistu ja Lauri vetäytyy leikkipaikalta epäonnistuessaan leikkiin liittymisessä.

Myös Löfdahl on tutkimuksissaan huomannut, että usein lapsia erottavat piirteet ratkaisevat, ketkä pääsevät leikkiin mukaan ja ketkä eivät. Erityisesti lapsen ikä ja kulttuurillinen erilaisuus nähdään tällaisina ominaisuuksina. Lapsen nuoremmalla iällä voidaan perustella sitä, ettei hän saa osallistua leikkiin. Pienelle saatetaan esimerkiksi antaa rooli eläimenä, joka ei puhu, ja näin ollen lapsi ei voi verbaalisesti vaikuttaa leikin kulkuun. Iästä puhuminen on osa leikkiin pääsyä ja sen sisältöön liittyviä neuvotteluja, joissa vanhemmat lapset perustelevat omaa statustaan iällään. (Löfdahl 2010.) Päiväkodissa isommat lapset saattavat vastustaa pienen mukaan ottamista sanomalla: "Ei me haluta sitä, kun se rikkoo kaiken". Taitamattomampi leikkijä nähdään siis uhkana leikille. Myös kulttuurillinen eroavaisuus toimii useammin leikistä erottavana tekijänä, kun tietyt kulttuuriin liittyvät tiedot eivät ole hallussa (Löfdahl 2010). Esimerkiksi lapsi, joka ei tunne leikin ja roolien perustana olevaa TV-ohjelmaa tai vaikkapa osaa muiden puhumaa kieltä, saatetaan sulkea leikin ulkopuolelle.

Tämän lisäksi lapsen suosio vaikuttaa siihen, kuinka todennäköistä lapsen on päästä leikkiin mukaan. Sosiaalinen status on merkityksellinen myös siinä, kuinka kauan lapsi seuraa taustalla leikkiä ennen kuin yrittää pääsyä leikkiin sekä, kuinka paljon pyyntöjä hänen pitää tehdä ennen mukaan hyväksymistä. Lapset, joilla on heikompi asema ryhmässä joutuvat leikkiin päästäkseen tekemään enemmän pyyntöjä. Suosittujen lasten nähdään osaavan paremmin leikkiin pääsyn säännöt ja tilanteiden tulkitsemisen. Suosion nähdäänkin olevan sidoksissa hyviin kommunikatiivisiin ja tulkinnallisiin taitoihin. (Garvey 1984.)

Leikkiryhmien vakiintuminen ja niiden sisälle syntyvä sisäinen yhteishenki vaikuttavat ulkopuolisten poissulkemiseen. Lasten saadessa valita leikkiryhmänsä itse, pohja yhtenäiselle ja sitoutuneelle toiminnalle on vahvempi. Ryhmiin syntyy helposti me-henki. Jos leikkiryhmä on muodostunut läheisistä ystävistä, jotka ovat jo sitoutuneita yhdessä rakentamaansa leikkiin, on muiden lasten vaikeaa päästä mukaan. Tällaisiin ryhmiin liittyminen on erityisen ongelmallista niille lapsille, jotka ovat sosiaalisesti taitamattomia. (Garvey 1984.) Aiempaa esimerkkiä, jossa Lauri suljetaan tyttöjen leikin ulkopuolelle, voidaan tulkita myös tiiviiseen leikkiryhmään perustuvan torjunnan pohjalta. Tytöillä on valmis leikki porukassa, jossa he usein leikkivät. Leikki on kestänyt jo jonkin aikaa ja ryhmässä on selkeästi näkyvissä me-henki. Tiiviiseen ryhmään, joka kaiken lisäksi perustuu samaan sukupuoleen kuulumiselle, Laurin on vaikeaa liittyä.

kuva Pääsenkö minäkin mukaan?

Lapset oppivat, että leikit sekä vertaissuhteet ovat hauraita ja leikkiin pääsy voi olla vaikeaa kesken kaiken. Lapset myös tietävät, ettei leikkiin aina pääse. Lapset haluavat luoda riittävästi leikkikaverisuhteita, jotta he pääsisivät todennäköisemmin mukaan leikkeihin. (Corsaro 2005b.) Koska monet erilaiset tekijät saattavat sulkea lapsen ulos leikistä, on hyvä pitää yllä useampia kaverisuhteita, jolloin lapsella on mahdollisuus päästä johonkin toiseen leikkiin. Leikkiryhmiin pääseminen mahdollistaa lisäksi sosiaalisten taitojen kehittämisen sekä korkeamman sosiaalisen statuksen ryhmässä.



Sosiaalisten taitojen ja asemien vaikutus leikkiin

Seuraavaksi pohdimme leikkiin pääsyn merkitystä nimenomaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Lillemyr (2009) huomauttaa, että sellaisilla lapsilla, jotka eivät pääse mukaan leikkiin tai, joilla ei ole hallussaan kontaktien muodostamiseen sekä yhteistyön onnistumiseen vaadittavia sosiaalisten taitojen perusteita, on vaikeuksia leikkiin osallistumisessa. Näillä lapsilla on myös

vähemmän mahdollisuuksia päästä osalliseksi muiden lasten kanssa yhteisiin tilanteisiin ja kohdata muita mielipiteitä kuin omansa. Lillemyr viittaa muun muassa Lamerin (1997) sekä Smilanskyn ja Shefatyan (1990) tutkimuksiin, joissa käy ilmi, että prososiaalisten taitojen kehittyminen riippuu varhaisvuosina paljolti siitä materiaalista, jota saadaan leikistä ja vuorovaikutuksesta muiden kanssa. (Lillemyr, 2009.) Tällöin lapset, joilla on jo valmiiksi heikommät sosiaaliset taidot, eivät pääse leikkiin, eivätkä sosiaaliset taidot myöskään pääse kehittymään.

Ramseyn mukaan lapsiryhmästä voidaan nähdä eri tavoin alhaisessa asemassa olevia lapsia. Lasten asemia havainnoidessa lapset on voitu jakaa suosittuihin, keskiverto- ja alhaisen aseman lapsiin. Jälkimmäistä ryhmää on tyypitelty kolmeen alakategoriaan, hylättyihin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisiin, jotka eroavat profiileissaan toisistaan. Hylätyt lapset ovat sellaisia, jotka eivät pääse leikkeihin tai muuhun toimintaan mukaan esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisensä vuoksi tai sellaisia lapsia, jotka vetäytyvät ryhmän toiminnasta epäonnistuessaan leikkiin liittymisessä. Huomiotta jätetyt lapset taas ovat usein yksinäisiä lapsia, jotka joskus pääsevät leikkiin, mutta heidän vaikutusmahdollisuutensa siinä ovat heikot, eivätkä he pääse kunnolla osaksi vertaiskulttuuria. Ristiriitaiset lapset ovat sellaisia, jotka saavat lapsiryhmässä ristiriitaista palautetta. Jotkut pitävät heistä ja jotkut eivät. (Ramsey 1991.) He saattavat olla luonteeltaan erikoisia, toisaalta myös aktiivisia, innostuneita ja huumorintajuisia (Corsaro 2005b). Muilla lapsilla on heistä erilaiset näkemykset keskenään. Tämän vuoksi ryhmään integroituminen ei aina onnistu (Ramsey 1991). Vertaisryhmässä on siis erilaisista syistä ja ominaisuuksista johtuen eroja lasten suosiossa ja asemassa. Tämä suosio taas vaikuttaa suurilta osin siihen pääseekö lapsi mukaan toimintaan ja kehittämään sosiaalisia taitojaan.

Kun vakaat ydinryhmät vaikuttavat vertaisryhmässä, syy toisen hylkäämiseen leikistä voi olla leikin suojelun sijaan vain se, ettei lasta pidetä osana ryhmää. Tällöin jäsenyyden rajoittaminen on tapa vahvistaa olemassa olevaa ydinryhmää. Lapset eivät kuitenkaan yleensä hyväksy tällaista hylkäystä ilman vastarintaa. Corsaro viittaa Fernieen, Kantoriin ja Whaleyyn (1995), joiden mukaan lapset voivat saada lopulta hyväksynnän leikkiin kopioimalla ydinryhmän arvot ja leikkipreferenssit tai he saattavat muodostaa uusia ydinryhmiä muiden leikistä hylättyjen lasten kanssa. Joskus lapset onnistuvat leikkimään ydinryhmien reunalla ja pysymään aktiivisina vertaisryhmän osina. Kuitenkaan toistuvasti hylätyt lapset eivät aina jaksaa panostaa vertaisleikkiin pääsemiseen. (Corsaro 2005b.) Erityisesti näiden lasten kohdalla olisi tärkeää, että leikkikaverisuhteiden muodostamista tuettaisiin.

Lasten neuvotellessa, kuka pääsee mukaan ja kuka ei, he alkavat ymmärtää omaa kehittyvää sosiaalista identiteettiään (Corsaro 2005b). Kun lapsen ymmärrys omasta asemastaan yhteisössä alkaa kehittyä jo varhaisvuosina, on rakentuvan kuvan merkitys suuri

myös myöhemmälle näkemykselle omasta itsestä, pystyvyydestä sekä sosiaalisista taidoista. Leikkien rakentumisen sekä niihin liittymisen monimutkaiset prosessit sekä tasoerot lasten sosiaalisissa taidoissa ja asemissa luovat uhan niissä heikompien lasten syrjäytymiselle jo varhaisvuosina. Viimeiseen lukuun olemme koonneet artikkelin pohjalta syntyneitä ajatuksia, kuinka vuorovaikutuksellista leikkiä ja sitä kautta lasten vertaissuhteita voitaisiin tukea.

Lastentarhanopettaja vuorovaikutuksellisen leikin mahdollistajana

Vuorisalo (2009, 180) sanoo osuvasti: "Lasten leikki on osa aikuisten työtä". Useimmiten päiväkodissa vapaan leikin hetket ovat nimenomaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta, jossa aikuiset eivät juurikaan ole mukana. Leikkiä pidetään usein lasten omana, johon aikuisilla ei saa olla liikaa valtaa. On selvää, että lapset tarvitsevat myös tällaista vapautta, jossa he pääsevät toteuttamaan itseään, saavat päätäntävaltaa, pääsevät olemaan vertaisten kanssa yhteydessä sekä jakamaan ja tuottamaan lasten omaa vertaiskulttuuria. Kuitenkin juuri näissä tilanteissa lasten väliset suhteet rakentuvat, ja kuten edellä olemme todenneet, ne voivat rakentua myös kielteisesti, jos niiden annetaan muotoutua täysin ilman aikuisten tukea.

Lastentarhanopettajan on hyvä olla tietoinen artikkelissamme esitellyistä sosiaalisista aineksista lasten leikeissä ja ymmärtää leikkien rakentumisen vuorovaikutuksellista monimutkaisuutta osatakseen ohjata lapsia toimivaan vuorovaikutukseen ja kukoistaviin leikkeihin. Lasten erilaisten taitojen huomioiminen on myös olennaista, ettei heitä ajeta liian haastaviin vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin, joissa heillä ei ole taitoa toimia itsenäisesti (Vuorisalo 2009). Tällaiset tilanteet eskaloituvat usein riitoihin, leikkien rikkoutumiseen ja pahimmassa tapauksessa syrjimiseen ja kiusaamiseen. Lastentarhanopettajan tehtävä, yhdessä muun kasvatushenkilökunnan kanssa, on varmistaa kaikille lapsille turvallinen ja kehitystä eteenpäin vievä leikkiympäristö. Seuraavaksi pohdimme, kuinka tämä voisi käytännössä onnistua havainnoinnin, ohjaamisen ja osallistumisen keinoin sekä muiden pedagogisten järjestelyjen avulla.

Leikin havainnointi

Jotta lastentarhanopettaja olisi tietoinen ryhmänsä leikkeihin vaikuttavista asioista, olisi erittäin tärkeää, että leikkiä havainnoitaisiin säännöllisesti. Tällöin on mahdollista huomata, millaisissa tilanteissa kukin lapsi tarvitsee tukea. Jos lapselle on haastavaa päästä leikkeihin mukaan, olisi tärkeää tunnistaa syyt, joiden vuoksi leikkiin liittymisen ei onnistu. Tuleeko lapsi päiväkotiin sellaiseen aikaan, että hänen tullessaan kaikki leikit ovat jo ehtineet lähteä käyntiin, jolloin niihin pääseminen on haastavaa? Käyttäytyykö lapsi

leikkiessään esimerkiksi aggressiivisesti muita kohtaan, minkä vuoksi häntä ei haluta leikkikaveriksi? Vai eikö lapsi ujouttaan uskalla sanoa tai vaikuttaa leikkiin tekemällä leikkiehdotuksia? Havainnoimalla tilanteita on mahdollista tunnistaa ja antaa sopivaa tukea tai järjestellä arjen käytäntöä kaikkien leikkiin liittymistä tukevaksi.

Opettajan tieto lasten ryhmädynamiikasta, ystävyysuhteista ja sosiaalista statuksista mahdollistaa lasten reaktioiden ennakkoinnin erilaisissa tilanteissa, joissa lapset ovat keskenään tekemisissä. Se auttaa myös arvioimaan kuinka hyvin lapset menestyvät sosiaalisesti ryhmässä. (Ramsey 1991.) Lastentarhanopettajan on siis hyvä tuntee ryhmänsä lapset sekä yksilöllisiltä sosiaalisilta taidoiltaan että ryhmässä vallitsevilta statuksiltaan ja oltava tietoinen kunkin lapsen ystävyysuhteista. Ryhmässä ei voida sallia tilannetta, jossa lapsella ei ole ainoatakaan leikkikaveria eikä asialle tehdä mitään. Jos tällainen tilanne havaitaan, on siihen puututtava ja tuettava tällaisen lapsen ystävyysuhteiden muodostumista leikeissä. Leikkiä tulisi havainnoida myös leikkineuvottelujen pohjalta. Onko kaikilla lapsilla mahdollisuuksia vaikuttaa leikin kulkuun esittämällä leikkitarjouksia ja kuinka tarjouksia hyväksytään ja hylätään?

Leikin ohjaus ja siihen osallistuminen

Tarkkaavaisen havainnoinnin lisäksi opettajan ohjauksen merkitys on erittäin tärkeää. Leikkiä tulisi tukea ja ohjata tarkoituksenmukaisesti havaintojen pohjalta. Yksi tapa ohjata leikkiä on osallistua siihen. Tämä tapa näkyy seuraavassa esimerkissä:

Lastentarhanopettaja on huomannut Valtterilla olevan vaikeuksia päästä leikkeihin mukaan. Valtteri jää tavallisesti seuraamaan muiden touhuja jääden itse leikin reunalle. Valtteri on melko ujo ja uudet asiat jännittävät häntä. Eräänä aamuna lapset tulevat päiväkotiin ja aloittavat normaaliin tapaan leikit. Lastentarhanopettaja huomaa Valtterin jäävän taas yksin katsomaan kahden lapsen kotileikkiä ja päättää mennä hänen seurakseen. Lastentarhanopettaja seuraa leikkiä Valtterin kanssa ja ottaa itselleen leikkiin sivuroolin puuronmaistajana ja pyytää Valtteria tulemaan mukaan keittämään puuroa tarjoten hänelle kattilaa ja kauhaa. Lastentarhanopettaja ohjaa Valtteria ja muita lapsia leikissä olemalla mukana leikkineuvotteluissa. Hän kuuntelee lasten ehdotuksia ja pyrkii antamaan kaikille mahdollisuuden vaikuttaa kysellen muun muassa kysymyksiä siitä, mitä kaikkea puuroon voisi lisätä. Valtteri ja muut leikkijät ehdottelevat lisukkeita puuroon ja hakevat niitä kaapista samalla uusina ideoituaan kehitellen. Valtteri pääsee mukaan leikkiin ja tekee välillä myös omia leikkiehdotuksia.

Tilanteessa lastentarhanopettajan toiminnalla on Valtterin leikkiin pääsyyllä suuri merkitys. Hän on havainnointinsa pohjalta tulkinnut Valtterin ujouden näyttäytyvän vaikeutena päästä leikkeihin mukaan ja pohtinut sopivaa keinoa auttaa lasta. Lastentarhanopettaja mallintaa leikkiin liittymistä ja tarjoaa helposti lähestyttävää sekä leikkiin sopivaa roolia ja välineistöä Valtterille, jotta leikkiin liittyminen helpottuisi. Hän auttaa koko ryhmää leikin rakentamisessa tekemällä ehdotuksia antaen kuitenkin lapsille suuremman päätäntävällän leikin kulusta. Pyrkimyksenä on, että jokaisen lapsen ehdotukset vaikuttaisivat leikin kulkuun ja he saisivat leikin kautta tuntea osallisuutta ryhmässä.

Toinen hedelmällinen tapa saada lapset mukaan yhteiseen toimintaan voivat olla aikuisen vetämät yhteisleikit. Ne eivät missään nimessä korvaa vapaan leikin merkitystä, mutta voivat tuoda mahdollisuuden päästä leikkiin lapsille, joille se on vaikeaa, kuten tässä esimerkissä:

Lastenhoitaja alkaa ohjata karhu nukkuu -leikkiä ulkoilun aikana. Hän kutsuu siihen useita lapsia ja kaikki ovat leikkiin tervetulleita. Mukaan kysellään erityisesti lapsia, jotka eivät ole kiinnittyneitä mihinkään leikkiin. Lauri, joka ei ole näyttänyt pääsevän mukaan mihinkään leikkiin, on kävellyt pihalla itsekseen koko ulkoilun ajan. Lastenhoitajan pyynnöstä hän etenee varovasti kohti leikkiä. Lastenhoitaja rohkaisee häntä tulemaan mukaan ja ohjaa ottamaan kavereita kiinni kädestä. Lauri liittyy mukaan leikkiin muiden lasten kanssa juosten iloisena piirileikissä herännyttä karhua pako.

Tässä esimerkissä Lauri pääsee helposti, neuvottelematta ja ilman torjuntia mukaan leikkiin. Yhteisleikit ja taitava tilanteen ohjaus mahdollistavat lapsen rohkaisun leikkiin. Näin kaikki lapset voivat saada myönteisiä kokemuksia yhteisleikeistä sekä sosiaalisten suhteiden harjoittelusta vertaisryhmässä. Tämän vuoksi ohjattua ja tuettua leikkiä tulisi olla sekä ulkona että sisällä. Varhaiskasvatuksessa tulisi hyödyntää yhä enemmän erityisesti ulkoilussa mahdollisuutta koko ryhmän yhteisiin leikkeihin, jolloin onnistuvat myös vauhdikkaat ja tilaa vaativat leikit, joissa samalla luodaan kaikille ryhmään kuuluvuuden tunnetta.

Arjen pedagogiset valinnat leikin mahdollistajana

Kuten aiemmin todettiin, valmiiseen leikkiin liittyminen on huomattavasti vaikeampaa kuin sellaiseen, joka on vasta alkamassa. Tämä olisi hyvä tiedostaa myös varhaiskasvatuksen arjessa. Olisiko arkea mahdollista järjestää tavalla, jossa leikkiin pääseminen olisi mahdollista heti sen alkuvaiheessa? Usein näkee tilanteita, joissa lapsi, joka ei pääse leikkiin, huomataan vasta sen jälkeen, kun muilla leikki on jo käynnissä. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien rooli tässä vaiheessa onkin tärkeä. Olisi merkityksellistä taata jo

leikkejä aloitettaessa, että jokaisella lapsella olisi leikki, johon mennä mukaan sen alkamisesta asti. Tällöin muilla lapsilla ei ole välttämättä vielä niin voimakasta leikin suojelua leikin ollessa vasta kehittymässä.

Leikkitilojen ja -välineiden järjestämisellä on suuri rooli leikkien rakentumisessa. Välillä on hyvä pysähtyä pohtimaan kriittisesti, onko kaikissa tilanteissa esimerkiksi tarkoituksenmukaista pitää kiinni leikkitilan sallimasta lapsimäärästä, jos joku lapsi jää sen takia ulkopuolelle leikistä. Aikuiset jakavat lapsia päiväkodissa myös erilaisin pedagogisin perustein pitkin päivää erilleen toisistaan. Esimerkiksi S2-tuokiolta tuleva lapsi saattaa tarvita tukea leikkiin liittymisessä, jos muut ovat jo ehtineet aloittaa vapaan leikin (Löfdahl, 2010). Tällaiset tilanteet on hyvä tiedostaa arjessa ja antaa lasten tarvitsemaa tukea niissä.

Kasvattajien vaikutus on suuri myös tilanteissa, joissa lapsi tulee itse kertomaan, ettei pääse mukaan leikkeihin. Usein lapselta kysytään, oletko käynyt kysymässä muilta, pääsetkö mukaan. Tämä on mielenkiintoinen kysymys, sillä juuri suoraan leikkiin pääsyn kysyminen johtaa todennäköisesti suoraan torjumiseen. Toinen yleinen vastaus voi olla: "No tulisitko sä sit vaikka piirtämään tai muovailemaan?" Tällöin taas lapsen mahdollisuus päästä harjoittelemaan leikissä kehittyviä sosiaalisia taitoja vähenee, vaikeutuu piirtämisessä tai muovailussa sinänsä mitään vikaa olekaan. Jos tilanne kuitenkin aina päättyy siihen, että leikin sijasta lapsi päättyy "pöytähommiin", voi vaikutus näkyä kaverisuhteissa ja sosiaalisessa kehityksessä.

Näille tilanteille täytyy pohtia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Voisiko lastentarhanopettaja mennä lapsen mukaan mallintaen leikkiin liittymisen strategioita, ensin havainnoiden leikkiä, keräten siitä informaatiota, astumalla leikkialueelle, toistamalla leikin teemaa ja varioiden sitä yhdessä lapsen kanssa. Toisaalta, voisiko lastentarhanopettaja aloittaa ohjatun yhteisleikin tai tukea leikeistä poisjääneiden lasten taitoja yhteisen leikin aloittamisessa ja kehittelyssä osallistamalla ja ohjaamalla leikin alkuun. Lasten leikkiin liittymisen ja leikkien rakentamisen harjaantuessa lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan tuella, mahdollisuus heikoimpienkin leikkijöiden leikkitaitojen kehittymiseen ja myöhemmin myös itsenäisempään leikkiin kasvaa.

Arjessa tulisi huomioida erityisesti lapset, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. Esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvä tai ryhmässä matalassa statuksessa oleva lapsi tarvitsee lastentarhanopettajan tukea ja hyväksyttävien vuorovaikutustapojen mallinnusta leikeissä. Oikeastaan pahinta, mitä tällaiselle lapselle voi tehdä, on ottaa lapsi aina pois vuorovaikutuksellisesta leikistä häiritsemästä muita tai laittaa penkille yksin rauhoittumaan. Lapsi ei opi leikkitaitoja ja muiden kanssa toimimista muuten kuin osallistamalla vuorovaikutuksellisiin leikkeihin. Myöskään käsky ottaa kaikki leikkiin mukaan ei ole kovin hyödyllinen, ellei leikkiä

ohjata ja varmisteta, että kaikki saavat leikissä mielekkään roolin ja, että leikki pääsee kehittymään. Leikkitaidoiltaan taitamattomamman tai siinä vain vähän vaikutusvaltaa saavan lapsen liittyessä leikkiin vaarana kuitenkin voi olla leikin rikkoutuminen tai valtataistelu lasten kesken. Tätä voitaisiin ehkäistä leikin ohjauksella ja tuella sen sijaan, että lapsi poistettaisiin leikistä.

Varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on taata kaikille lapsille mahdollisimman hyvät taidot tulevaisuutta varten, ja vähentää muun muassa perhetaustasta tai yksilöllisistä ominaisuuksista johtuvien erojen negatiivista vaikutusta. Leikkiä tukemalla voimme antaa lapsille tasa-arvoisemmat edellytykset erilaisten taitojen harjoittamiseen. Varhaiskasvatuksessa tulisi antaa kaikille lapsille mahdollisuus kokea olevansa arvokas osa ryhmää ja saada myönteisiä kokemuksia itsestä aktiivisena toimijana sosiaalisissa tilanteissa, kuten leikeissä.

Lähteet

- Corsaro, W. A. (2005a). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture* (s. 231–247). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. (2005b). *The Sociology of Childhood*. Second Edition. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Garvey, C. (1984). *Children's Talk*. London: Fontana.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking Play seriously: Children and Play in Early Childhood Education – An Exciting Challenge*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.), *Engaging Play* (s. 122–135). Berkshire: Open University Press.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making Friends in School: Promoting Peer Relationships in Early Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. (2000). What is the use of children's play: preparation or social participation? Teoksessa H. Penn (toim.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (147–157). Buckingham: Open University Press.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 156–181). Tampere: Vastapaino.

Sukupuolisensitiivinen kasvatusta ja leikin mahdollisuudet

Hanna Kalliokoski

Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa sukupuolisensitiivisen kasvatuksen mahdollisuuksia lasten leikin pedagogiselle tukemiselle. Leikkiä lähestytään tässä erityisesti lasten toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen pyrkimyksenä on lapsen sukupuolesta tai sukupuolen ilmaisusta riippumaton tasa-arvoinen kohtelu (Ylitapio-Mäntylä 2012).

Tiedetään, että päiväkodeissa esiintyy tänäkin päivänä sellaisia toimintakulttuureja, jotka sisältävät sukupuolittavia normatiivisia asenteita, käytänteitä ja toimintatapoja. Nämä johtavat helposti sukupuolten epätasa-arvoiseen kohteluun. Nämä käytänteet rajaavat ja köyhdyttävät lasten omaehtoista leikkiä asettaessaan esteitä lasten osallisuudelle ja toimijuudelle. Ne myös luovat ja ylläpitävät toiseutta luovia kokemuksia.

Artikkelin empiirisen aineisto on kerätty havainnoimalla lapsiryhmän omaehtoista leikkiä. Aineisto kerättiin tavanomaisessa Espoolaispäiväkodissa joulukuussa 2017, 4–5 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Havainnointia suuntasi sukupuolisensitiivisen kasvatuksen sekä lasten osallisuuden ja toimijuuden näkökulmat. Havainnoinnin kohteena oli se, miten ja millä perusteella lapset valitsevat leikkinsä, ja toisaalta se, mikä on kasvattaja rooli leikin valinnassa. Tarkasteltiin myös millaisissa ryhmissä lapset leikkivät (”tyttö-, poika- vai sekaryhmissä”) sekä millaisia leikkirooleja lapset leikkissään tuottivat ja omaksuivat.

Kentällä tehtyjä havaintoja reflektoidaan ja tarkastellaan suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Erityisesti ollaan kiinnostuneita siitä, miten päiväkotien sukupuolinormittavia kulttuureja ja toimintatapoja voitaisiin kehittää niin, että lasten tasa-arvoinen kohtaaminen toteutuisi. Tällöin



sukupuoli ei olisi lapsen toimintaa varhaiskasvatuksessa suuntaava tai rajaava tekijä. Artikkelissa pohditaan, millaisia mahdollisuuksia sukupuolisensitiivinen kasvatuksen näkökulmien huomioiminen voisi avata lasten leikin kehittymiselle. Lisäksi tarkastellaan, millaisia vapausasteita tällainen näkökulma synnyttäisi lasten osallisuudelle, toimijuudelle ja leikin laajentumiselle, unohtamatta lasten leikissä koetun ilon, onnistumisen, oppimisen ja tyydytyksen kokemuksia.

Sukupuolen moninaisuus

Lapsen sukupuoli kehitty moninaisia polkuja pitkin. Nykyisin kehityspsykologiassa ajatellaan, että geenit ja ympäristö ovat keskenään monin tavoin vuorovaikutuksessa, jolloin yksilö kehitys muovautuu usean tekijän vuorovaikutuksessa. Yksilön kehitystä ei näin ollen voi suoraviivaisesti ennustaa. Tiedetään, että lapsuuden varhaisilla kokemuksilla on merkitystä lapsen kehitykseen, mutta samat kokemukset eivät kuitenkaan vaikuta kaikkiin yksilöihin samoin. Myös lapsi itse on aktiivinen toimija, joten hänen omat



kuva Sukupuoli-identiteetti on sosiaalinen ja henkilökohtainen kokemus

tulkintansa, merkityksenantonsa ja reaktionsa suuntaavat kehitystä. (Schaffer 2006.)

Yksi identiteettiä keskeisesti määrittelevä tekijä on yksilön sukupuoli. Ei siis ole yhdentekevää millaisia merkityksiä ja odotuksia ympäristö yksilön sukupuolelle luo. (Gleitman, Reisberg & Gross 2007.) Tästä prosessista käytetään nimitystä sukupuolisosialisaatio (Kinnunen 2000). Sukupuoli-identiteetti ei ole siis ainoastaan pelkkiä lapsen havainnoimia sukupuolieroja. On kuitenkin syytä olettaa, että havaittujen ja opittujen sukupuolierojen lisäksi on olemassa myös synnynnäisiä sukupuolisia eroavaisuuksia ominaisuuksissa (Aigner & Centerwall 1994). Lapsi tulee tietoiseksi sukupuolestaan parin - kolmen vuoden ikäisenä. Viiden vuoden ikäinen lapsi kykenee ymmärtämään sukupuolen pysyvyyden. (Gleitman, Reisberg & Gross 2007.) Lapsen käsitys omasta sukupuoli-identiteetistään alkaa muodostua noin kahden

vuoden iässä ja sukupuoli-identiteetin selkiintyminen alkaa neljän ikävuoden vaiheilla. (Aigner & Centerwall 1994; Kinnunen 2001.) Lapsen sukupuoli-identiteetin vahvistumista voi tukea siten, että lapsi kokee oman sukupuolensa arvokkaaksi ja että hän ymmärtää sukupuolensa tekevän hänet osaltaan omanlaisekseen (Aigner & Centerwall 1994). Myös Kinnunen (2001) katsoo, että sukupuoli-identiteetin kokeminen pohjautuu hyväksytyksi tulemisen kokemuksille. Hän myös huomauttaa, että kaikki lapset eivät mahdu stereotyyppiseen tytön tai pojan muottiin.

Yksilön keho ei ole ainut sukupuoli-identiteettiä määrittävä tekijä. Sukupuoli-identiteetti on pikemminkin sosiaalinen, eli henkilökohtainen kokemus siitä, mihin ryhmään kuuluu. Myös sukupuoli-identiteetin kokeminen voi vaihdella ja muuntua, joten sitä voidaan luonnehtia prosessiksi. (Schaffer 2006.) Perinteisen sukupuolikäsityksen rinnalle on tullut käsitys sukupuolen moninaisuudesta. Siinä ajatuksena on tavanomaisen sukupuolikäsityksen kyseenalaistaminen, jolloin sukupuolesta puhuttaessa halutaan irrottautua kaksijakoisesta määrittelystä. Ajatellaan, että sukupuoli on enemminkin monitahoinen ilmiö, ja että sitä voi ilmentää niin kehollisuuden, kulttuurin, kuin identiteetinkin taholla. Myös yksilö voi kokea olevansa sukupuoleltaan moninainen. (Transtukipiste 2017.) Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi voi kokea olevansa osittain tyttö, osittain poika tai ei kumpaakaan näistä. (THL 2017). Lapsi voi samaistua myös vastakkaiseen sukupuoleen, kuin mitä hän on biologisesti. Tällöin ei voida kuitenkaan ennustaa lapsen kasvun suuntaa eikä esimerkiksi tietää, mikä on hänen kokemuksensa sukupuolestaan aikuisena. (Huuska 2012). Tällaista vaihtelua sukupuolen kokemisessa kutsutaan sukupuoli-identiteettivariaatioksi. (Huuska & Karvinen 2012 viittaavat Alankoon 2010). Lapsen kokemus omasta sukupuolesta voi myös vaihdella. (THL 2017). Sukupuoleltaan erityinen lapsi tarvitsee usein aikuiselta erityistä huomiota kasvuunsa ja itsetuntonsa vahvistamiseen. (Huuska 2008). Tällaiset muutokset sukupuolikäsityksessä ovat asia, joka tulee huomioida varhaiskasvatuksen kaikilla tasoilla. Tällöin varhaiskasvatustakin velvoittavat tasa-arvo- (609/1986) ja yhdenvertaisuuslakien (1325/2014) sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden periaatteet voisivat toteutua. (Oikeusministeriö 2017; Unicef 2017). Nämä periaatteet on kirjattu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) arvoperustaan.

Sukupuolisensitiivinen kasvatus

Sukupuoliroolit hallitsevat tänä päivänä usein aikuisten elämää, määrittäen ja rajoittaen toimintaa. (Jämsä 2008). Lapset omaksuvat nämä sukupuolen määrittelyt ja mallit varhaislapsuuden kasvuympäristöissään kotona ja varhaiskasvatuksessa. Lapset alkavat tavallisesti toistaa puheissaan ja toiminnassaan näitä normittuneita sukupuolirooleja. Nämä stereotyyppiset toimintatavat esiintyvät

lapsen elämässä monilla alueilla ja jatkuvat edelleen aikuisikään saakka. (Ylitapio-Mäntylä 2012.) Jämsä (2008) katsoo, että ihmiskuva ja maailmankuva määrittävät sitä, millä tavoin suhtaudumme vallitsevaan sukupuolijärjestelmään.

Sukupuolen moninaisuuden vuoksi kaikki lapset eivät koe itselleen sopivaksi perinteistä kategorisoivaa tyttö-poika luokittelua. Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa ja tasa-arvoisessa ajattelussa huomioidaan erilaiset variaatiot sukupuolen kokemisessa ja ilmentämisessä. (Huuska & Karvinen 2012.) Kaikki lapset tarvitsevat tukea positiivisen minäkuvansa ja eheän identiteetin vahvistamiseksi. Sukupuoli-identiteetti on osa identiteettiä. Huuska ja Karvinen (2012) katsovat, että kaikkein eniten tukea kasvuunsa tarvitsevat ne lapset, jotka ovat kauimpana sukupuolinormeista. Riittävä tuki vähentää lapsen kehitykselle haitallisten ja rankkojen selviytymiskeinojen tarvetta. Kasvattaja voi tukea tällaisia lapsia sensitiivisyydellään, myötäelämisellään sekä kriittisellä suhtautumisella sukupuolinormeja kohtaan. Tarvitaan myös puheeksi ottamista, sanoittamista, avoimuutta sekä kasvatuksellisia toimintamalleja. Toisaalta tällaiselle lapselle ai aina riitä se, että hän tulee hyväksytyksi juuri sellaisena kuin on. Lapselle voi olla myös tärkeää kuulla, että hänellä on aikuisena mahdollisuus ”valita” missä sukupuolella hän haluaa elää tai että monenlaiset sukupuolen ilmentämisen variaatiot ovat mahdollisia.

Seksuaalisuus on aihe, johon liittyy usein monenlaisia tunteita, muun muassa hämmennystä ja häpeää. Kasvattajan omat negatiiviset tunteet saattavat tällöin kasvatustilanteessa tavalla tai toisella välittyä lapselle (Ingmann-Friberg & Cacciatore 2016.) Olisi tärkeää, että kasvattaja olisi tietoinen omista tunteistaan. Lisäksi tarvitaan myös riittävästi ajankohtaista tietoa lapsen seksuaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta. Sukupuolen moninaisuuden näkökohtien huomioiminen on yksi osa seksuaalikasvatusta. Huuska & Karvinen (2012) toteavat, että erityistä hämmennystä aiheuttavat sellaiset tilanteet, joissa omat odotuksemme eivät toteudu. Se, että moninaisuutta käsitellään lapsiryhmässä, on tärkeää kaikkien lasten kannalta (Jämsä 2008). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 19) arvoperustan mukaan ”Varhaiskasvatuksen tulee edistää yhteiskunnan demokraattisia arvoja kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta.”

Varhaiskasvatuksessa sukupuolen moninaisuutta voi kunnioittaa siten, että henkilökunta omaa riittävästi uusinta tieteellistä tutkimustietoa sukupuolen moninaisuudesta, ja että kumpaakaan sukupuolta tai sukupuolen erilaisia ilmaisuja ei arvoteta. Päiväkodin värimaailmaan, leikkivälineisiin ja lasten kirjallisuuteen voi kiinnittää huomiota ja tarkastella niitä kriittisesti pohtien, kuinka sukupuoliroolit sekä sukupuoli- ja heteronormatiivisuus niissä näyttäytyvät. (Huuska & Karvinen 2012.) Kasvattaja voi myös omalta kohdaltaan pohtia millaisia käsityksiä tai toimintamalleja hän lapsille omalla toiminnallaan välittää (Ylitapio-Mäntylä 2012).

Lasten kanssa voi esimerkiksi pohtia vaihtoehtoisia rooleja lastensatujen hahmoille sekä satujen ratkaisuille tai keksiä kokonaan uusia. Päiväkotien juhlien pukukoodia voi myös olla syytä tarkastella, niin ettei kenenkään lapsen tarvitsisi kokea siitä stressiä. On myös olennaisen tärkeää tarjota lapsille tietoa sekä keskustella moninaisuudesta, ennakkoluuloista ja tasa-arvosta. Tällainen keskustelu avaa mahdollisuuksia jokaisen lapsen tasa-arvoisen ajattelun kehittymiselle ja lisää vapausasteita itsen monenlaisille ilmaisuille. Erityisesti tällaisesta keskustelusta hyötyvät sukupuoleltaan tai perhetaustaltaan moninaiset lapset, sillä avoin keskustelu normalisoi moninaisuutta. Se luo myös näille lapsille valoisampia tulevaisuuden näkymiä. (Huuska & Karvinen 2012.) Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 19) määrittävät:

”--jokaisen lapsen täytyy tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioonotetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään.” ja, että ”lapsen perheidenteettä ja perhesuhteita tuetaan niin, että jokainen lapsi voi kokea oman perheensä arvokkaaksi.”

Mitä oikein on lasten toimijuus?

Lähestyn tässä lasten toimijuutta Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen viitekehyksen kautta. Nojaan myös Jyrkämän (2013) malliin toimijuuden modaliteeteista. Vygotskyn (1978) Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä korostuu oppimisen sosiaalinen luonne. Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään keskeisenä oppimisessa, etenkin kielen ja ajattelun välisessä yhteydessä. Tiedollisen oppimisen päämääräksi katsotaan yhteisöön sosiaalistuminen. Toimijuus nähdään muovautuvan sosiaalisten, ajallisten ja paikallisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Leikissä lapsi on aktiivinen merkitysten rakentaja. Lapsi toimii uusia tietoja ja taitoja oppiessaan lähikehityksen vyöhykkeellään. Vygotsky painottaa myös sosiaalisten välineiden, eli artefaktien merkitystä toimijuudessa. Hän katsoo, että nämä välineet ovat lähes välttämätön edellytys toimijuuden toteutumisen ja toteuttamisen kannalta.

Jyrkämän (2013) toimijuuden modaliteettien kautta voi tarkastella ja jäsentää sellaisia toimijaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen osallistumiseensa erilaisissa tilanteissa. Jyrkämän malli lähestyy toimijuutta toimijan omasta näkökulmasta käsin. *Haluta* modaliteetilla viitataan henkilön motivaatioon, päämääriin sekä tavoitteisiin, toisin sanoen siihen, mitä hän tavoittelee ja haluaa. *Osata* modaliteetti kattaa yksilön siihen asti opitut tiedot ja taidot. *Kyetä* viittaa henkilön fyysisiin ja psyykkisiin ominaisuuksiin. *Voida* nähdään henkilön toiminnan mahdollisuuksia lisäävinä ja *Täytyä* toisaalta niitä rajoittavina elementteinä. *Tuntea* modaliteetin kautta arvioidaan, kuinka yksilö pystyy liittämään monenlaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin erilaisia tunteita, arvostuksia ja omia arvioitaan

Lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemukset leikissä

Leikki on lapsen tapa kokea maailmaa. Se on tapa, jolla lapsi on vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa (Venninen & Leinonen 2013). Leikissä lapsi on aktiivinen merkityksen rakentaja (Vygotsky 1978). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 24) tavoitteissa katsotaan, että ”lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa.” Kallialan (2012) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lapsen omaehtoinen leikki nähdään kuitenkin sellaisena lapsen vapaana toimintana, josta aikuinen vetäytyy.

Brotherus ja Kangas (2017) ovat tarkastelleet lasten toimijuutta ja osallisuuden kokemuksia leikissä. He määrittelevät osallisuuden niin, että lapsella on oikeus kokea itsenä merkitykselliseksi omassa vertaisryhmässään. He näkevät keskeiseksi myös lapsen kokemuksen itsestään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan. Brotherus ja Kangas tarkastelevat osallisuutta leikin viitekehyksessä, jolloin lapsi nähdään aktiivisena merkityksen rakentajana. Kasvattaja voi pedagogisin keinoin luoda mahdollisuuksia lasten osallisuuden kokemuksille. Leikillä on keskeinen merkitys lasten oppimiseen. Brotherus ja Kangas (2017) tarkastelivat tutkimuksessaan lasten osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita leikin viitekehyksessä. Aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia. Kävi ilmi, että kulttuuriset rutiinit olivat lasten leikkiä määrittäviä tekijöitä, ja että kasvattajien pedagoginen tuki leikissä oli vähäistä.

Vennisen ja Leinosen (2013) määritelmässä osallisuus koostuu kolmesta osatekijästä: 1) mahdollisuudesta tehdä valintoja ja aloitteita, 2) vastuun kantamisesta, neuvottelusta ja harjoittelusta sekä 3) siitä, että voi iloita osallisuudestaan ja kokea, että muutkin iloitsevat lapsen kuulumisesta ryhmään. Nykyään osallisuuden rinnalle on nostettu uusi käsite osallinen oppiminen (participatory learning). Tällä viitataan sellaisiin osallisuuden kokemuksiin, joissa oppijan oppiminen laajentuu siten, että hänen voi katsoa

*kuva Millaisia kokemuksia lapsille syntyy?
Liittyykö sukupuoli mahdollisuuksiin toimia?*



valtautuvan kriittiseen kansalaisuuteen, oppimisen jakamiseen sekä aktiiviseen toimijuuteen. (Brotherus & Kangas 2017 viittaavat Brownleehen 2009.) Myös Woodhead (2010, johon Brotherus & Kangas 2017 viittaavat) katsoo, että lapsen osallisuuden kokemiseen liittyy omien oikeuksien ja mahdollisuuksien harjoittelu. Ja että lapsen tulee saada myös tukea ja ohjausta. Kankaan (2016) mukaan lapsen osallisuuden tarkastelua pysyvänä, olemassa olevana ominaisuutena ei riitä, vaan tulisi tarkastella myös, millaisin pedagogisin keinoin ja välinein osallisuuden kokemuksia voitaisiin edelleen kehittää.

Leikin havainnointi

Tämän artikkelin empiirisen osion muodostaa lasten leikin havainnointi. Aineisto kerättiin 3-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä kahden aamupäivän aikana havainnoimalla lasten omaehtoista leikkiä. Oltiin kiinnostuneita siitä, miten lasten leikkiin jako tapahtuu ja millaisissa ryhmissä lapset leikkivät. Mielenkiinnon kohteena oli myös se, millaisia rooleja lapset leikissään tuottivat ja omaksuivat.

Leikkiin jako

Se miten lapset jakautuivat omaehtoiisiin leikkeihin, näytti olevan sattumanvaraista. Aamupalan syötyään lapsen nousivat ruokapöydästä ja valitsivat itselleen leikin tai jonkin muun tekemisen. Lapset vaeltelivat ryhmän tiloissa etsien leikkiä, leikkikaveria tai muuta mieluisaa puuhaa itselleen. Leikin valintaa määrittä sopivan leikkikaverin löytyminen, valmiin leikin löytäminen, yhteisen leikin syntyminen ja leikkiin mukaan pääsy.

Kasvattajat eivät tukeneet leikkeihin jakautumista tai olleet muulla tavoin siinä osallisina. Käytössä ei ollut myöskään leikinvalintataulua tai muuta valintaa ohjaavaa struktuuria. Pääsääntöisesti lapset löysivät itselleen leikin ja leikkikaverin tai -kavereita. Toisaalta oli myös tilanteita, jolloin lapsi torjuttiin, kun hän olisi halunnut liittyä valmiiseen leikkiin mukaan, tai lapsi ei löytänyt itselleen mielekäästä tekemistä. Tämä johti siihen, että ryhmässä oli kaiken aikaa sellaisia lapsia, jotka vaeltelivat ympäriinsä, eivätkä olleet osallisina missään leikissä.

Lasten leikki oli katkonaista myös kasvattajien taholta tulleiden keskeytysten vuoksi. Kasvattajat saattoivat tuoda sellaisen lapsen, joka oli juuri saattanut jonkin tehtävän (esimerkiksi askartelun) valmiiksi, mukaan valmiiseen leikkiin. Tällöin valmis leikki katkesi, eikä tämä kuitenkaan taannut sitä, että leikkiin ohjattu lapsi pääsi mukaan leikkiin. Kasvattajat myös ohjasivat yksittäisiä leikissä mukana olleita lapsia askartelemaan tai laulamaan, jolloin leikki näiden lasten osalta päättyi ja toisten leikkijöiden osalta keskeytyi.

Leikit katkesivat myös kasvattajien kurkistaessa ovesta sisään, ”Onko täällä kaikki hyvin?” tai leikkiajan loppupuolella useiden ”Kohta on siivousaika” -lausahdusten vuoksi.

Leikkiryhmät

Lasten leikkiryhmän kokoa määritti kullekin leikille käytettävissä oleva tila, sekä toisaalta lapsen kyvykkyys ja halukkuus liittyä ja osallistua leikkiin. Lapsiryhmässä oli leikkiympäristöinä yksi ikkunallisella ovella varustettu tilava kotileikkihuone, pienestä varastokomerosta muunneltu leikkisoppi sekä hyllyillä ruokailutilasta erotettu avoin leikkutila. Leikkien sallittiin laajentua myös eteisen puolelle. Lapset leikkivät pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevien lasten kanssa, joko pienryhmissä tai kahdenkeskisissä leikeissä. Lapsiryhmässä oli yksi tyttö, joka hakeutui leikkimään sekä tyttö- että sekaryhmiin.

Tilanteissa, joissa kasvattajat toivat yksittäisen lapsen valmiiseen leikkiin mukaan, valitsivat he pojalle poikaryhmän ja tytölle vastaavasti tyttöryhmän. Kasvattajat tuottivat myös sellaista puhetta, jossa keskusteltiin siitä, kuinka pojat tietystä tilanteesta ”joutuivat leikkimään tyttöjen leikissä”, ja he pyrkivät ennakoimaan, ettei tällaisia tilanteita syntyisi.

Leikkiepisodi 1: Eläintenhoitoleikki

Kotileikkihuoneessa on neljän tytön leikki, jossa leikitään eläimiä ja eläintenhoitajaa. Leikissä on kaksi kissaa, koira ja eläintenhoitaja. Yksi tytöistä ehdotti itselleen koira roolia ja tämä sopi kaikille. Kissat ja hoitaja tekevät kissoille lattialle patjoista ja vilteistä pesän. Koira haluaa myös oman nukkumapaikan ja tekee sen yhdistämällä kaksi lasten koritua ja tuomalla sinne muut tarvitsemansa varusteet, peiton ja tyynyn.

Leikki jatkuu niin, että eläintenhoitaja alkaa valmistamaan eläimille popcornia, sateenkaaripopcornia. Kissat pyytävät saada popcornin kanssa tuttipullosta maitoa.

Hoitaja: ”Popcornia, hei ne jotka ovat kiltisti saa nää kaikki.”

Tällä välin kissat ovat nukahtaneet. Hoitaja herättää kissat tuodessaan niille popcornia.

Hoitaja: ”Me mennään tänään esitykseen, My Little Pony-esitykseen, elokuviin. Saat hihnan, olet aina niin kova karkaamaan.”

Koira: ”Mä en karkaa.” (Istuu pöydällä ja juo kahvia).

Hoitaja: ”Nyt lähdetään elokuviin.”

Ja niin sitten mennään. Koira ottaa elokuvaan mukaan hämähäkinseitti aseensa (multilink palikoista) ja kantaa sitä suussaan, kissat ja hoitaja tuovat popcornit (legoja muovikulhossa).

Eläinten saavuttua elokuvista käyvät ne pötköttelemään nukkumapaikkoihinsa.

Koira: ”Ammun teitä, jos te herätätte.”

Koira ampuu joka tapauksessa pötkötteleviä ja ruokailevia kissoja. Kun koira on ampunut useamman kerran verkkoaseellaan, toinen kissoista hermostuu ja ilmoittaa, ettei häntä saa ampua.

Leikki jatkuu niin, että eläimet nukkuvat kukin omissa nukkumapaikoissaan. Lattialla vieretysten nukkuvat kissat heräävät vähän väliä ja käyvät maukumassa nukkuvan koiran luona. Koira herää naukumiseen ja uhkailee kissoja ampumisella, jolloin kissat poistuvat. Tämä toistuu useita kertoja ja kaikilla näyttää olevan hauskaa.

Leikki katkeaa, kun kasvattaja avaa oven. Hän pyytää leikissä olleet kaksi lasta laulamaan (hoitaja- ja kissaroolissa olleet lapset). Samalla ovenavauksella huoneessa pyörähtää kaksi poikaa, mutta he eivät liity leikkiin mukaan. Pian kotileikkihuoneeseen saapuu yksi uusi tyttö ja hän liittyy eläintenhoito leikkiin mukaan. Koska eläintenhoitaja on nyt laulamassa, sovitan, että leikkiin liittyneestä tytöstä tulee nyt eläinten uusi hoitaja.

Seuraavaksi eläintenhoitaja lähtee kotileikkihuoneesta ulkoiluttamaan kissaa. Kissa kulkee neljällä raajalla ja hänellä on talutushihna (leikkieläimen hihna). Koira jää muutamaksi toviksi yksin kotileikkihuoneeseen, mutta vaikuttaa tyytyväiseltä. Lopulta hoitaja palaa kissan kanssa ja ilmoittaa, että nyt on koiran vuoro ulkoilla. Koira saa myös talutushihnan ja sitten mennään. Ennen lähtöä toinen kissoistakin kokeilee ampumista, johon koirakin yhtyy.

Hoitaja: ”Ammu koira sillä vain rosvoja, muuten menee verkkoa.” Tämä sopii koiralle.

Koiran ulkoilutuksen jälkeen hoitaja ojentaa kissalle kännykän: ”Saat pelata tällä lempi peliäsi.” ”My Little Pony”, kissa laulaa pelatessaan peliä. Kissan popcornit loppuvat ja hoitaja tekee niitä lisää. Koira juo itsevalmistamaansa kahvia.

Leikki ja leikkiroolit leikkiepisodissa

Kotileikkihuoneessa oli neljän tytön ryhmä ja he päättivät yksissä tuumin leikkiä eläintenhoitoleikkiä. Sovittiin, että leikissä on hoitaja, joka hoitaa kissojaan. Yksi tytöistä halusi mieluummin olla koira ja tämä sopi kaikille.

Leikissä hoivattiin eläimiä: ruokittiin, nukutettiin ja ulkoilutettiin niitä. Välillä käytiin myös elokuvissa ja ulkoilemassa. Vallaton koira toi leikkiin mukaan myös jännitystä hämähäkinseitti aseineen. Tytöt liittyvät leikkiin omasta kulttuurista itselleen tuttuja elementtejä. Oli elokuvissa käyntiä, eläimiä, jotka syövät popcornia ja juovat tuttipullosta maitoa, kahvia juova koira, talutushihna eläinten ulkoilutukseen, sekä kännykkä peli ajanvietteeksi.

Eläintenhoitaja- ja kissaroolit valinneet tytöt tuottivat ja omaksuivat leikissä itselleen pääosin yleisesti feminiiniseksi katsottuja rooleja ja toimintatapoja. Oli hoivaava eläintenhoitaja ja hoivattava kissat. Koira roolin valinnut tyttö taas tuotti yleisesti maskuliinisemmaksi koettuja rooleja ja toimintoja leikissään ja kutsui myös muut leikkijät mukaan tähän. Siinä tyttö onnistuikin varsin taitavasti, sillä tähän hoivaleikkiin sisältyi myös taistelua ja siihen liittyvää jännitystä. Koira ei myöskään halunnut osakseen hoivaa. Koira nukkui ulkona omassa nukkumapaikassaan ja keitti itse omat kahvinsa. Leikki oli kuitenkin jaettu ja yhteinen, jossa kaikki leikkijät olivat tasavertaisesti osallisina. Se oli lasten itse tuottamaa ja se jatkui keskeytyksestä ja leikkijöiden vaihtumisesta huolimatta. Eläinten hoivaaminen olisi jatkunut pidempäänkin, jos sen olisi annettu jatkua.

Leikkiepisodi 2: autoleikki

Kaksi poikaa leikkivät autoleikkiä nurkkauksessa, joka on eroteltu hyllyillä ruokailutilasta. Leikkiin kuului autojen lisäksi kaksi tuolia ja palikoita. Palikoista syntyy rakennelma, `imuri-imuri`, joka muodosti sillan kahden tuolin välille. Autot yrittävät ajaa toiselta tuolilta toiselle siltaa pitkin, `imuri-imurin` sortuessa kesken ylityksen. `imuri-imurin` suunnitteleminen ja rakentaminen aina uudelleen ja uudelleen on pojista jännittävää. Leikin hauskuus oli siinä, kun `imuri-imuri` sortui ja autot suistuivat rotkoon. Autojen putoaminen sai pojat kikattamaan ja nauramaan riemusta.

poika1: -”Auto tulee. Pam ja pläts! Kato, tää on aika lailla tie. Tie johtaa tyhjyyteen. Ou, ou, ai.”

Autot putoavat lattialle ja pojat nauravat.

poika2: -”Hei, nyt tulee kohta haus Kempaa.”

Leikin jatkuttua jonkin aikaa, `Imuri-imurin` rakentamista edeltää aiempia kertoja tarkempi suunnittelu ja rakentelu vaihe. `imuri-imuri` on nyt suurempi ja pojat ovat hakeneen siihen lisää rakennustarvikkeita. Litteistä puulevyistä ja rampeista syntyy siltoja. `Imuri-imuri` saa nyt myös ominaisuuden nimeltään murskain. Leikki jatkuu `imuri-imurin` milloin sortuessa, milloin murskatessa autoja ja autojen sinkoilla sinne tänne. Myös se sen seuraaminen on pojista hauskaa, minne autot tieltä suistuessaan päätyvät. Erityisen riemukas hetki syntyy silloin, kun auto sattuu tippumaan tuolin alle `vankilaan`.

Edellä kuvattu leikki oli poikien omaehtoista ja itse tuottamaa. Se oli jaettu ja pojat olivat siinä tasavertaisina leikkijöinä kummankin vuorollaan tuodessaan leikkiin uusia elementtejä. Toisinaan `imuri-imurin´ ominaisuuksien suunnittelu- ja valmistamisvaiheessa käytiin pitkällisiä neuvotteluja.

Leikki ja leikkiroolit leikkiepisodeissa

Leikissä oltiin vuorotellen suunnittelijan, rakentajan, romahtavan `imuri-imurin´ sekä estettä ylittävän auton roolissa. Jännittävä autoleikki, jossa oli mukana murskaava ja romahtava este, oli sellainen jonka voi katsoa sisältävän tavanomaisesti maskuliiniseksi koettuja elementtejä. Se että pojat nimesivät esteen `imuri-imuriksi´ kertoo siitä, että he liittyivät leikkiin mukaan omasta elämästään itselleen tutun elementin. Leikki oli pitkäkestoinen ja se päättyi vasta kasvattajan kehotukseen lelujen siivoamisesta.

Johtopäätökset

Lasten jakautuminen eri leikkeihin näytti olevan jossain määrin sattumanvaraista. Lapset vaeltelivat eri leikkitiloissa etsien itselleen mieluisaa tekemistä. Leikin valintaa määrittivät useimmiten valmiin leikin löytäminen, sopivat leikkikaverit ja yhteisen leikin syntyminen. Kasvattajat eivät ohjanneet aamupalan jälkeen tapahtuvaa lasten leikin valintaa. Oli myös useita sellaisia tilanteita, jolloin lasten leikit katkesivat tarpeettomasti kasvattajan toimesta.

Ryhmässä oli kaiken aikaa lapsia, jotka vaeltelivat päämäärättömästi ympäriinsä. Nämä lapset olisivat erityisesti tarvinneet kasvattajan tukea mielekkään tekemisen ja sopivan leikin valinnassa, sekä leikkiin liittymisessä. Vaeltelu lisäsi myös rauhattomuutta ryhmässä. Kaikki ryhmän lapset olisivat hyötynneet siitä, jos kasvattajat olisivat ohjanneet leikkiin jakautumisen tilanteita ja tukeneet leikkiä ylipäänsä. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurista viitekehystä mukaillen, kasvattajat olisivat voineet lisätä lasten toimijuuden kokemuksia tarjoamalla tukea lasten keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vygotsky painotti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen ja etenkin kielen ja ajattelun välisessä yhteydessä. Vygotsky näki myös leikin merkitykselliseksi lapsen oppimiselle, sillä hän katsoi, että lapsi on siinä aktiivinen merkitysten rakentaja ja toimii lähikehityksen vyöhykkeellään. Myös Brotheruksen ja Kankaan ja (2017) osallisuuden määritelmän mukaan, lapsella on oikeus kokea itsenä merkitykselliseksi omassa vertaisryhmässään. He näkevät keskeiseksi myös sen, että lapsi saa kokemuksen itsestään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan. Brotheruksen ja Kankaan mukaan kasvattaja voi pedagogisin keinoin luoda mahdollisuuksia lasten

osallisuuden kokemuksille. Vennisen ja Leinosen (1913) mukaan osallisuuteen kuuluu myös harjoittelu. (kts. Woodhead 2010) Tähän lapsi tarvitsee kasvattajan tukea ja ohjausta. Katsotaan, että myöskään sellainen valtaistuminen, johon Brownleen (2010) muotoilemassa lasten osallisessa oppimisessa viitataan, ei ole sellaista mihin lapsi kykenee ilman aikuisen osallisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiinkin (2016) on kirjattu, että ”Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa.”

Tarkasteltaessa lasten osallisuuden kokemuksia leikissä Jyrkämän (2013) toimijuuden modaliteettien viitekehyksessä, voidaan mallissa nähdä sellaisia modaliteetteja, joihin kasvattaja voi kasvatuksellisin keinoin vaikuttaa. Kasvattajalla on mahdollisuus vaikuttaa lapsen tavoitteiden, päämäärien ja motivaation syntyyn, joihin *haluta* modaliteetilla viitataan. Kasvattajalla on myös valtaa määrittellä kasvatukseen liittyviä pakkoja ja ei-pakkoja ja toisaalta taas toiminnan mahdollisuuksia, joihin viitataan *täytyä* ja *voida* modaliteeteissa. Useimmat lapset olivat sinällään taitavia leikkijöitä ja he synnyttivät mielikuvituksellisia leikkejä, joissa oli monenlaisia leikkirooleja ja joissa näkyi myös lapsille tutun kulttuurin uusintaminen. Toisaalta, lasten leikit olisivat todennäköisesti syventyneet ja rikastuneet, jos kasvattajat olisivat tukeneet iältään, sukupuoleltaan ja leikkitaidoiltaan erilaisten lasten keskinäistä leikkiä. Lisäksi kasvattajat tuottivat sukupuolinormittavaa puhetta, joka jo sinällään on lasten osallisuutta ja toimijuutta leikissä kaventava tekijä. Tällöin Ylitapio-Mäntylän (2012) määrittelemät sukupuolisensitiivisen kasvatuksen tavoitteet siitä, että lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti sukupuolesta tai sukupuolen ilmaisusta riippumatta eivät toteudu. Jämsä (2008) katsoo, että sukupuoliroolit määrittävät ja rajoittavat tänä päivänä usein aikuisten elämää. Ylitapio-Mäntylä (2012) painottaa sitä, että tällaiset kotoa ja varhaiskasvatuksessa opitut mallit välittyvät lapsille ja lapset alkavat tavallisesti uusintamaan näitä. Gleitman ym. (2007) katsovat, että se millaisia merkityksiä ja odotuksia yksilön ympäristö hänelle luo on merkityksellistä, sillä yksilön sukupuoli on yksi identiteettiä keskeisesti määrittelevä tekijä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) velvoittavat arvoperustansa mukaisesti huomioimaan yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden periaatteiden toteutumisen.

Kasvattajat eivät myöskään osallistuneet lasten leikkiin ja leikki näytti kaiken kaikkiaan olevan jotakin kasvatuksesta irrallaan olevaa lasten vapaata toimintaa. Samansuuntaisia huomiota on tehnyt myös Kalliala (2012), jonka mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lapsen omaehtoinen leikki nähdään tavallisesti sellaisena lapsen vapaana toimintana, josta aikuinen vetäytyy. Lasten osallisuuden ja toimijuuden näkökulmien huomioiminen ja pedagoginen tukeminen leikissä on alue, jossa on vielä paljon kehitettävää. Kun varhaiskasvatuksessa toteutuva pedagogiikka ulottuu vain löyhästi lasten omaehtoisen leikin alueelle, on pitkä siitä

matka siihen, että lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia tuettaisiin tavoitteellisesti sukupuolisensitiivisen kasvatuksen keinoin.

Lähteet

- Aigner, G. & Centerwall, E. (1994). *Lapset ja seksuaalisuus*. Tampere: Tammer-paino oy.
- Alanko, K. (2010). *Childhood gender atypical behavior and adult same-sex sexuality-Genetic and environmental influences and association with recalled parent-child relationship and current psychiatric symptoms*. Gender of Excellence in Behaviour Genetics. Department of Psychology and Logopedics. Åbo Akademi University.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.
- Brownlee, J. (2009). Context, Pedagogy and Participatory Learning. Teoksessa: D. Berthelsen, J. Brownlee, ja E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. s. 203-208. New York: Routledge.
- Gleitmann, H., Reisberg, D. & Gross, J. (2007). *Psychology*. s.421, 423. New York: W.W. Norton & Company, London: W. W. Norton & Company Ltd.
- Huuska, M. (2008). Intersukupuolisten ja transihmisten kohtaaminen. Teoksessa Jämsä, J. (toim.) *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*. s.271-273. Juva: PS-kustannus.
- Huuska, M (2012) Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (1012). Persoonaa on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: PS-kustannus.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. (2016). *Keho on leikki – Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Jyrkämä, J. (2013). *Vanheneminen, arkitilanteet ja toimijuus*. Gerontologia, 422-424.

- Jämsä, J. (2008). Päivähoito ja muu varhaiskasvatus. Teoksessa Jämsä, J. (toim.) *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*. s.212-273. Juva: Ps-kustannus.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinnunen, S. (2001). *Tytöt, pojat & seksi. Kuinka tuen lapsen seksuaalista kasvua?* Helsinki: Kirjapaja.
- Oikeusministeriö (2017) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> Luettu 4.4.2017
- Schaffer, H.R. (2006). *Key Concepts in Developmental Psychology*. Sage:London.
- THL (2017). *Sukupuolten tasa-arvo: tasa-arvotiedon keskus*. <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus> Luettu 1.12. 2017.
- Transtukipiste (2017). Tietoa sukupuolesta. <http://transtukipiste.fi/tietoa-sukupuolesta/> Luettu 1.12. 2017
- Unicef (2017) Lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/> Luettu 1.12.2017
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31–49.
- Vygotsky, L. (1978). Tool and symbol on Child Development. Teoksessa Vygotsky, L.S. *Mind in society -The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Woodhead, M. (2010) Forewords. Teoksessa: B. Percy-Smith, ja N. Thomas (toim.). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012) Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. s.15-17. Juva: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuksen vapaan leikin pelikentät

Saskia Smids

Johdanto

Tässä artikkelissani tarkastelen varhaiskasvatuskentällä päivittäin runsaana toteutuvan vapaan leikin maailmaa. Vapaan leikin aikana lapset neuvottelevat ja luovat aktiivisesti omia asemiaan ryhmän jäseninä. Lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa ilmenee samalla tavalla kielteistä käyttäytymistä kuin aikuistenkin suhteissa: vertailua, suostuttelua, alistamista ja uhkailua. Nämä negatiivisen käyttäytymisen ilmentymät tuottavat omalta osaltaan suurempia sosiaalisesti ja psykologisesti negatiivisia prosesseja kuten erottelua, eriarvoistamista ja kiusaamista. (Vuorisalo & Eerola–Pennanen 2017.) Ammattikasvattajina meillä ei ole varaa jättää huomioimatta näitä kipukohtia, koska juuri näissä tilanteissa lapset tarvitsevat meidän aikuisten turvallista ja viisasta tukea. Tutkimusten mukaan suomalaisissa päiväkodeissa vapaaseen leikkiin toimintamuotona osallistuu vähiten kasvattajia (Reunamo 2017, Kangas & Brotherus 2017, Kalliala 2008). Tämä on huolestuttava tilanne.

Artikkelissani käsittelen vapaata leikkiä varhaiskasvatuksen toimintamuotona, sekä miten aikuisten ja lasten suhtautuminen ja arvostus vapaaseen leikkiin eroaa toisistaan. Esittelen Pierre Bourdieu'n sosiologisia konsepteja *kentästä* ja *pääomista*, jotta voisi paremmin ymmärtää lapsiryhmän sisäisiä sosiaalisia suhteita ja sosiaalista peliä. En keskity niinkään lasten yksilöllisiin ominaisuuksiin ja näiden vaikutusta lasten keskinäisiin suhteisiin, vaan huomioni on ryhädynamiikalla, siinä kuinka lasten väliset suhteet ja näiden suhteiden laadulliset erot vaikuttavat yksittäisiin lapsiin. Ihmisten käyttäytymiseen vaikuttavat erilaiset sosiaalipsykologiset rakenteet ja ilmiöt, joten näiden tiedostaminen on ratkaisevan tärkeä myöskin lapsiryhmän sosiaalisten prosessien ymmärtämisessä ja ohjaamisessa. Vapaassa leikissä lapset rakentavat erityisen intensiivisesti omia asemiaan ryhmän sisällä. (Vuorisalo & Eerola–Pennanen 2017.)



Vapaaseen leikkiin kuuluu paljon neuvotteluja lasten ja aikuisten välillä sekä lasten kesken. Demokratiakasvatus antaa hyvät lähtökohdat kasvattajalle opettaakseen lapsille neuvottelemisen taitoja, kaikkien osapuolien kuulemista ja erilaisten vaihtoehtojen punnitsemista. Vapaan leikin yhteydessä on erityisen paljon mahdollisuuksia opetella lasten kanssa näitä demokraattisen yhteiselon taitoja.

Vapaa leikki ilmiönä

Aamupala Kuukkeli –nimisessä esikouluryhmässä (mielikuvituksellinen tilanne).

Maija tulee päiväkotiin ja hänen äiti kertoo Kuukkeliryhmän aikuiselle, että Maija on jo syönyt aamupalansa. Maija voi mennä heti leikkimurkkaan leikkimään Meerin kanssa. Kuukkeli–ryhmässä lapset voivat käyttää omia leluja päivittäin. Maija hakee oman lelunsa ja esittelee sen Meerille. Mia istuu vielä aamupalapöydässä. Mia huomaa heti, että Meeri ja Maija ovat alkaneet leikkimään, niinpä hän syö aamupalansa mahdollisimman nopeasti loppuun ja kysyy kasvattajalta, että saako hän nousta pöydästä. Mia saa nousta pöydästä ja hän saa myös luvan mennä mukaan Meerin ja Maijan leikkiin. Kasvattaja sanoo lapsille, että heillä on leikkiaikaa noin puolisen tuntia, koska silloin alkaa aamupiiri.

Suomalaisissa päiväkodeissa vapaalla leikillä on tärkeä paikka jokaisessa päivässä. Lapset saavat mahdollisuuden vapaaseen leikkiin useita kertoja päivässä, esimerkiksi aamupalan jälkeen ennen aamupiiriä tai toimintatuokiota, ennen uloslähtöä aamupäivällä, iltapäivällä päiväunilta herätessään, monesti välipalan jälkeen ennen iltapäivän ulkoilua ja tietysti ulkoilleessaan lapsilla on yleensä aina tilaisuus vapaaseen leikkiin. Niinpä yleensä aina kun päivässä on *tyhjää tilaa*, lapsille sanotaan että “nyt saa leikkiä omia leikkejä”.

Aikuiset eivät erityisemmin seuraa näitä lasten omia vapaita leikkejä, eikä niitä ei koeta pedagogisesti yhtä arvokkaina kuin muuta ohjattua toimintaa (Kalliala 2008, Kangas & Brotherus 2017). Yleensä aikuiset ”puuttuvat” vapaisiin leikkeihin silloin, kun “jotakin tapahtuu”, kun on syntynyt konfliktitilanne, kun kuuluu riitaisia ääniä tai kun lapset itse pyytävät aikuista selvittelemään ongelmiansa. Kokemukseni mukaan varhaiskasvattajille suunnatuissa koulutuksissa on kuitenkin puhuttu myös vapaan leikin seuraamisen ja havainnoimisen tärkeydestä, koska silloin on erinomaiset mahdollisuudet havainnoida lasten toimijuutta, auttaa niitä jotka tarvitsevat enemmän aikuisen tukea osallistua yhteiseen leikkiin sekä nähdä alusta alkaen ne tilanteet, kun ongelmia ja

ristiriitoja syntyy. Kun kasvattajat seuraavat ja havainnoivat lasten leikkejä, he ovat tietoisia tilanteiden kehittymisestä ja pystyvät tekemään tarvittaessa myös oikeudenmukaisempia ratkaisuja.

Norjalainen varhaiskasvatuksen tutkija Bae (2010) tuo mielenkiintoisen näkökulman vapaan leikin keskusteluun. Ammattikasvattajat näkevät vapaassa leikissä nimenomaan välineellistä arvoa, sitä kuinka vapaassa leikissä lasten sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset taidot kehittyvät. Kuitenkin lasten oma kokemus vapaasta leikistä on hyvin erilainen. Baen (2010) ja Søbstadin (Bae 2010) tutkimuksissa lapset saivat itse kertoa omia ajatuksia vapaasta leikistä, ja heidän itsensä mukaan he leikkivät ”pelkästään” leikkimisen takia, he leikkivät koska se on hauskaa ja mielekästä toimintaa. Nimenomaan vapaassa leikissä lapset pystyvät eniten toteuttamaan omaa toimijuuttaan, toisin sanoen he saavat itse neuvotella ja päättää toiminnan (leikin) juonesta, leikkijöiden rooleista sekä suunnitella omaa toimintaa näissä puitteissa, jotka heillä on kulloinkin käytössään (Kangas & Brothers 2017, Bae 2009). Lehtinen (2000) kirjoittaa väitöskirjassaan, kuinka useasti lapset käyttivät vapaaseen leikkiin tarkoitettua ajan kokonaan erilaisiin leikkineuvotteluihin, niin että varsinaista leikkiä ei edes keretty aloittamaan. Varhaiskasvatuskontekstissa lapset pystyvät olemaan osallisina, ts. toteuttamaan omaa toimijuuttaan eniten juuri vapaassa leikissä. Muissa toiminnoissa heidän toiminnastaan päättävät enimmäkseen aikuiset, jolloin lapsille ei jää kovinkaan paljoa neuvottelunvaraa. Vaikka lapset siis osallistuvat monenlaiseen toimintaan, se ei kuitenkaan tarkoita, että he saisivat kokea olevansa osallisia niissä toiminnoissa (Leinonen 2014).

Päiväkodin kasvattajien osallistuminen vapaaseen leikkiin on hyvin vähäistä (Kalliala 2008, Kangas & Brotherus 2017, Leinonen 2014). Reunamon (2017) tutkimuksissa tuli esille, että kaikista päiväkodin toimintamuodoista aikuiset osallistuivat vähiten lasten vapaaseen leikkiin. Jos toiminnan tärkeyttä ajateltaisiin toimintaan osallistumisen kautta, näyttäisi siltä, että päiväkodin kasvattajat osallistuvat vähiten lasten vapaaseen leikkiin, koska he eivät koe sitä tärkeänä (Bae 2009).

Vapaan leikin *pelikentät*

Vapaassa leikissä lapset luovat omalla toiminnallaan erilaisia *pelikenttiä*, joita voi määritellä myös sosiaalisiksi tiloiksi. Käsitteen (*pele-*) *kenttä* on alun perin luonut legendaarinen ranskalainen sosiologi ja antropologi Pierre Bourdieu. Lehtinen (2000) ja Vuorisalo (2013) ovat käyttäneet Bourdieun teoriaa kentistä ja pääomista myös omissa lapsuustutkimuksissaan. Bourdieulaisessa perspektiivissä sosiaalisesta todellisuudesta ei keskitytä niinkään yksittäisiin subjekteihin, eli ihmisiin heidän erilaisine

ominaisuuksineen, vaan sen sijaan ihmisten välisiin voima- ja vaikutussuhteisiin. Toisin sanoin vuorovaikutusta selittävät mekanismit löytyvätkin enemmän vuorovaikutuksen rakenteista, eikä pelkästään ihmisistä itsestään. (Vuorisalo 2013, Vuorisalo & Eerola–Pennanen 2017.)

Lasten toimijuutta voi tarkastella ja tutkia käyttämällä *kenttä*-konseptia. Esimerkiksi päiväkodissa toimivat ihmiset, sekä aikuiset että lapset, saavat aikaiseksi erilaisia toiminnallisia ja dynaamisia kenttiä, joihin he *pelaajina* osallistuvat. Kaikki toimijat osallistuvat samanaikaisesti aina useille kentille ja heidän asemat näillä kentillä vaihtelevat, koska eri kentillä käytetään ja neuvotellaan erilaisista pääomista. Vapaan leikin kontekstissa lapsilla on mahdollisuus toteuttaa omia ”leikkikenttiä”. Kenttä on itsenäinen rakenne, koska sillä on toimijoiden määrittelemät rakenteet, jotka määrittelevät kentällä pelattavaa peliä, mutta samalla toimijat luovat ja uusintavat näitä kentän rakenteita. Kentän ja toimijoiden vaikutussuhteet toisiinsa ovat siten molemmansuuntaisia. Lapset liittyvät erilaisiin pelikenttiin tiettyineen toiminnallisine resursseineen, jotka ovat lasten taidot, taipumukset, heidän kaverisuhteet tai omistamansa tavarat (Vuorisalo 2013). Lehtinen (2000) määrittelee toiminnanresurssit pääomiksi, jotka valtuttavat toimijoita erilaisine mahdollisuuksineen. Vuorisalo taas tekee bourdieulaisen eron resurssien ja pääomien välillä. Resurssit muuttuvat pääomiksi silloin kun ne otetaan käyttöön tietyllä kentällä, kun ne nähdään kentällä arvokkaiksi. Lapsilla voi olla monia resursseja, joista ei tule kentällä käytettävää pääomaa, koska ne eivät ole arvossa kyseisellä pelikentällä. Esimerkiksi Mari haluaa tulla mukaan leikkiin, jossa leikitään matkustamista Kanarian saarilla. Leikissä olevat lapset ovat kaikki käyneet Kanarian saarilla, joten he käyttävät yhteiseen leikkiin jaettavaa kokemusta. Mari taas ei ole matkustanut ulkomailla, eikä hänellä ole siinä tilanteessa hyötyä esimerkiksi siitä, että hän käy lasten tanssitunneilla tai siitä, että hän tietää miten pullaa leivotaan. Hänellä on toimintaresursseja, mutta esimerkin mukaisessa kanarianleikissä niistä ei tule Marille pelin pääomaa. Kun lapset tulevat mukaan tiettyihin leikkikenttiin he alkavat rakentaa sosiaalisia asemiansa, jolloin he vertailevat omaa asemaansa muiden asemiin, he neuvottelevat pätevydestä ja osoittavat omaa pätevyttensä toisten kentällä olevien toimijoiden kanssa (Lehtinen 2000). Bourdieu (Vuorisalo 2013) kuvaa kenttiä magneetikentiksi erittelemällä erilaisten kenttien toimintamekanismeja. Kentät vetävät puoleensa sellaisia toimijoita, joilla on samanlaisia pääomia, ja toisaalta ne työntävät kauemmaksi niitä toimijoita, joilla on erilaista pääomaa. Tämä mekanismi kehittää kenttäkohtaisia tapoja siihen, miten valta kentällä jakautuu. Kentän valta kiinnittyy enemmän ja vahvemmin toisiin pääomiin kuin toisiin, kaikki pääomat eivät ole yhtä arvokkaita. Ne yksilöt, joilla on enemmän tiettyllä kentällä arvostettua pääomaa kuin muilla, pitävät hallussaan myös enemmän valtaa, he muodostavat tämän kentän eliitin. Seuraavissa esimerkeissä Maurilla on eliittiasema pallopeleissä.

Tutkimuspäiväkirja 28.8. (...) Pojat pelaavat Maurin johdolla ulkona jalkapalloa. Yksi koululainen tulee kysymään Einolta, saako tulla peliin mukaan. Eino pyytää kysymään Maurilta. Mauri ottaa koululaisen peliin mukaan. (Lehtinen 2000.)

Tutkimuspäiväkirja 25. 8. (...) Pojat potkivat palloa ulkona. Risto ehdottaa, että tytöt tulisivat poikia vastaan. Kosti kysyy Maurilta: "Hei Mauri, voidaanko ottaa tyttöjä?", johon Mauri vastaa: "Hei tulkaa tytöt, tuutteks te. Päivi: "Mennään sitten me". Mauri: "Nyt alkaa". (Lehtinen 2000.)

Toimijoiden asemat siis vaihtelevat kentällä riippuen heidän pääomista. Toimijoilla on periaatteessa mahdollisuus hankkia lisää tiettyjä pääomia tai muuttaa niitä, jotta heillä olisi enemmän valtaa tietyllä kentällä, tai sitten heillä on mahdollisuus myös haastaa sen kentän rakenteita, eli niitä pääomia joita siinä kentällä arvostetaan eniten. Kentän elittitoimijat taas yrittävät säilyttää ja vahvistaa kentän nykyisiä pääomia, koska kentän säilyminen sellaisenaan palvelee heidän etujaan. Tässä on tärkeää tiedostaa se, että suurin osa kentän dynamiikasta on toimijoille tiedostamatonta, kentän mekanismi itsessään vain tuottaa näitä kenttäprosesseja. (Vuorisalo 2013.)

Bourdieu on määritellyt kolme erillistä pääomalajia: taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Taloudellinen pääoma tarkoittaa rahaa ja rahassa mitattavaa omaisuutta. Kulttuurinen pääoma voi olla erilaisia esineitä, joiden omistaminen on arvostettua tietyllä kentällä, koulutusta tai henkilön saamaa kasvatusta. Lasten kentillä korkeasti arvostettu kulttuurinen pääoma on esimerkiksi leikkitalo. Sosiaalinen pääoma muodostuu suhteista ja



kuva Toimijoiden asemat vaihtelevat kentällä

verkostoista, joihin toimija itse kuuluu. Lasten keskinäiset suhteet vaikuttavat vahvasti kenttien dynamiikkaan, esimerkiksi kaverukset suosivat toisiansa ja vahvistavat näin toistensa asemia pelikentillä. Pääomien arvo voidaan kuitenkin määrittellä vain pelikentän kontekstissa, koska kullakin kentällä on omat tärkeinä pidetyt pääomansa. Kentät syntyvät siten pääomien yhdistelmien ympärille. (Vuorisalo 2013, Lehtinen 2000.)

Lehtisen (2000) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka lapsella oli kulttuurista pääomaa, mutta vähän sosiaalista pääomaa, kuten kaveruussuhteita ja sosiaalista verkostoa, lapsen kulttuurinen pääoma ei lisännyt hänen sosiaalista pääomaansa. Lasten sosiaalisilla suhteilla ja verkostoilla on hyvin suuri arvo pelikentillä. Lapsen aseman suosiollisuus on vahvasti riippuvainen sen lapsen sosiaalisesta pääomasta, sekä siitä, kuinka paljon hänellä on sellaisia kavereita, jotka nauttivat muun ryhmän suosiosta. Suosion saamiseen vaikuttavat vahvasti myöskin lapsen omat sosiaaliset taidot. Yleensä ryhmissä on aina sellaisia lapsia, jotka ovat niin suosittuja, että heillä on mahdollisuus valita itselleen leikkikavereita. Ikävä kyllä monien muiden lasten asema ei ole niin suosiollinen, eivätkä he pysty leikkimään sellaisten lasten kanssa, joiden kanssa ehkä haluaisivat. He joutuvat monesti leikkimään yksikseen tai sitten toisten samanlaisessa asemassa olevien lasten kanssa (Vuorisalo 2013). Tämä sosiaalisen pääoman suppeus eriarvoistaa lapsia päiväkodin ryhmässä. Koska kaikki lapset eivät koe yhtä paljon arvostusta muilta lapsilta, se tuottaa heille erilaiset mahdollisuudet osallistua keskinäisiin leikkeihin. Heidän asema lapsiryhmässä määrittelee heidän osallisuusmahdollisuuksiaan. Vuorisalo (2013) kirjoittaa, että jotta lasten sosiaalinen pääomaa kasvaisi, lasten pitäisi käydä enemmän sosiaalisia neuvotteluja, jotta he saavuttaisivat parempia sosiaalisia asemia ryhmässä. Monet lapset, jotka ovat jo jääneet sosiaalisen aktiivisuuden puolesta lapsiryhmän ”reunoille”, eivät osaa tai rohkene käydä näitä haasteellisia neuvotteluja; monesti he seurailevat toisten leikkejä tai alkavat tehdä enemmän asioita itsenäisesti, esimerkiksi piirtävät paljon.

Lainaan esimerkkitapauksen Lehtisen (2000) väitöskirjasta, jossa Ensio kärsii epäsuosiollisesta asemasta *pelikentällä*.

(...) Ensio menee keskelle pelikenttää ja sanoo kuuluvasti: "Tonne leikkipaikalle saa mennä." Kukaan ei kuuntele häntä eikä hän saa ketään mukaansa. Lähtee pois, palaa takaisin. Ensio menee rappusille istumaan, katselee, kiertelee, menee hiekkalaatikolle, jossa on punaisia lippuja. Ensio tuo yhden niistä pelikentälle ja yrittää herättää erityisesti Maurin huomiota. Kukaan ei reagoi mitenkään. Ensio menee takaisin hiekkalaatikolle ja leikkii siellä hetken lippuilla. (...)
Ensio istuu rappusilla ja seuraa toisten peliä. Alueen toisen päiväkodin opettaja tulee käymään päiväkodissa ja tervehtii Ensiota: "Hei Ensio, kiva nähdä sinua." Ensio juoksee oitis pelikentälle mairaa hymy huulillaan ja sulkee käsillään takaapäin

Eeron silmät. (...) Pelitilanteen jälkeen, kun ollaan kokoontumassa penkeille, Ensio menee Paavon, Maurin ja Einon viereen istumaan, ihan kiinni heihin. (...) (Lehtinen 2000.)

Bourdieuin teorit kientistä ja pääomista auttavat meitä ymmärtämään sosiaalisen todellisuuden rakenteita ja dynamiikkaa, mutta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ja velvollisuudet tähtäävät näihin sosiaaliin rakenteisiin vaikuttamiseen ja niiden tarvittavaan muuttamiseen.

Vapaa leikki demokratiakasvatuksen näkökulmasta

Tiedostamme sitä tai ei, me kasvattajina toteutamme demokratiakasvatusta päiväkodeissa jatkuvasti. Suomalaiset päiväkodit ovat demokraattisen valtion kasvatusinstituutioita, joten niissä toteutetaan lasten kasvattamista tiedostaviksi ja osallistuviksi kansalaisiksi (Winswold & Solberg 2010, Bae 2010, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Käsitys, että lapset elävät ikään kuin omassa ”lapsuuskuplassa”, niin että lasten ja aikuisten maailmat ovat erillisiä ja erilaisia, on melko yleinen ja vakiintunut. Lapset ovat kuitenkin vahvasti osallisia siitä samasta globaalista maailmasta kuin aikuisetkin. Maailman taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset tilanteet vaikuttavat lasten elämän olosuhteisiin ja heidän sosiaalisesti rakennettuun todellisuuteensa (Jans 2004). Tätä ajatellen on hyvin tärkeää edistää lasten demokraattista osallistumista monipuolisesti kaikenlaisissa päiväkodin toiminnoissa, koska sillä tavalla me kasvattajina kohtaamme lapset demokraattisen valtion kansalaisina asianmukaisesti. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsilla olisivat samat juridiset oikeudet kuin 18 -vuotta täyttäneillä kansalaisilla, vaan pidän mielessä lähinnä kasvatuskulttuurin arvoja ja lähtökohtia.

Yksi tärkeimpiä demokraattisia arvoja on osallisuus (Leinonen 2014). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa on paljon puhetta lapsen oikeudesta olla osallinen omassa elämässä tapahtuvista asioista: ”*Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti*” (Suomen Unicef 2017). Kaikilla lapsilla pitäisi siten olla aito mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa myös päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan, mukaan lukien vapaan leikkiin, koska siinä lapsilla on runsaasti mahdollisuuksia itse neuvotella ja tehdä valintoja. (Woodhead 2005.) Mutta onko kaikilla lapsilla mahdollisuus toteuttaa itseään vapaassa leikissä ja olla kustakin leikkiyhteisöstä aidosti osallinen?

Useissa päiväkodeissa on käytössä leikkitalu (Leinonen 2014). Leikkitalua käyttämällä lapset voivat valita itselleen leikkejä ja niitä, joiden kanssa he haluavat leikkiä. Jokapäiväisiä ovat myös ne tilanteet, kun lapset eivät itseasiassa voi valita haluamiansa leikkejä eivätkä he voi leikkiä toivomiensa lasten kanssa, vaan he joutuvat tyytymään niihin vaihtoehtoihin, mitkä ovat jääneet jäljelle muilta lapsilta. Kokemukset siitä, kun ei saakaan haluamaansa, ovat lapsille sinänsä hyödyllisiä ja kasvattavia. Mutta onko niin, että aina samat lapset pystyvät valitsemaan lelut ja leikkikaverit ja aina samat lapset joutuvat tyytymään siihen, mikä muilta on jäänyt jäljelle? Kasvattajien pitäisi herätellä yhteistä keskustelua lasten kanssa mahdollisista leikkiin liittyvistä valinnoista. Esimerkiksi tilanne, jossa Lauri haluaa leikkiä tietyllä marsu–lelulla ja myöskin Maija haluaa sitä samaa, mutta sitten on vielä Kaisa, joka on vähiten saanut leikkiä marsulla, ja joka myös haluaa sitä yhtä paljon kuin Lauri ja Maija. Aikuisella on erinomainen mahdollisuus aloittaa yhteistä keskustelua tästä asiasta lasten kanssa: ”Miten meidän nyt kannattaisi toimia? Mietitään tätä tilannetta vähäsen yhdessä, miten me voisimme tehdä oikeudenmukaisen päätöksen?” Juuri pienet ja hyvin arkiset keskustelut ovat tavattoman hedelmällisiä harjoittamaan yhteistä demokraattista neuvottelua lasten kanssa. Keskustelua pitäisi käydä nimenomaan asianomaisten, eli lasten itsensä kanssa ja sillä tavalla tehdä näkyväksi aidon neuvottelun erilaiset tavat, joita ovat erilaisten vaihtoehtojen esille tuominen, eri osapuolien kuunteleminen, sekä hyvien ja huonojen puolien punnitseminen.

Työssäni lastentarhanopettajana olen kuullut nimenomaan demokraattisiksi toimintatavoiksi esitellyistä lasten parlamenteista tai kokouksista, joissa lapset saavat äänestää erilaisista asioista ja siten demokraattisesti päättää niistä. Sellaisissa toiminnoissa vallitsee melko vahva järjestys ja kontrolli, joten niissä ei ole kovin paljon tilaa rohkeille ja oma–aloitteellisille neuvotteluille, eri näkökulmien esille tuomiselle ja näistä yhteisesti toteutetuille keskusteluille. (Bae 2009.) Mutta miten voisivat tulla kuulluiksi ne vähemmän rohkeat ja kovaääniset lapset, jotka eivät heti osaa sanoa omia mielipiteitä ja nopeasti päättää asioista? Miten ne nopeammat ja verbaalisesti lahjakkaammat lapset oppisivat ottamaan huomioon sellaisia lapsia, jotka eivät ole äänessä yhtä vahvasti, ja miten he saisivat tietää näiden lasten mielipiteitä ja ajatuksia? Miten lapset oppisivat suhtautumaan luonnollisesti ja suvaitsevaisesti ylipäättään erilaisuuksiin? Nämäkin asiat kuuluvat vahvasti demokraattisen valtion arvoperustaan.

Tämä on sitä ruohojuuritason demokratiakasvatusta, jossa halutaan kuulla kaikkia osapuolia ja keksiä sellaisia ratkaisuja, joissa lasten erilaiset äänet tulisivat otettua huomioon. Nimenomaan meidän ammattikasvattajien pitää opettaa ja harjoittaa lasten kanssa toistensa kuuntelemista ja neuvottelemista yhteisistä päätöksistä, koska me olemme vastuussa lapsiryhmien toiminnasta, jossa tulee jatkuvasti erilaisia ristiriitoja resurssien jakamisesta (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017). Silloin kun lapset ovat itse osallisia yhteisistä neuvotteluista, he myöskin sitoutuvat vahvemmin saavutettuihin ratkaisuihin. Lasten yhteisöllisissä neuvotteluissa on

suuri voimavara, se opettaa lapsia ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan, ja tiedostamaan oman toimintansa vaikutuksesta muihin.

Kenellä vastuu vapaasta leikistä?

Oman työhistoriani aikana olen huomannut, kuinka kasvattajat ovat kyllä tietoisia siitä, jos joku lapsi ei pärjää hyvin yhdessä ja toisessa leikissä, mutta siitä huolimatta lapsi jätetään liian usein selviytymään tilanteisiin omin voimin. Erityisesti vapaan leikin aikana lapset ikään kuin ”hylätään” toimimaan omillaan (Leinonen 2014, Kalliala 2008). Ratkaisut, joissa lapsi laitetaan vaan johonkin toiseen leikkiin tai hänelle keksitään muuta helpompaa tekemistä, ovat hyvin lyhytnäköisiä ja pitkällä tähtäimellä kestäättömiä. Silloin tämä kyseinen lapsi oppii sen, että hän pärjää vain tietynlaisissa leikeissä, vaikka hän haluaisi olla osallisena myös muista leikeistä. Myöskin toiset lapset oppivat sen, että tämä lapsi ei pärjää tietyissä leikeissä, eikä häntä edes yritetä ottaa mukaan niihin. Aikuisten ja lasten käsitykset alkavat siten säätelämään yksittäisen lapsen mahdollisuuksia osallistua päiväkodin *pelikenttiin*. Kasvattajat eivät monesti suunnittele lapsille pitkän tähtäimen tukitoimenpiteitä, joiden avulla lapsi pystyisi kasvattamaan omaa osallisuuttaan halutuissa leikeissä ja toiminnoissa. Lapsuudessa tapahtuvat sosiaaliset prosessit ovat kuitenkin tavattoman tärkeitä, koska lapsuudessa rakennetaan perustaa koko tulevalle elämälle, joten juuri siinä vaiheessa meidän ammattikasvattajien pitäisi osata panostaa kauaskantaviin ratkaisuihin.

Seuraavissa esimerkissä Ossi kärsii negatiivisesta asemasta omassa ryhmässä. Lehtisen (2000) tutkimuksesta selviää, että Ossi on monesti yksinään ja seurailee toisten leikkejä.

Vl05. (...) Ossi ja Aino pelaavat jääkiekkopeliä. Peli jää kesken, kun poikia alkaa tulla peliä seuraamaan. (...) Ossi pelaa Tonin kanssa. Paavo: "Mää en taho Ossia vastaan ". Kosti: "En määkään, määhä tahon Ionia vastaan". (...) Ossi: "Mää en jaksa enää pelata". (...) (Lehtinen 2000.)

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jossa on tietenkin otettu huomioon kaikkia lapsia koskeva YK:n lapsen oikeuksien sopimus, painotetaan kuinka ”*varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista*” (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Asiakirjassa nimetään tärkeimpiä tavoitteita kasvattajien työlle, esimerkiksi tavoite taata lapsille turvallinen ja lapsia kunnioittava kehitysympäristö, heidän yhdenvertaiset mahdollisuutensa

laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Näen tässä vahvan yhteyden myös vapaan leikin toimintaan. Kasvattajat voivat kyllä antaa lapsille mahdollisuuden leikkiä, mutta kuinka hyvin he ovat tietoisia kunkin lapsen aktuaalisista mahdollisuuksista osallistua tiettyyn leikkiin, vai jätetäänkö lapsi selviytymään tilanteisiin omin voimin? (Varpanen 2018.) Vaikka lapsi saa mahdollisuuden leikkiä, hänellä ei välttämättä ole tarvittavia toimintaresursseja tai kentillä arvostettuja pääomia, eikä hän ei koe pystyvänsä riittävästi vaikuttamaan yhteiseen toimintaan, jolloin hän ei pysty kokemaan aitoa osallisuutta toiminnassa. Kasvattajilla on mahdollisuus kuitenkin vaikuttaa epäsuorastikin moniin sellaisiin asioihin, jotka omalta osaltaan vaikuttavat sen lapsen toimijuuteen kulloisellakin pelikentällä. Kasvattajat pystyvät vaikuttamaan lapsiryhmän toimintatapoihin.

Lasten keskuudessa voi olla sellaisia pelikenttiä, joissa eniten arvostetut pääomat ovatkin syrjiviä ja sosiaalisesti negatiivisia. Tilanteessa, jossa kasvattajat eivät havainnoi lasten vapaita leikkejä, heillä ei myöskään ole välineitä puuttua tehokkaasti sosiaalisesti negatiivisiin prosesseihin kuten kiusaamiseen, eriarvottamiseen ja erotteluun. Heiltä puuttuu konkreettinen tieto ja ymmärrys näiden prosessien kehittymisestä ja ilmenemisestä. Jos aikuisilta puuttuu ns. ensikäden tieto ryhmän dynamiikasta ja siitä, kuinka lasten väliset suhteet toimivat kyseissä ryhmässä, heidän huomionsa kiinnittyy helposti vaan yksittäisiin lapsiin, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti tai muuten huomionhakuisesti. Lasten käyttäytymiseen vaikuttavat kuitenkin monimutkaiset sosiaaliset rakenteet.

Jos nyt ajatellaan vielä vahvoja pelaajia pelikentällä, johon yksi tai useampi lapsi ei pääse mukaan, vaikka haluaisikin, niin tämän kentän *eliittipelaajilla* on myös oikeus saada kasvattajilta tukea ja opastusta oppiakseen ja harjoitellakseen toimimaan suvaitsevaisesti ja toisia aidosti huomioiden. Lapset eivät opi näitä taitoja ilman aikuisten ohjausta ja kasvatusta. Jos he eivät joudu erityisemmin kohtamaan näitä kysymyksiä omassa vertaisryhmässään, ns. todellisissa tilanteissa, he eivät harjaannu ajatuksissaan ja asenteissaan suvaitsevaisiksi, empaattisiksi, ymmärtäväisiksi ja neuvotteleviksi. Päiväkoti on erinomainen paikka tämän kaltaisten tilanteiden kohtaamiseen, pohtimiseen ja niistä yhdessä oppimiseen.

Aikuisten pitäisi olla tietoisia erilaisten pelikenttien dominoivista pääomista ja pelin käytänteistä varhaiskasvatuksessa. Kasvattajatiimissä voisi jakaa vastuuta lasten vapaan leikin havainnoimisesta niin, että jokainen kasvattaja vuorotellen havainnoisi vapaata leikkiä säännöllisesti, vaikka kerran tai kaksi viikossa. Silloin on myös helppo ja luonteva käsitellä havaintoja tiimipalaverissa ja suunnitella yhdessä tarvittavia toimenpiteitä.

Lopuksi

Tietämys lasten keskinäisten suhteiden dynamiikasta on kasvattajille ryhmänohjaajina yksi tärkeimmistä työkaluista, koska varhaiskasvatus tapahtuu ryhmässä, ja lapset viettävät koko päiväkotipäivän sosiaalisesti verkottuneessa vertaisryhmässä. Ratkaistakseen ongelmia pitäisi ensiksi keskittyä toimintatapojen tarkasteluun ja mahdolliseen muuttamiseen, ei lapsen muuttamiseen. Toimintatapojen muuttaminen mahdollistaa muutoksen myös yksittäiselle lapselle. Negatiiviset ryhmäprosessit pitää tehdä näkyväksi, niin että myös lapset oppivat tunnistamaan niitä ja reagoimaan niihin oikeudenmukaisella ja vastuullisella tavalla. (Vuorisalo & Eerola–Pennanen 2017.) Suurin osa lasten välisestä neuvottelusta ja sosiaalisten asemien rakentelusta tapahtuu nimenomaan vapaan leikin aikana, joten aikuisten osallistuminen niihin havainnoimalla ja seuraamalla on välttämättömän tärkeää. Kaikkien lasten pitäisi saada kokea ilo omasta toimijuudestaan omien ikätoverien kanssa.

Lähteet

- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years* 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood* 11(1), 27–44. doi.org/10.1177/0907568204040182
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kangas, J. ja Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!”. Teoksessa A. Toom ja M. Rautiainen. *Toiveet ja todellisuus. Oppiminen, kasvatus ja osallisuus.* Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja.
- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto SoPhi.
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia ja välineitä lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Elo, E. Fonsen, J. Heikka ja J. Leinonen. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa.* Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.

- Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Suomen Unicefin verkkosivut. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-lyhennettyna>
- Reunamo, J. (2017). Luentomuistiinpanot, 27.11.2017. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Varpanen, J. (2018). Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Teoksessa J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Vuorisalo, M. ja Eerola-Pennanen, P. (2017). Eriarvoistuminen ja kamppailu omasta asemasta. Teoksessa M. L. Bööck, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula ja A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Winswold, A. ja Solberg, A. (2010). *Esimerkkejä lasten vaikuttamismalleista: Pohjoismaat juhlistavat 20 vuotta täyttävää YK:n lapsen oikeuksien sopimusta*. Kööpenhamina: TemaNord.
- Woodhead, M. (2005). Early Childhood Development: A Question of Rights. *International Journal of Early Childhood* (37)3, 76–98. <https://doi.org/10.1007/BF03168347>

Mitä tänään leikittäisiin? - Leikkitaulujen käyttäminen päiväkodeissa lasten osallisuuden ja valinnanvapauden näkökulmasta

Saana Alatarvas ja Marianna Niiniharju

Johdanto

Päiväkodissa työntekijöillä, niin lastentarhanopettajilla kuin lastenhoitajilla, on paljon vaikutusvaltaa koskien lasten leikkejä. Tämä tuo mukanaan suuren vastuun, ja siksi on välillä hyvä pysähtyä tarkastelemaan kriittisesti käsillä olevia käytäntöjä. Artikkelin tavoitteena on herätellä varhaiskasvatuksen työntekijöitä pohtimaan leikkien valitsemiseen ja mahdolliseen jatkuvuuteen vaikuttavia tekijöitä. Toivomme, että aihe virittää kasvattajien keskuudessa vuoropuhelua siitä, mahdollistaako päiväkodin arki lapsen osallisuuden leikinvalintatilanteissa. Miten lasten aloitteet tulevat nähtyiksi, kuulluiksi ja toteutetuiksi? Mihin asioihin lapsi saa ja voi vaikuttaa?

Artikkelin punaisena lankana kulkee uuden, velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) näkökulmien pohtiminen. Tarkastelemme lasten osallisuutta valinnan vapauden ja vaikuttamisen mahdollisuuden näkökulmasta, silloin kun leikkejä muodostetaan leikkitaulujen avulla. Artikkelissä ei sisällä empiiristä osiota, sillä tarkoituksena ei ole kuvailla minkälaisia leikkien valintaan liittyviä käytänteitä eri päiväkodeissa on. Käsittelemme lasten vapautta valita ja vaikuttaa toimintaan Berlin negatiivisen ja positiivisen vapaus -teorian kautta. Lähempään tarkasteluun otamme myös leikkitaulun valinnan ilmaisimena, sekä aikuisen roolin lasten leikeissä.



Leikki, osallisuus ja vapauden käsite

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) toteaa lapsella olevan oikeuden leikkiin ja suomalaisen varhaiskasvatuspedagogiikan ajatteluaan perinteisesti olevan linjassa tämän kanssa. Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) leikki nimetään olennaiseksi osaksi varhaiskasvatuksen oppimiskäsitystä (2016, 20). Se on myös nostanut osallisuuden varhaiskasvatuksen ‘trendikäsitteeksi’. Osallisuuden tarkka sisältö on kuitenkin monitulkintainen. Ääripäinä on lasten täysi vapaus tehdä ja valita mitä tahansa, jonka vastakohtana on rajatumpi valinnanvapaus kahdesta tarjotusta vaihtoehdosta. Molemmissa esimerkeissä, kuten myös käytännössä, osallisuus mielletäänkin lasten vapaudeksi valita. (Varpanen 2018.)

Osallisuus ja lapsen mahdollisuus valita

Brotheruksen ja Kankaan (2018) mukaan lasten osallisuus näkyy arjessa leikki-tilan ja -välineiden valitsemisena. Lapset tulisi kuitenkin osallistaa myös oppimisympäristönsä, kuten ryhmätilan leikkien suunnitteluun siten, että juuri heidän leikkinsä näkyvät ryhmässä. Todellisuudessa leikki-tilat tai -nurkkaukset ovat kuitenkin pääsääntöisesti kasvattajien suunnitteleimia, joita lapset saavat toki muokata mieleisekseen, sillä ehdolla, että leikin päätteeksi alkuperäinen järjestys palautetaan. Jos päiväkotien fyysinen ympäristö muuttuu harvoin, sen suunnittelussa ei ole onnistuttu ottamaan huomioon vuoden aikana tapahtuvaa lasten kasvua ja kehitystä.

Onko lapsilla vapaus osallistua vai olla tekemättä? Jääkö jotain olennaista oppimatta, jos aina saa valita? Tämänkaltaisia kysymyksiä tulee pohtia, sillä kasvattaja saattaa omalla toiminnallaan rajoittaa lasten osallisuutta joko liiallisella kontrollilla, tai passivoimalla heidän tekemiään aloitteita. On kuitenkin huomioitavaa, että osallisuuden käsite on laaja ja monisäikeinen kokonaisuus, joka ei rajoitu ainoastaan valintojen vaihtoehtojen tarkastelun ympärille. Tässä kontekstissa tarkastelemme asiaa kuitenkin lähemmin Berlin (1969) negatiivisen ja positiivisen vapauden käsitteiden kautta. Näiden kahden puolen erottaminen vapauden käsitteestä juontaa juurensa Kantin ajatuksista, joita Berlin jatkoi 1950–1960 -luvulla (Carter 2016). Vaikka käsitteiden juuret löytyvät yhteiskuntafilosofiasta, niin tässä artikkelissa tarkastelemme niitä varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Negatiivinen vapauskäsitelmä

Negatiivinen vapauskäsitelmä voidaan tiivistää siten, että muille ihmisille ei aseteta rajoitteita. Vapaus on siis sitä, että toisten ihmisten asettamat säännöt, määräykset tai vaatimukset eivät rajoita yksilön toimintaa. (Berlin 1969.) Negatiiviseen vapauskäsitelmään kuuluu

siis olennaisesti erilaisten esteiden tai rajoitteiden puutos (Carter 2016). Osallisuutta tarkastellessa negatiivinen vapaus ilmenee silloin, kun tarkastellaan toimintatapoja, joissa osallisuus koetaan olevan lisä lapsen päätäntävällälle tai valinnanvapaudelle. Varpanen (2018) on pohtinut artikkelissaan Berlin näkemyksiä Suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa. Esimerkkinä negatiivisesta vapaudesta hän tuo esille lapsen vapauden valita oma tekemisensä: lapsi valitsee musiikkituokiossa laulettavan laulun, tai hän valitsee oman leikkikaverin. Tällaisissa tapauksissa vapaus näyttäytyy kyseisen määritelmän mukaan negatiivisesti. Lapsi on vapaa, sillä aikuisen asettamat määräykset eivät ole rajoitteet hänen vapauttaan toimia.

Negatiivinen vapauskäsitys sisältää myös ajatuksen näkymättömästä rajasta, jonka tehtävänä on osoittaa yksilön vapauden rajallisuus (Berlin 1969). Päiväkodissa lapsen vapauden rajallisuus näkyy esimerkiksi lapsiryhmän toiminnassa. Varpanen (2018) avaa tällaista näkymätöntä vapauden rajaa esimerkillä lapsiryhmästä. Siitä syystä, että lapsiryhmän muut lapset ovat vapaita toimimaan niin kuin he haluavat toimia, pitää yksilön toimintavapaudella olla rajat, jotta yhden toiminta ei rajaa toisen vapautta. Siihen pyritäänkö ainoastaan mahdollisimman suureen vaiko riittävään vapauden piiriin, on olemassa tällainen raja. Rajan toisella puolella on siis yksilön määräysvalta ja toisella puolella ovat sen määräysvaltaa rajoittavat säännöt.

Negatiivinen vapaus on aina suhteessa muiden ihmisten vapauteen. Negatiivisen vapauden käsitettä voidaan siis kuvata tilanteella, jossa yksilö on itsenäinen ja vapaa tavoittelemaan omia projektejaan, kun hän tiedostaa ja kunnioittaa muiden rajoja (Carter, 2016). Jos yksittäinen henkilö saisi tehdä mitä tahansa, hän tulisi väistämättä riistäneeksi vapauden muilta. Kysymys kuuluukin, kuinka laaja vaikutusvalta yksilöille voidaan ja tulee sallia missäkin asiassa. (Varpanen 2018.)

Positiivinen vapauskäsitys

Berlin (1969) pohtii positiivisen vapauden määritelmää siitä, kuka todellisuudessa päättää ihmisen tekemisistä. Hän ei katso esimerkiksi osaamattomuuden kuuluvan vapauden piiriin. Carter (2016) jatkaa positiivisen vapauden pohdintaa miettimällä sen taustalla vaikuttavia todellisia syitä ja motiiveja. Valitseeko ihminen vapaasti, vai onko jollain ulkoisella motivaatiolla vaikutusta asiaan? Carter (mt.) havainnollistaa asiaa ovi-metaforan avulla: kuljetko ovesta, koska se on auki ja näin ollen mahdollista, vai näetkö esimerkiksi oven toisella puolella jotain kutsuvaa ja houkuttelevaa? Lapsia tulee siis kasvattaa ja opettaa näkemään vaihtoehtoja, mutta myös syitä ja seurauksia. Lapset tarvitsevat myös kokemuksia valintojensa tueksi.

Lasten osaamisen kasvattaminen on se keino, jolla Berlin (1969) ajatukset saadaan toteutumaan varhaiskasvatuksen kontekstissa (Varpanen, 2018). Positiivinen vapauskäsite voidaan kuvata kykynä määritellä itse oman tekemisensä lähtökohdat sekä suunta, jolloin taustalla vaikuttaa ihmisen oma itsemääräämisoikeus (Carter, 2016). Kyseessä ei siis ole vain ulkoisten rajoitteiden puute. Samalla on huomioitava, että tämä ulkoisten rajoitteiden puuttuminen ei vielä yksin riitä tekemään ihmisestä vapaata, vaan tarvitaan lisäksi kykyä ja mahdollisuuksia hyödyntää niiden puutetta. (Varpanen, 2018.)

Varhaiskasvatuksessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja kompetenttina. Kasvattajan tehtäviin kuuluu jokaisen lapsen yksilöllinen huomiointi, tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus, jotka tähtäävät lasten taitojen tukemiseen ja uuden oppimiseen. Esimerkiksi jos kasvattajat tarjoavat lapselle mahdollisuuden valita leikkinsä itse, kasvattaa tämä lapsen vapautta aidosti vain siinä tapauksessa, että lapsi tietää, mitä leikkejä on tarjolla ja hän osaa leikkiä näistä vaihtoehdoista useampaa kuin vain yhtä. Myös vapaus valita omat leikkikaverit ovat vapautta vain silloin, jos lapsella on taitoja muodostaa kaverisuhteita. On huomioitavaa, osaako lapsi jo ehdottaa yhteisiä leikkejä tai neuvotella leikkiporukoiden muodostamisesta? (Varpanen, 2018.)

Leikkitaulut valinnan symboleina

Leikkien valitsemistilanteissa tarkasteltavaan asemaan nousee useissa päiväkotiryhmissä käytössä olevat erilaiset leikkitaulut, joita myös leikkikartoiksi ja leikinvalintatauluiksi kutsutaan (Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017; Varpanen, 2018). Niille on varattu seinällä tietty paikka ja taulussa on eri leikkiaiheiden kuvia sekä lelulaatikkojen sisältöjä, eli leikin kohde. Näihin kuviin on saatettu myös liittää nopan silmäluvun, tai muuten lapsille tunnistettavassa muodossa leikkijöiden enimmäismäärä. Tämän lisäksi taulu määrittelee usein leikin tilan: kotileikkiä leikitään kotileikkivälillä kotileikkimurkkauksessa ja vastaavasti autot tai legot löytyvät toisista pisteistä. (Viljamaa ym., 2017.)

Yksi toteutus ryhmän leikkitaulusta

Näppärästi toteutuksesta huolimatta leikkitaulut ovat osallisuuden näkökulmasta haastavia. Toki lapset voivat olla mukana leikkitaulun suunnittelussa, esimerkiksi kuukausittain vaihtuvien ja yhdessä mietittyjen leikkiaiheiden valinnassa. Näennäisesti lapset voivat olla osallisia suunnitteluprosessissa, mutta kenen osallisuus silloin näkyy, rohkeiden ja puheliiden lasten, vaiko ihan jokaisen (ks. myös Varpanen, 2018)? Leikinvalintatauluun liittykin osallisuuden näkökulmasta usein sekä myönteisiä, että kielteisiä kokemuksia. Taulu voi olla vapaata leikkiä strukturoiva elementti tai toisaalta toimia inspiraationa sellaisessa tilanteessa, jossa lapsi



kuva Leikkitalun tarjontaa

ei millään keksi leikkiaihetta. Positiivisen ja negatiivisen vapauskäsitteiden näkökulmasta leikinvalinta voi olla tilanne jossa positiivinen vapaus ilmenee. (mt.)

Leikkitalu tarjoaa lapselle siis ainakin näennäisen päätäntävällän päivän leikistä. Hänen tulee vain osata lisätä oma nimensä tai merkkinsä leikkitalussa sille erikseen varattuun kohtaan. Leikeissä on kuitenkin vahvasti läsnä kasvattajan näkemys mahdollista leikkivälineistä, sekä itse leikille varatusta paikasta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan tähän tyydy, vaan he osaavat keksiä esineille uusia käyttötarkoituksia (Viljamaa ym., 2017). Tässä kohtaa kasvattaja voikin pohtia, miten tämänkaltaisessa tilanteessa reagoidaan. Puututaanko tällaiseen mielikuvitukseen kysellen “mitä täällä tapahtuu?”, vai sallimmeko asioille ja esineille uuden käyttötarkoituksen? Toisin sanoen, vaikka leikkitalu luokin leikille raamit, niin lapset pääsevät neuvottelemaan ja vaikuttamaan leikin kulkuun ja sen sisältöön. Onko se kuitenkin riittävää? Jos varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 22) velvoittavat, että työntekijöiden tulee rohkaista lapsia “kysymään ja kyseenalaistamaan”, niin onko leikkitalu enää sittenkään uusien perusteiden mukainen?

Voidaanko siis katsoa, että leikkitaluissa kaikki on annettu lapsille valmiina tarjottuna? Näin tarkastellen, siinä missä lapset leikkivät kotileikinurkkauksessa, leikki on helppoa määritellä ‘kotileikiksi’ jo pelkästään sen esineiden perusteella. Todellisuudessa leikin sisältö voi olla jotain aivan muuta, kuten ravintolan kokkausta, tai vain päämäärätöntä esineiden siirtelyä. Omiin kokemuksiin pohjautuen kotileikkiä voi leikkiä missä vain: niin villoissa ninjaleikeissä, kuin huoneen värikkäällä matolla eläinleikeissä. Mutta kumpaan näistä viimeksi mainituista työntekijät puuttuvat helpommin ilman sen suurempaa havainnointia leikin sisällöstä, villiin ja ehkä äänekkääseen leikkiin, vaiko ainoastaan pienen leikkitalun vaatimaan leikkiin?

Päiväkodeissa leikkitalojen sijoittelu on pedagogisesti mietitty, mutta siihen liittyy myös kasvattajan käyttämää valtaa. Leikkitalu voidaan nähdä välineenä, joka näyttää samalla ”näkyvät ja näkymättömät rajat”, mutta taustalla on aina työntekijän epäsuora ohjaus (Brotherus & Kangas, 2018). Kuinka monta lasta samassa leikissä saa kerrallaan olla? Mistä osallistujien määrä on keksitty, pohjautuuko lapsien lukumäärä esimerkiksi turvallisuuteen tai muuhun perusteeseen? Kuka saa laittaa merkkinsä ensimmäisenä ja

jääkö joku aina kaveriporukan ulkopuolelle? Kontrolloidaanko lasten osallistumista leikkiin? Onko kasvattajalle myös oma merkkinsä? Tämänkaltaisten kysymysten avulla pääsemme käsiksi Varpasen (2018) ajatuksiin siitä, että aikuinen voi myös leikinvalintatilanteessa auttaa lasta oppimaan tärkeitä yhteistyö- ja päätöksentekotaitoja, joita hän voi hyödyntää mahdollisesti koko elämänsä ajan.

Leikkitaulu muuttuu monipuolisemmaksi, jos siihen laitetaan kerrallaan vain osa ryhmän käytössä olevista leikkimahdollisuuksista. Tosin Brotheruksen ja Kankaan (2018) havaintojen mukaan leikkivalinnat pysyvät lapsille useimmiten samoina. Tällä tavalla, ainakin teoriatasolla, lapset leikkisivät monipuolisemmin erilaisia leikkejä. Varpanen (2018) toteaaakin, että näin voidaan myös yhdistää negatiivinen vapaus valita ja positiivinen vapaus, joka syntyy silloin kun lapsi oppii monia eri leikkejä. Jos osa leikeistä pidetään varastossa, on mahdollista pitää lasten kanssa vaikka äänestyksiä, joissa he voivat yhdessä valita leikkitauluun päätyvät leikit. Uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) hengessä voimme pohtia myös lasten mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan leikkiin ja siihen mahdollistaviin tiloihin. Ajatuksena on, että silloin kun lapset pääsevät muokkaamaan leikkiympäristöä tarpeidensa mukaisesti, myös sitoutuminen leikkiin mahdollistuu paremmin.

Yhtenä esimerkkinä leikkitaulu voi olla myös suuri ruudukko, jossa jokaiselle lapselle on luotu oma 'lukujärjestys' kuluvalle viikolle. Ryhmässä on etukäteen sovittu, että viikon aikana saman leikin voi valita enintään kolmesti. Iltapäiväleikin valinnat tehdään aina aamupiirin päätteeksi ja lapset osaavat laittaa oman nimensä perään varattuun ruudukkoon valitsemansa leikin symbolin. Osa leikeistä vaihtuu viikoittain ja myös ulkoleikki on mahdollista valita toiminnaksi. Tämänkaltaisessa mallissa jää pohdittavaksi, miten käy pitkäkestoisen leikin, jota lapset saattaisivat flown kaltaisessa tilassa leikkiä vaikka koko viikon putkeen? Evätäänkö heiltä siihen mahdollisuus, vai voidaanko luottaa, että eläinlääkärileikki jatkuu ulkona ilman tarvittavia leluja, tai sisätiloissa jossain toisessa leikkipaikassa? Varpanen (2018) muistuttaa, että leikinvalintataulu ja siihen liitetyt toimintatavat ovatkin lapsen toimintamahdollisuuksien kannalta keskeisiä kysymyksiä arjen kasvatustyössä. Leikinvalintataulu tekee parhaimmassa tilanteessa lapselle näkyviksi kaikki ne vaihtoehdot, joista hän voi toimintansa valita. Tämän lisäksi konkreettiset vaihtoehdot voivat helpottaa yhteisen leikin löytämistä kavereiden kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 39) mukaan "Oppimisympäristöjen tulee joustaa leikkien mukaan, sillä leikit eivät välttämättä pysy paikallaan niille nimetyissä tiloissa." Pohdinnan arvoista on, salliiko leikkitaulu tämän muokkauksen? Tai sallivatko työntekijät? Onko leikki edelleenkin sidottu työntekijän suunnitelmassa ja ajatuksissa liian tiukasti aikaan ja paikkaan, vai onko

lapsilla mahdollisuus jättää leikki kesken odottamaan seuraavaa päivää? Onko tämä ylipäätään mahdollista esimerkiksi siivouksen tai tilojen käytön puitteissa (vrt. Brotherus & Kangas 2018)? Pitkäkestoisen leikin kannalta tuskin mikään on lannistavampaa kuin lausahdukset; “Ottakaa jokin pieni leikki ennen välipalaa” tai välipalakärryn tullessa “siivousaika”, vaikka leikki ei ole vielä edes kunnolla ehtinyt alkaa.

Kasvattajan rooli lasten leikeissä

Lasten tulee saada kokemuksia sekä ohjatusta leikistä että omaehtoisesta leikistä (entinen ‘vapaa leikki’) (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38). Tästä huolimatta työntekijän rooli lasten leikeissä jää varsin ohueksi ja vähäiseksi (Kangas ja Brotherus, 2017; Brotherus & Kangas, 2018). Myös omakohtaiset kokemukset varhaiskasvatuksen kentältä tukevat tätä väitettä. Tähän tarvitaan siis toimintakulttuurin muutosta ja asioiden pohdintaa tiimeissä tai pedagogissa kokouksissa, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 39) ohjaavat ja nykyisin myös velvoittavat työntekijöitä: “Henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä.” Sama linjaus on myös esimerkiksi Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017, 30), jossa todetaan työntekijöiden läsnäolon sitouttavan lapsia pitkäkestoiseen leikkiin. Tällä tiedetään myös olevan myönteistä merkitystä lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja se ehkäisee myös lasten välisiä ristiriitoja (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39). Näiden lisäksi yhteinen kokemus leikistä mahdollistaa leikin iloa sekä työntekijälle, että lapselle (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 31).

Työntekijät ovat siis luultua harvemmin itse aktiivisesti leikeissä mukana. Sen sijaan aikaa käytetään lasten leikkien havainnointiin ja usein aikuiset päättävät lasten leikeistä esimerkiksi ohjaamalla tuleviin siirtymiin. Leikkeihin myös puututaan ja toisten leikkiä häiritsevä lapsi ohjataan herkästi ‘pöytähommiin’, vaikka ongelmana saattaisi olla häiritsevän lapsen kiinnittymättömyys meneillä olevaan leikkiin. (Brotherus & Kangas 2017.) Leikkeihin puututtaessa tulee kuitenkin muistaa, että nopea vilkaisu leikkiin voi antaa väärää informaatiota. Häiritsevältä vaikuttava lapsi ei ehkä näe tavassaan toimia mitään outoa. Sen sijaan näkemys ero tulee tulkitsijalle itselleen, siis työntekijälle, jonka “logiikka on toisenlainen”. (Viljamaa ym. 2017.) Kangas ja Brotherus (2017) kutsuvat kasvattajia osuvasti leikin mahdollistajiksi mutta myös rajoittajiksi. Pienellä pedagogisella ohjauksella tämä edellä kuvattu lapsi olisi kenties saanut mahdollisuuden päästä leikkiin mukaan.

Kasvattajan on myös aiheellista miettiä, missä aikuiset ovat, kun leikit ovat käynnissä, ja osaammeko arvioida oikein, mitä lapset oikeasti haluavat leikkiä. Varpanen (2018) tuo esille, että lasten kanssa voitaisiin suunnitella esimerkiksi leikinvalintatauluun aivan uusia leikkejä ja valmistaa yhdessä niihin tarvittavia leikkivälineitä. Tällä tavoin voimme varmistaa, että leikkitalun leikit ovat myös lasten mielestä mieleisiä leikkejä. Näin voimme välttää positiiviseen vapauteen liittyvän riskin aikuisen yksinvaltaisesti määrittelemistä opittavista taidoista. Myös kasvattajan läsnäolo leikeissä lisää Varpasen (2018) mukaan lasten vapautta, sillä heidän on mahdotonta leikkiä jotain, mistä omakohtainen kokemus puuttuu. Esimerkkinä voidaan mainita mikä tahansa arjen tai juhlan tilanne, kuten häät tai lentokoneella matkustaminen, siis tilanteet, joihin joku ryhmän lapsi on päässyt vapaa-ajallaan osallistumaan. Lapset, joilta puuttuu omakohtainen kokemus tapahtumasta, eivät pysty osallistumaan leikkiin. Taitava pedagogi näkeekin tässä oppimistilanteen ja lapset pääsevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti oppimaan leikissä.

Lopuksi

Monissa päiväkodeissa on tälläkin hetkellä käytössä erilaisia leikinvalintatauluja. Tästä syystä ryhmissä onkin hyvä arvioida erilaisten toteutusten toimivuutta, sekä mielekkyyttä lasten valinnan vapautta- ja osallisuuden kokemuksia silmällä pitäen. Lasten osallisuutta pystytäänkin lisäämään, kun heidät otetaan aktiivisesti mukaan esimerkiksi leikkitalun suunnitteluun ja toteutukseen. Yhdessä voidaan luoda leikkien valintaan sellaiset raamit, joissa jokaisen ääni on tullut kuulluksi. Leikkitalun käyttö päiväkodissa voi olla hyvin perusteltua, jos asiaa on pohdittu kriittisesti ryhmässä ja sen toimivuus on näin hyväksi koettu. Olennaista tässä on kuitenkin muistaa, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen toimintaan johon he kulloinkin osallistuvat. Aikuisen tehtävänä leikinvalintatilanteissa on kuunnella lasten ajatuksia ja auttaa heitä kehittämään omia ideoitaan, sekä mahdollisuuksien mukaan toteuttaa niitä. Kasvattajalla on tilanteessa aina pedagoginen vastuu ja lasten tulee saada olla mukana toiminnan suunnittelussa, sekä toteutuksessa. Tällä tavoin toiminnasta ja leikeistä nouseva oppimisen ilo, sekä tekemisen mielekkyys voivat saada uuden merkityksen. Kun arki on hektistä, tai lapsiryhmässä ja henkilökunnassa tapahtuu muutoksia, saattaa toimintaa rajoittaa riittämättömyyden tunne johtuen käytössä olevien resurssien puutteista. Lasten oikeus leikkiin tulee kuitenkin muistaa arjen pyörytyksessä. Aikuisen aito läsnäolo luo lapselle turvaa ja mahdollisuuden tulla huomioiduksi juuri siinä hetkessä. Yhteinen leikki luo oivalliset puitteet aikuisten ja lasten kohtaamiselle, sekä kokemusmaailmojen jakamiselle. Tämän artikkelin pohjalta voimmekin kannustaa lastentarhanopettajia ja -hoitajia leikkimään ryhmänsä lasten kanssa. Lapset tarvitsevat kokemuksia erilaisista tavoista toimia, leikkiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Ilman aikuisen ohjausta nämä kokemukset jäävät valitettavan vajaiksi.

Lähteet

- Berlin, I. (1969). Two concepts of liberty. Teoksessa H. Hardy (toim.) (2002). *Liberty*. Oxford: Oxford university press, 166–217.
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, (s. 17–35).
- Carter, I. (2016). *Positive and Negative Liberty*. Teoksessa: E. N. Zalta (ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition), Saatavissa: <https://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative/>
- Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. (2017). Saatavissa: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/Varhaiskasvatus/HKI_VASU_FIN_A4_sivuittain_DIGI_100dpi.pdf
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Varpanen, J. (2018). Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 44–64.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A.-M. (2017). Patjakasan kutsu - yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiede-lehti - Journal of Early Childhood Educational Research*, 6(1), 2–21.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Luettu 22.11.2017.



Leikki varhaiskasvatuksen oppimisen alueilla

Matemaattisten taitojen harjoittaminen leikin keinoin Varga-Neményi -menetelmällä

Iris Maalo ja Minna Rytönen

Johdanto

Kautta aikain oppiminen ja oppimisen tavat ovat olleet tärkeitä ja kehittyneet esiopetuksen historian aikana. Lapset on nähty erilaisina oppijoina kuin aikuiset. Lapsen näkökulmasta leikkiminen ja oppiminen ovat usein huomaamatta yhteen nivoutuvia asioita. Leikkiminen ja oppiminen ovat luonnollinen osa lapsen elämää, ja lapset usein toteavatkin leikin olevan parhainta tekemistä päivässä. (Samuelsson & Carlsson 2008, 629, 623.)

Varga-Neményi -menetelmä on kotoisin Unkarista. Nimensä se on saanut kehittelijältään, Tamás Vargalta. Kyseinen matemaatikko, yhdessä työryhmänsä kanssa, kehitteli 1960-luvulla uudenlaisen opetusmenetelmän, joka tuotiin pienten lasten pariin. Menetelmän pedagogisia ratkaisuja ohjasivat muun muassa Piaget'n teoria, Montessori-pedagogiikka, Polyan malli ongelmanratkaisun vaiheista ja Dienesin teoria lasten matematiikan oppimisesta leikkien avulla. (Tikkanen 2008, 6.) Suomeen menetelmä on rantautunut 2000-luvun alussa, ja se on saanut suurta kannatusta sekä levinnyt niin koulun kuin varhaiskasvatuksenkin puolella. Menetelmän leikillisuus, konkreettisuus sekä toiminnallisuus ovat saaneet kiitosta niin opettajilta kuin lapsiltakin. Leikin avulla lapselle luodaan mahdollisuus oppia matematiikkaa. (Tikkanen & Lampinen 2005, 81–85). Samuelssonin ja Carlssonin (2008) mukaan lapsen näkökulmasta leikkiminen ja oppiminen toiminnassa ovat harvoin erillisiä käsitteitä. Osa lapsista ei tee eroa pedagogisesti toteutetun leikin ja oppimisen yhteydestä, ja osa lapsista taas kuvailee leikkimistä oppimiseksi sekä hauskaksi toiminnaksi. (Samuelsson & Carlsson 2008 624, 626).



Varga-Neményi -menetelmä koostuu seitsemästä pääperiaatteesta, jotka ovat todellisuuteen perustuvien kokemusten hankkiminen, abstraktion tie, toimintavälineiden runsas käyttö, laaja ja yhtenäinen käsitteiden pohjustaminen, lupa erehtyä, väitellä ja iloita, oppilaan kehityksen ja ominaispiirteiden huomioiminen sekä luova ja innostunut opettaja. Lisäksi kielellä on suuri merkitys. Kaikki nämä edellä mainitut periaatteet muodostavat käytännössä kokonaisuuden ja keskeistä on kaikkien osa-alueiden yhtäaikaista kehittäminen. (Tikkanen & Lampinen 2005, 79–82; Varga-Neményi ry 2016.) Tikkanen ja Lampinen (2005) kirjoittavat osuvasti matemaattisten taitojen oppimisesta näin: ”Matematiikan oppimista rakennetaan kuin taloa tai linnaa. Opetuksen ja oppimisen tavoitteena on vankan perustan luominen, jonka päälle myöhemmin on rakennettavissa abstraktia matemaattista ajattelua.” (Tikkanen & Lampinen 2005, 74.)

Tässä artikkelissa tarkastelemme matemaattisen ajattelun kehittymistä leikillisin menetelmin. Lasten matemaattinen ajattelu ja matemaattiset taidot ovat olleet yhä enemmän esillä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä. Monille opettajille kuitenkin tulee epämukava olo sanasta matematiikka ja kaikesta siihen liittyvästä. Siksi haluammekin pureutua leikilliseen oppimiseen ja erityisesti Varga-Neményi -menetelmään, jonka avulla lapsi oppii matemaattisen ajattelun taitoja huomaamattaan. Olemme käyttäneet itse työssämme esiopettajina Varga-Neményi -menetelmää, jonka myötä rajasimme kohderyhmäksi erityisesti esiopetusikäiset lapset. Kuitenkin teoria ja monet muut käytännön asiat ovat hyvin sovellettavissa sekä nuoremmille että vanhemmille lapsille ja lapsiryhmille.

Leikki ja oppiminen esiopetuksessa

Esiopetus on tavoitteellista toimintaa ja myös esiopetuksen opetussuunnitelma korostaa leikin ja toiminnan merkitystä oppimisessa ja oppimisympäristössä. Lapsen oikeudeksi nähdään leikkien oppiminen ja omasta oppimisesta iloitseminen. (EOPS, 2014, s. 14, 12.) Leikillä ja oppimisella on paljon samankaltaisuuksia. Molemmissa on lähtökohtana lapsen kokemukset sekä leikin että oppimisen elementit. Oppiminen edellyttääkin leikkiä, kokonaisuutta, sisäistä motivaatiota, itsehillintää ja aktiivista toimijuutta. (Samuelsson & Carlsson, 2008, 631–632, 629.)

Helenius ja Lummelahti (2013) määrittelevät leikin toiminnaksi kuvitteellisessa tilanteessa (Helenius & Lummelahti 2013, 61). Sen sijaan Lane, Meaney, Riesbeck ja Wernberg (2013) jakavat leikin vapaaseen ja ohjattuun leikkiin. Vapaassa leikissä lapset leikkivät

vapaasti ilman aikuisen puuttumista. Ohjatussa leikissä aikuinen luo tilanteen, mutta lapset saavat tuoda omat kiinnostuksen kohteensa leikkiin. (Lane, Meaney, Riesbeck & Wernberg 2013, 38–39.) Vygotskin mukaan taas leikki on tärkeä korkeampien ajattelutaitojen kehityksen elementti ja lähde. Mielikuvitus, roolit ja säännöt vaikuttavat lapsen ajatteluun ja kehittävät abstraktia ja symbolista ajattelua, taitoa sisäiseen toimintaan sekä sitoutumista käyttäytymiseen. (Bodrova 2008, 361.) Leikin ytimessä on lasten väliset suhteet, koska niiden avulla lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kehittelevät leikki-ideoita. Päiväkodin olosuhdetekijät koostuvat ryhmäkoosta, päiväjärjestyksestä, tiloista ja niihin jakautumisesta. Olosuhdetekijät säätelevät myös lasten kokemuksia ja heidän välisiä suhteitaan ryhmässä. (Helenius & Lummelahki 2013, 55–56.) Jakamalla yhdessä näkökulmia ja ideoimalla lapset oppivat ymmärtämään ihmisten erilaisen tavan ajatella ja ideoida samasta aiheesta (Samuelsson & Carlsson 2008, 634). Esiopetuksessa korostetun oppimiskäsityksen perusteella lapset omaksuvat parhaiten uusia tietoja ja taitoja toimiessaan yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Siksi onkin tärkeää huomioida, että jokainen lapsi tuo omat kokemuksensa ja osaamisensa tilanteeseen. (EOPS 2014, 16.) Osallisuuden toimintakulttuurissa tarkoituksena on oppia toimimaan toisten kanssa. Osallisuuden avulla harjoitellaan neuvottelutaitoja, toisen kuuntelemista, omien ideoiden jakamista, yhteistä vastuunkantoa sekä toisten kunnioittamista ja huomioimista. Opettajan rooli osallisuuden toimintakulttuurissa edellyttää sensitiivisyyttä, läsnäoloa, tavoitteellisuutta ja havainnointia. Opettaja on lapselle myös mahdollistaja ja uusien näkökulmien tuoja. (Kataja 2014, 68, 72.)

Vygotskyn lähikehityksen teorian mukaan lapsen taidot kehittyvät ja hän oppii hallitsemaan opittavat asiat kokeneemman opastuksella. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulisi tavoitteellisesti harjoitella akateemisia taitoja, mutta se tulisi toteuttaa leikin kautta tukemalla jokaisen lapsen omia perusedellytyksiä. (Bodrova 2008, 357–358.) Hakkaraisen (2010) mukaan lähikehitystä voidaan myös määritellä saavutetun ja potentiaalisen kehityksen välisellä etäisyydellä sekä lapsen ja pätevemmän henkilön vuorovaikutuksen laadulla. Monosen ja Aunion mukaan (2013) esiopetusikäisten matemaattisten taitojen harjoittelussa nousevat keskeisesti esille muun muassa matematiikan tarkoituksenmukaisuus lapselle, luokittelu, sarjoittaminen, vertailu ja määrät. Näitä taitoja harjoitellaan leikkimällä, pelaamalla, tarinoilla, lauluilla, liikkumalla ja keskustelemalla myös opetusmateriaalin avulla. Opetusmateriaalissa matemaattisten taitojen, alueiden ja käsitteiden aiheina ovat myös esimerkiksi vertailu (yhtä monta kuin, enemmän, vähemmän, sama numero), luokittelu, numerojonotaidot ja luettelutaidot. Samuelsson ja Carlsson (2008) kertovat lapsen oppimisprosessin ohjaamisen edellyttävän opettajalta sensitiivisyyttä ja taitoa huomata lasten kiinnostusten kohteet. Opettajan tulee olla tavoitetietoinen ja sitoutua yhdessä lapsen kanssa oppimisprosessiin. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa tulee olla paljon vuorovaikutusta ja kommunikointia lasten ja aikuisten välillä. Opettajan on tärkeää tarjota keskustelun aiheita.

Kun lapset kohtaavat leikkisästi haasteita numeroiden kanssa, he etsivät uusia ratkaisuja ja tapoja ratkaista haasteet. Aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäisten yhteisten keskustelujen avulla lapset pystyvät kehittämään omia kognitiivisia ja matemaattisia taitojaan. Vuorovaikutuksen, keskustelun ja leikillisen toiminnan avulla voidaan harjoitella ja kehittää lasten matemaattista ajattelua. (Van Oers 2013, 111.) Myös Lane ym. (2013) toteavat lapsen läsnäolevan kuuntelemisen ja haastamisen kysymyksillä kehittävän lapsen matemaattisen uteliaisuuden kehittymistä.

Hakkaraisen (2010) mukaan lapsen lähikehitys on mahdollista todeta ongelmanratkaisutilanteissa. Jos lapsi ei selviä yksin, ovat ongelmat lähikehityksen vyöhykkeellä. Ongelmat, jotka eivät ratkea edes avun kanssa, ovat lähikehityksen ulkopuolella. Lähikehityksen vyöhykkeen määritelmästä puuttuu lapsen oma kokeileva ja sosiaalinen toiminta. Yksin aikuisen apu ei auta siirtymään vyöhykkeeltä toiselle, vaan se edellyttää lapsen omaa askelta, kokemusta ja näin riittävää itsenäistä ongelmanratkaisun osaamista.

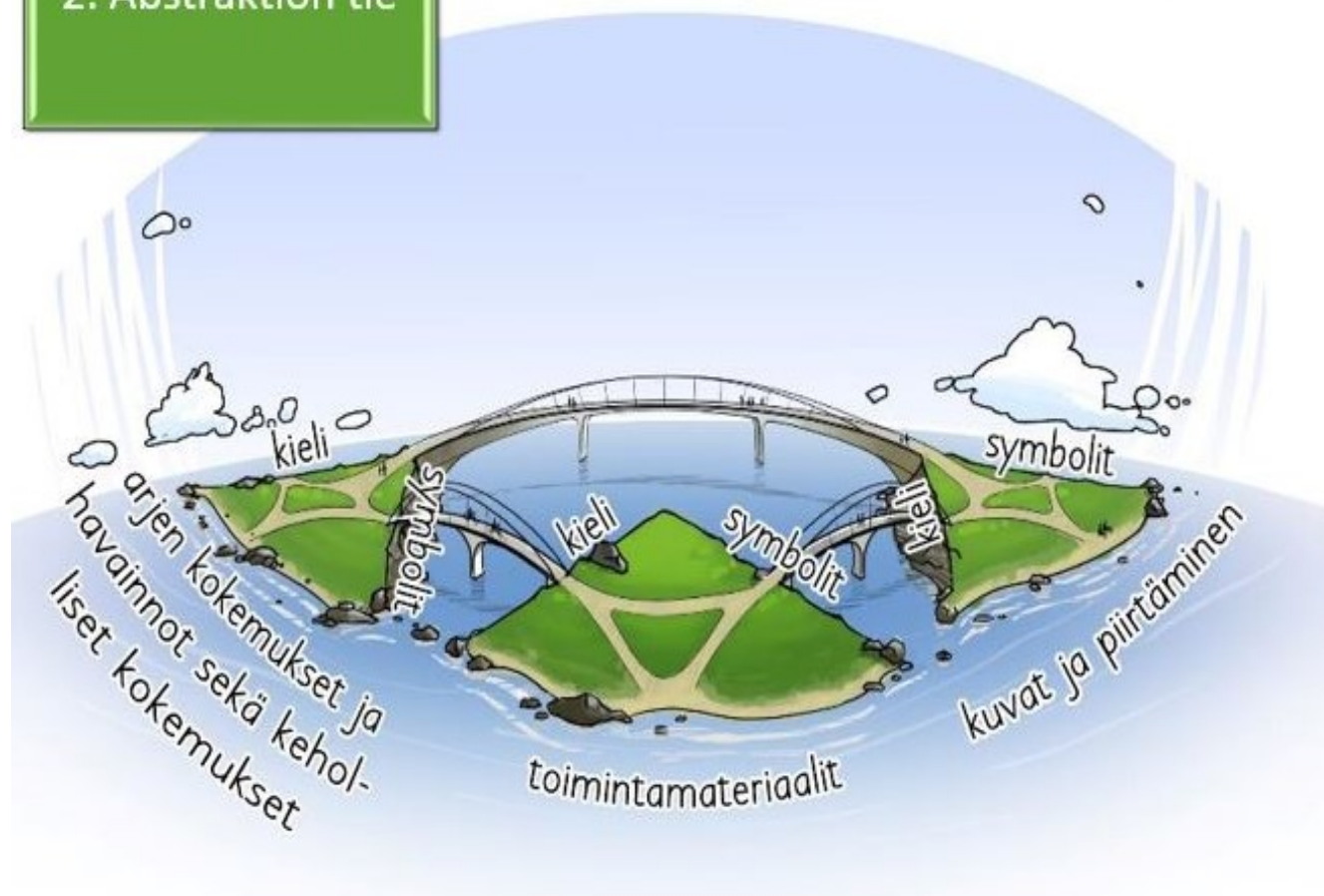
Abstraktion tie runkona matemaattisen ajattelun oppimisessa

Abstraktion tie on Varga-Neményi -matematiikassa opetuksen runko, jonka pohjalta lapsi muodostaa opittavista asioista mielikuvia, joiden päälle hän rakentaa oppimistaan (Tikkanen & Lampinen 2005, 80). Opetus jaetaan kolmeen vaiheeseen, joita mallinnetaan saarina. Saarten välillä liikutaan niin eteenpäin kuin taaksepäinkin.

Ensimmäisellä saarella lähdetään liikkeelle lapsen omista välittömistä kokemuksista, kuten arjen tilanteista, leikeistä ja peleistä. Lapsi itse on suurimmaksi osaksi tekijänä ja opettaja mahdollistajana. (Lampinen, Neményi ja Oravec 2016, 14–17.) Myös Lane ym. (2013) toteavat, että ohjauksen ja tukemisen avulla opettaja auttaa lasta etenemään seuraavalle lapsen potentiaaliselle oppimisen tasolle.

2. Abstraktion tie

Abstraktion tie on VaNen "punainen lanka", joka toistuu aina uutta asiaa opiskeltaessa.



Esim. vertailumerkin oppiminen

1.saari:

Ahne kettu-leikki liikuntatunnilla

2.saari:

Vertailu-peli sinipunakiekoilla, nopilla ja jäätelötikuilla

3.saari:

Asian tutkiminen kuvista ja piirtäminen ennen lukujen vertailua

kuva Kolme saarta (Varga-Neményi ry, 2016).

Toisessa vaiheessa eli *toisella saarella* käytetään runsaasti erilaisia toimintavälineitä. Lapsi mallintaa ensimmäisellä saarella aloitettua toimintaa. Lapsi saa matemaattis-loogisia kokemuksia käyttäessään runsaasti toimintavälineitä. Tässä vaiheessa lapselle syntyy muistiin mielikuvia, joihin hän voi palata myöhemmässä vaiheessa. Tavoitteena on, että välineet toimivat siirtymävaiheena kohti abstraktin käsitteen muodostumista. (Lampinen ym. 2016, 14–17.) Heliuksen ja Lummelahti (2013) toteavat leikin arvon ilmenevän muistoina leikeistä, joita lapsi kykenee palauttamaan mieleen pitkienkin aikojen jälkeen. Leikillisen toiminnan muodot ohjaavat lapsen toimintaa, joka taas jättää jäljen lapsen keskushermostoon ja täten kehittää lapsen kykyjä ja taitoja. Uudet stressiä herättävät tunteet palauttavat mieleen kehomuistin eli aiemmin koetun tapahtuman.

Kolmannessa vaiheessa eli *kolmannella saarella* lapsi tarkastelee, tutkii, tunnistaa ja täydentää kuvia. Lapsi tuottaa tässä vaiheessa myös itse kuvia kokemuksistaan, jotka hänelle on muodostunut edellisissä vaiheissa. Erilaiset kynätehtävät ovat tämän vaiheen ydin. Pikkuhiljaa lapsi oppii ilmaisemaan asiansa matemaattiseen mallintamiseen sopivien kuvien avulla. (Lampinen ym. 2016, 14–17.) Kolmannella saarella lapsella tulee siis jo olla kokemuksia ja muistoja edellisistä vaiheista, jolloin korostuu Heliuksen ja Lummelahun (2013) kuvaileman implisiittisen eli tiedostamattoman muistin merkitys. Tiedostamaton muisti on usein yleistys toistuvista kokemuksista. Tiedostamattoman muistin perustana eivät ole tarkat tilanteet, vaan toistuvat kokemukset.

Abstraktion tiellä saarten välillä voidaan liikkua myös takaperin, jolloin lähdetään liikkeelle jostain abstraktista matemaattisesta aiheesta, jonka pohjalta lapsen on luotava konkreettinen malli tästä. Monipuolisten toiminnallisten harjoitusten myötä lapselle rakentuu matemaattis-loogisia kokemuksia, jotka auttavat lasta oppimaan useampia matematiikan osa-alueista samanaikaisesti. (Lampinen ym. 2016, 14–17)

Matematiikan oppiminen leikillisin keinoin Varga-neményi -menetelmän avulla esiopetuksessa

Ensimmäinen saari:

Lapsi tutustuu uuteen opittavaan asiaan arjen kokemusten, havaintojen sekä kehollisten kokemusten avulla

Matematiikkaa löytyy kaikkialta ja sen oppimisen voi sitoa hyvin arkipäivän rutiineihin, leikkeihin ja pieniin hetkiin, jolloin pureudutaan leikillisesti johonkin tiettyyn osa-alueeseen. Kun oppimisesta tehdään hauska ja mielenkiintoinen asia sekä keksitään toiminnalle kiva nimi, on lasten innostuminen taattua. Usein lapset jo odottelevatkin innolla uutta toimintaa esimerkiksi

noppakerhoa, jossa he pääsevät toimimaan sopivasti haastavien matemaattisten ongelmien parissa. Lapset mieltävätkin yhteisen toiminnan usein leikiksi ohjatun oppimisen sijaan. Matemaattisen ajattelun kehittyminen rakentuu tiettyä runkoa pitkin, ja toiminta on helppo ujuttaa osaksi ryhmässä ilmenevää ilmiötä sekä lasten mielenkiinnon kohteita ja leikkejä.

Lasten kanssa aloitetaan matemaattiseen aiheeseen tutustuminen oman kehon läheltä. Esimerkiksi luokittelussa voidaan lähteä liikkeelle siitä, että luokitellaan lapsia eri ominaisuuksien mukaan, kuten hiusten värin tai vaatteiden mukaan. Erilaiset yhteis- ja sääntöleikit ovat tässä vaiheessa lapsen oppimiselle olennaisia. On myös tärkeä muistaa keskusteluttaa lapsia ratkaisujen parissa, jotta he oppisivat sanoittamaan pohdintojaan sekä sen kautta tarvittaessa muuttamaan päätelmiään (Tikkanen & Lampinen, 79–80).

Lapsi tarvitsee ensimmäiseltä ja toiselta saarelta monipuolisesti eri kokemuksia, jotta hänen matemaattinen ajattelunsa kehittyisi (Varga-Neményi ry 2016). Esimerkiksi lasten luokitteluleikissä, lapset usein jumittuvat edelliseen luokitteluperusteeseen ja tarjoavat vastaukseksi samaa seuraavassakin luokittelukokeilussa. Tällöin lapsi ei ole vielä sisäistänyt, mistä on kyse. Lasten kanssa onkin hyvä palata kertaamaan jo tehtyjä asioita, jotta ymmärrys pääsee rakentumaan. Kerratessa onkin hyvä tarkastella luokiteltavien asioiden, kuten ilmiönä kiinnostavien lelujen, ominaisuuksia. Yhdessä lasten kanssa kannattaa ihmetellä eläinten fyysisiä ominaisuuksia, millaisia ne voisivat olla luonteeltaan ja mitä ne tekisivät. Näin lapset muodostavat suhteen luokittelueläimiin ja voivat käyttää niitä vapaassa leikissä. Ohjatussa luokitteluleikissä erilaisten ominaisuuksien huomaaminen ja luokittelu helpottuvat, koska lapset tuntevat välineet ja ne ovat heille tärkeitä.

Erilaisten lapsen kehon lähellä olevien leikkien lisäksi on tärkeä suunnata lapsen katsetta ympäröivään maailmaan. Mitä kaikkea aihealueeseen liittyvää lasten arjessa ja leikeissä näkyy? Opettajan on tässä tärkeä herätellä lapsen kiinnostusta tarkkailla ympäröivää maailmaa ja löytää sieltä erilaisia matemaattisia ilmiöitä, kuten montako autoa lapsella ja kaverilla on, kummalla on enemmän ja minkä värisiä autot ovat. Kun lasten kanssa on tehty tätä jonkin aikaa, alkaa huomata, että he suuntaavat entistä oma-aloitteisemmin katsettaan ympäröiviin merkkeihin. Arjen havainnointi on helppoa ja yksinkertaisimmillaan se on helppo aloittaa lasten omista leikeistä ja leikkivälineistä. Usein opettaja myöhemmin huomaa, että opetettava asia on siirtynyt uudessa muodossa lasten leikkeihin, jossa esimerkiksi luokitellaan astioita tai asetetaan leluja koon mukaiseen järjestykseen. Tämä on opettajalle hyvä viesti siitä, että oppimista on tapahtunut, se on ollut lähikehityksen vyöhykkeellä ja ollut merkityksellistä sekä mukavaa lapselle.

Erilaisten lapsen kehon lähellä olevien leikkien lisäksi on tärkeä suunnata lapsen katsetta ympäröivään maailmaan. Mitä kaikkea aihealueeseen liittyvää arjessa näkyy? Opettajan on tässä tärkeä herätellä lapsen kiinnostusta tarkkailla ympäröivää maailmaa ja löytää sieltä erilaisia matemaattisia ilmiöitä. Kun lasten kanssa on tehty tätä jonkin aikaa, alkaa huomata, että he suuntaavat entistä oma-aloitteisemmin katsettaan ympäröiviin merkkeihin. Usein opettaja huomaa, että opetettava asia on siirtynyt lasten leikkeihin, jossa esimerkiksi luokitellaan astioita tai asetetaan leluja koon mukaiseen järjestykseen. Tämä on opettajalle hyvä viesti siitä, että oppimista on tapahtunut, se on ollut lähikehityksen vyöhykkeellä ja ollut merkityksellistä sekä mukavaa lapselle.

Toinen saari:

Toimintamateriaalit

Muutokset, tarkkanäköisyys ja samanaikaisuus ovat leikin ja oppimisen lähteitä. Leikkimisen muutos on esimerkiksi mielikuvituksen ja todellisuuden vaihtelu. Oppiminen tapahtuu konkreettisesti tilanteessa, mutta ajatteluprosessit kohti ymmärrystä tapahtuvat mielessä. Oppimisen aiheella kannattaa myös olla henkilökohtainen merkitys lapselle, jolloin hän pohtii erilaisia näkökulmia aiheeseen. Jakamalla yhdessä näkökulmia ja ideoimalla lapset oppivat ymmärtämään ihmisten erilaisen tavan ajatella ja ideoida samasta aiheesta. (Samuelsson & Carlsson 2008, 633–634.)

Kun lapsi on tutustunut aihealueeseen, kuten luokitteluun, kehollisten ja arjen kokemusten kautta, siirrytään toimimaan välineillä. Toimintavälineinä käytetään niin pysyviä kuin satunnaisia toimintavälineitä (Tikkanen 2008, 9). Uuden materiaalin esittely on hyvä tehdä lapsille motivoivasti esimerkiksi leikinomaisesti piilottamalla materiaali ja antamalla vihjeitä sen etsimiseen tai keksimällä jonkin kehyskertomuksen. Lapset elävät vahvasti leikin maailmassa, jolloin erilaiset seikkailut ja tarinat virittävät heidän mielenkiintonsa ja oppiminen on innostavaa leikkiä.



kuva Välineitä ja toimintamateriaalia

Uusien materiaalien kanssa aloitetaan niihin tutustumalla. Lasten on hyvä antaa tutustua välineisiin vapaamuotoisesti niillä leikkien ja niitä kokeilen. Samalla opettaja pystyy havainnoimaan lapsia ja seuraamaan, miten lapset alkavat toimia materiaalin kanssa. Kun lapset ovat saaneet tutustua materiaaliin vapaasti ja leikkiä niillä, siirrytään pikkuhiljaa toimimaan ohjatumminkin. Opettajan rooli on erityisen tärkeä oppimisessa ja leikissä, sillä opettajan täytyy tukea ja inspiroida, haastaa ja rohkaista lasta prosessoimaan ymmärrystään maailmasta. Siksi oppimisprosessissa tuleekin huomioida keskustelu ja vuorovaikutus. Leikkimisen, oppimisen ja tavoitteellisen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämiseksi täytyy nähdä leikkivä-oppiva lapsi, antaa tilaa lasten luovuudelle, valinnoille ja pohdinnalle. (Samuelsson & Carlsson 2008, 638.)

Myös toimintavälineiden kanssa työskennellessä runsaat kokemukset ovat oppimisen edellytys. Matemaattinen ajattelu kehittyy, kun lapsi pääsee harjoittelemaan asioita ensin konkreettisesti (Tikkanen 2008, 8). Esimerkiksi luokiteltaessa, on tärkeää luokitella monen eri ominaisuuden mukaan samallakin toimintavälineellä. Lapset osaavat helposti luokitella värin ja muodon mukaan, sillä ne ovat tuttuja ominaisuuksia ja keskustelun aiheita leikeistä ja arjesta. Kuitenkin esimerkiksi erivärisiä eläimiä luokiteltaessa, löytyy useita vielä haastavampia luokitteluperusteita, kuten jalkojen lukumäärä, elinpaikka, villi-/koti-eläin sekä lukuisia muita. Tässä opettajan tehtävä on suuri, sillä lapsi ei automaattisesti tule ajatelleeksi asiaa aina näin laajasti. Opettajan on myös tärkeä muistaa, että vaikka lapsi osaisikin luokitella värien ja muodon mukaan, voi toisella toimintavälineellä luokittelu olla vielä ihan vierasta. Tämän vuoksi lapsen tulee saada kokemuksia muistakin luokitteluvälineistä, kuten napeista, arjen tavaroista sekä leluista.

Kolmas saari:

Kuvat ja piirtäminen

Kun kahdella ensimmäisellä saarella matematiikkaa leikillisesti oppien on viipynyt tarpeeksi kauan ja alkaa näyttämään siltä, että lapset alkavat ymmärtää, mistä matemaattisessa aihealueessa on kyse, siirrytään viimeiselle saarelle, jossa harjoittelu siirtyy leikistä kaksiulotteiseen tekemiseen ja lapsi alkaa toimia kynän sekä paperin kanssa. Erilaisten tehtävämönisteen sekä vapaiden piirrosten tekeminen on olennaista tässä vaiheessa. Nyt lapsi pystyy rakentamaan kynätehtäviä aiemman konkreettisen tekemisen varaan (Varga-Neményi ry, 2016). Kolmannella saarella ajattelu muuttuu abstraktimpaan suuntaan, jolloin on tärkeää, että kaksi ensimmäistä vaihetta on tehty huolella.

Lopuksi

Leikkiminen on lapselle luontainen tapa toimia ja oppia, jolloin ensimmäisillä saarilla kannattaakin harjoitella aihealueita leikillisesti samalla tukien lapsen mielikuvitusta ja täten myös ajatteluntaitoja. Mikäli matemaattisen aihealueen käsittely aloitetaan tästä vaiheesta, on tärkeä muistaa käydä tekemässä harjoitukset kahdella ensimmäisellä saarella, missä lapselle muodostuu konkreettinen kuva toiminnasta. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi se, kun lapsi ratkaisee monisteelta sarjoittamisen mallia. Tehtävän jälkeen sarjoittamista tehdään toisella saarella välineillä, kuten lapsen mielenkiintoa herättävillä leikillisillä luokittelueläimillä. Ensimmäisellä saarella sarjoittamista voidaan harjoitella esimerkiksi sarjoittamalla lapsilla itsellään, jolloin oppiminen tapahtuu leikillisesti toimien.

Mikäli lasten kanssa ohitetaan konkreettinen vaihe eikä ensimmäisellä ja toisella saarella käydä, on etenkin tuen tarpeessa olevien lasten vaikea ymmärtää abstrakteja matemaattisia käsitteitä (Tikkanen, 2008 s. 8). Opettajaa voi hämätä se, että lapsi näyttää osaavan hyvinkin abstraktit tehtävät ja pärjäävän hyvin mekaanisissa tehtävissä, kuten päässä laskuissa. Todellisuudessa, lapsella ei kuitenkaan välttämättä ole käsitystä ja ymmärrystä, mitä lasku tarkoittaa ja mihin sitä voi käyttää elämässään. Ymmärryksen puute tulee näkymään etenkin myöhemmin alakoulun luokilla, kun matematiikkaa alkaa käydä vaikeaksi. Silloin joudutaan peruuttamaan ja palaamaan varhaisiin matemaattisiin taitoihin, jotka ovat jääneet puutteellisiksi. Tämän vuoksi matemaattisten taitojen harjoittelu leikillisin menetelmin ennen kouluikää on erittäin merkityksellistä lapsen oppimistaipaleelle.

Samuelssonin ja Carlssonin (2008) mukaan lapset eivät luo pitkäaikaisia tavoitteita, vaan ovat kiinnostuneet tässä ja nyt tapahtuvista asioista ja kysymyksistä sekä konkretiasta abstraktin sijaan. Siksi onkin keskeistä löytää lasten kiinnostusten kohteet ja saada heidät innostumaan leikillisen oppimisen avulla. (Samuelsson & Carlsson 2008, 629.) Tämän myötä opettajalla tulisikin olla taitoa luoda motivoiva oppimisympäristö, mutta silti hän ei saa toimia lasten puolesta. Jokainen lapsi tuo tilanteeseen omat henkilökohtaiset merkityksensä. (Helenius & Lummelahti 2013, 56.) Esiopetuksessa onkin tärkeää, että yhdessä lasten kanssa luodaan leikkimiseen ja oppimiseen motivoiva oppimisympäristö. Näin lapset pääsevät osaksi heille itselleen merkityksellistä suunnitteluprosessia ja yhdessä ideoiden he tutustuvat tiloihin, välineisiin ja leluihin. Tuttu oppimisympäristö sekä merkitykselliset välineet ja lelut tukevat lapsen oppimista.

Leinosen (2014) mukaan opettajan rooli on tärkeä lasten suunnittelutaitojen kehittymisen tukemisessa sekä suunnittelutyön pilkkomiseksi tarpeeksi pieniin osiin. Opettajan antama tuki suunnittelussa lisää lapsen sitoutumista toimintaan. Vaikka leikissä ja oppimisessa on paljon samankaltaisia elementtejä, eivät ne silti ole sama asia. Molemmista pitää tunnistaa omat elementtinsä ja osata luoda yhteys niiden välille. Opettajan täytyy huomioida opetuksessa improvisaatio, vuorovaikutus ja lasten kuuntelu. Tilannetta korostaa leikkivä - oppiva lapsi, jolloin lapsen oma näkökulma johtaa leikin ja oppimisen yhdistymiseen. (Samuelsson & Carlsson 2008, 635–636.)

Viime aikoina 6-vuotiaiden lasten mielikuvitusleikeissä ovat usein korostuneet *Ninjabot*, *Frozen* ja *Littlest Pet Shop* sekä rakenteluleikeissä taas legot, puupalikat ja muut erilaiseen rakenteluun ja luovuuteen kannustavat välineet. Olemme ottaneet muun muassa nämä huomioon esiopetuksessa lasten sekä vapaassa leikissä että ohjatussa opetuksessa. Vapaassa leikissä lapset pienissä pareissa tutustuvat legoihin sekä leikkivät ja rakentavat niillä erilaisia rakennelmia. Opetuksessa tavoitteena on sarjoittaa, ja sitä harjoitellaan jo tutuilla legoilla: “Muistatko mitä rakensit näistä eilen? Kyllä, sen talon, jonka kaikki neljä seinää olivat valkoisia, katto musta ja siinä oli keltainen ovi ja punainen ikkuna.” Näin luodaan yhteys lapsen vapaan leikin ja ohjatun opetuksen sekä oppimisen välille tutuilla, lasta kiinnostavilla välineillä. Seuraavaksi voidaan sarjoittaa esimerkiksi valkoinen-musta -lego sarjalla tai vaikeuttaa, kuten valkoinen-musta-musta-valkoinen -sarjalla. Värien lisäksi myös ominaisuudet tuovat vaikeutta, jos sarjoittamista harjoitellaan esimerkiksi ovi-ikkuna-lego -sarjalla.

Opettajalla täytyy olla tietoa ja taitoa leikin sekä oppimisen elementtien tunnistamisesta ja siitä, kuinka niitä voidaan käyttää tavoitteellisesti lasten oppimisen tukena. Opettajan tulee olla myös sinut leikillisyyden ja leikin kanssa, jotta hän pystyy ja osaa käyttää niitä luontevasti lasten odottamalla tavalla siirtyen samalla pois aikuisjohtoisuudesta. Jos leikkiminen ja leikillisuus tuntuvat vierailta alueilta, hyvä tapa aloittaa oppiminen on havainnoida lasten vapaata leikkiä: keitä leikissä on, mitä he tekevät, mitä he puhuvat, mitkä ovat leikin ideat, mitä rooleja leikkijöillä on. Opettajan havainnoidessa niin lapsista kuin leikistä paljastuu yleensä uusia ja yllättäviäkin elementtejä, joita pystyy käyttämään sitten leikillisen oppimisen tukena. Hakkaraisen (2010) mukaan kehitys ja oppiminen ovat perinteisesti määritelleet lapsen saavuttaman kehitystason, joka taas on rajannut opettamisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Olisikin tärkeää pohtia onko opetuksen tarkoituksena vahvistaa jo opittua vai auttaa lasta ottamaan seuraava askel oppimisessa ja kehityksessä. Opettaja voi tukea lapsen oppimista johdattelulla lasta ihmettelemään ja pohtimaan ongelmia, ei antamalla valmiita vastauksia. Näin hän auttaa lasta laajentamaan ajatteluaan ja saa lapsen oma-aloitteisesti vaihtamaan näkökulmaansa. Opettajan tehtävänä on ohjata lapsen ajattelua kohti oppimista. (Samuelsson & Carlsson 2008, 631–632.)

Esiopetusvuoden alussa syksyllä olemme joskus kysyneet uusilta esioppilailta, mitä ajatuksia sana matematiikka tuo heille mieleen. Moni kertoo numeroista, plussista ja miinuksista, osa taas inhottavasta ja ikävästä toiminnasta. Kun kysytään, mitä inhottavaa ja ikävää matematiikka konkreettisesti on, niin lapset eivät osakaan kertoa. Joskus lasten mielikuvat perustuvatkin huoltajilta tai vanhemmilta sisaruksilta ja kavereilta opittuihin mielikuviin. Lapset eivät miellä muodoilla ja väreillä (esim. muotopalat) leikkimistä liikunnassa matematiikaksi, vaan hauskaksi toiminnaksi ja leikiksi. Kun lapselle ominaisella tavalla eli leikillä luodaan lapsen matemaattisen ajattelun perusta vahvaksi, laajaksi ja monipuoliseksi, on niillä taidoilla helpompi edetä eteenpäin - seuraavalle saarelle.

Lähteet

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 357–369. DOI: [10.1080/13502930802291777](https://doi.org/10.1080/13502930802291777)
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus*, 41(3), 240–251.
- Helenius, A. ja Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. (56–79)
- Lampinen, A., Neményi, E. & Oravec, M. (2016). *Opettajan tienviitta 1a*. Helsinki: Digipaja Oy.
- Lane, T., Meaney, T., Riesbeck, E. & Wernberg, A. (2013). *Mathematical Teaching Moments: Between Instruction and Construction*. Teoksessa U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel & R. Vogel (toim.) *Early Mathematics Learning. Selected papers of the POEM 2012 Conference*. USA, NY: Springer. (37–54)
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. (16–40)
- Mononen, R. & Aunio, P. (2013). Early Mathematical Performance in Finnish Kindergarten and Grade One. *LUMAT*, 1(3), 245–262. Saatavissa: <https://www.lumat.fi/index.php/lumat-old/article/view/176/172>

- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning children: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. Saatavissa: [http:// doi.org/10.1080/00313830802497265](http://doi.org/10.1080/00313830802497265)
- Tikkanen, P. (2008). Tamas Vargan muistolle. Teoksessa P. Tikkanen (toim.) 2008. Toinen valtakunnallinen Varga-Neményi – kesäseminaari 4.–5.6.2007 Korpikodissa. Varga-Neményi-yhdistys ry. Hirspek Oy. (s. 6–9)
- Tikkanen, P. ja Lampinen, A. (2005). Unkarilainen Varga-Neményi matematiikan opetusmenetelmä Suomessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkiva opettaja. Matematiikkaa unkarilaisittain Suomessa ja Unkarissa 2/2005. Jyväskylä: TUOPE. (s. 74–85)
- Van Oers, B. (2013). The Roots of Mathematizing in Young Children’s Play. Teoksessa U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel & R. Vogel (toim.) *Early Mathematics Learning. Selected papers of the POEM 2012 Conference*. USA, NY: Springer. (s. 111–123)
- Varga-Neményi ry (2016). Varga-Neményi -menetelmä esittely. Powerpoint. Luettu 1.12.2017. Saatavissa: <https://varganemenyi.fi/materiaalit/tee-se-itse-materiaalia/materiaalipankki/category/12-julkaisut?download=145:varga-nem-nyi-menetelman-esittely>

“Tässä mulle oma makkara” - Lasten kuvitteluleikki päiväkotiympäristössä

Tytti Lagercrantz ja Maria Patteri

Johdanto

Kirjoitamme tätä työtä loppuvuodesta, aikana, jolloin uunituoret lelukuvastot viimeistään kolahtavat postiluukusta. Niitä tutkitaan ja merkintöjä tehdään. “Montako saan toivoa?”, kysytään. Ei ole helppo homma tontuilla pajassaan tehtailla näitä viimeistä yksityiskohtaa myöten suunniteltuja leluja. Näitä leikkivälineitä lapset osaavat toivoa, ja niitä myös hankitaan. Niitä päätyy myös päiväkodin leluvalikoimaan. Ovatko nämä leikin välineet kuitenkin niitä, joita lapset tarvitsevat ja käyttävät siivittääkseen mielikuvitustaan leikissä?

Lapset eivät osaa pyytää lahjaksi pahvilaatikkoa, mutta oletko joskus huomannut sen valmiin leikkivälineen pakkauslaatikko olevan lopulta itse lahjaa kiinnostavampi? Tarvitaan kuitenkin mielikuvitusta, kykyä kuvitteluun, jotta pahvilaatikolla soudetaan kohti seikkailuja. Ei tarvitse pelätä haavereita, kun merirosvojen kanssa käydään taistelua näkymättömin miekoin. Lasten ei tarvitse myöskään käydä valtataistelua siitä, kenellä on lelukaupan hienoin miekka. Mielikuvituksen avulla jokaiselle löytyy varmasti oma ja jokaista tyydyttävä miekka, joka voi tarpeen mukaan muuntua moneksi. Antakaamme lasten näyttää mikä voima mielikuvituksella voi olla.

Tässä artikkelissa tarkastelemme mielikuvituksen ulottuvuuksia yli kolmevuotiaiden lasten kuvitteluleikeissä sekä päiväkotiympäristön tarjoamien välineiden suhdetta kuvitteluun. Tieteellisten tutkimusten tarkastelun lisäksi havainnoimme lasten kuvitteluleikkiä



päiväkotiympäristössä. Tuomme lapsille leikissä vapaasti käytettäväksi pahvilaatikoita, joiden käyttöä havainnoimme muiden välineiden käytön ohella.

Tavoitteenamme on herättää varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajatuksia leikin materiaaleista päiväkotiympäristössä ja ohjata havainnoimaan lasten leikkejä ympäristön asettamien mahdollisuuksien ja mahdollisten rajoitusten suhteen. Miten rakentaa välineistöstä tasapainoinen paketti, joka tukee mahdollisimman erilaisten roolien ottoa ja esineiden merkitysten muuntumista leikin aikana. Johtaako leikkiä materia vai mielikuivitus?

Mielikuivituksekas lapsi

Vygotsky (1990) jakaa ihmisen käyttäytymisen ilmenevän joko menneitä kokemuksia toistavana tai niitä yhdistelevänä. Aivojen tehtävä ei ole vain säilyttää ja palauttaa kokemuksia vaan ihmisen sopeutumisen kannalta on oleellista, että aivot kykenevät yhdistelemään ja työstämään menneitä kokemuksia luoden uudenlaista käyttäytymistä. Tätä toimintaa kutsutaan mielikuivitukseksi. Tässä kontekstissa mielikuivitus ei ole todellisuudesta irrallista tai käytännössä merkityksetöntä, vaan perusta kaikelle luovalle toiminnalle. Mielikuivituksen avulla ihminen pystyy suuntautumaan tulevaisuuteen ja menneisyyteen ilman, että hänellä on varsinaista kokemusta niistä. Rikas mielikuivitus tarvitsee kuitenkin rakennusaineiksi moninaisia kokemuksia, joten lapsen mielikuivitus on aina lähtökohtaisesti aikuista köyhempää.

Lapsen luovat prosessit tulevat esiin erityisesti leikissä, mutta myös piirtäessä ja tarinoita kertoessa. Leikit heijastelevat usein aikuisten toimintaa, mutta ne eivät puhtaasti toista havaintoja, vaan saadut käsitykset muokataan uudeksi todellisuudeksi, joka mukautuu palvelemaan lapsen omia tarpeita (Vygotsky 1990). Mielen teorian kautta ihmisen toiminta voidaan nähdä yleisestikin perustuvan omiin käsityksiin riippumatta siitä, mikä tilanne oikeasti on (Lillard 2001).

Kuvitteluleikki

Leikin teoriat vaihtelevat merkittävästi eri teoreetikkojen välillä. Yksi yhteinen tekijä kuitenkin sitoo suurimman osan leikin teorioista toisiinsa: mielikuivitus (*imaginary, make-believe*). Eri tutkijat ovat nimenneet kuvitteluleikin eri englanninkielisillä termeillä, kuten *make-believe play, pretend play, imaginary play, fantasy play* tai *roleplay*. Termit eroavat pääasiassa toisistaan siinä, ymmärretäänkö kuvitteluleikki ainoastaan leikkijän itsensä roolin ottamisella vai laajempaan kuvittelua sisältävän leikin käsitteenä. Tässä artikkelissa

olemme määritelleet kuvitteluleikin kuvitteelliseksi leikiksi, jossa mielikuvitus ilmenee roolien tai esineiden uusien merkitysten kautta.

Vygotsky (1967) erottaa leikin lapsen muusta toiminnasta juuri mielikuvituksellisen tilanteen luomisen kautta. Leikin ehtona on kuvitteellinen tila. Cailloins'n (1958) kuvitteluleikin määritelmä tukee Vygotskyn määritelmää. Hänen mukaansa leikki erottuu muusta, tavallisesta elämästä. Hänen mukaansa kuvitteluleikki edellyttää leikkijältään tilapäistä suostumusta ja sitoutumista illuusion tai fiktiiviseen maailmaan. Kuvitteellisen leikin tarkoituksena on vapaa improvisointi ja sen kiinnostavuus perustuu roolin ottamiseen, "leikisti olemiseen". Joku tai jokin on leikisti leikissä koira, äiti tai astronautti. "Leikisti" erottaa leikin oikeasta elämästä. Leikissä kuitenkin jäljitellään usein todellista elämää ja siihen kuuluvia kulttuurisia tapoja tai säännönmukaisuuksia. Kuvitteluleikin tavoitteena on ylläpitää illuusiota ja suojella illuusion rikkoutumista. Lillard (2001) taas tiivistää kuvitteluleikin toteutuvan, kun se sisältää kuvittelijan, todellisuuden, johon kuvittelu kohdistuu, mielen representaation, joka tarkoituksellisesti heijastetaan todellisuuteen ja kuvittelijan tietoisuuden kuvittelusta.

Piaget'n (1962) teorian mukaan leikin kehitys etenee yksinkertaistettuna sensomotorisesta leikistä symbolileikin kautta sääntöleikkeihin. Sensomotoriset leikit ovat "harjoitusleikkejä", joiden kautta lapsi on valmis siirtymään symbolileikkeihin. Symbolileikki alkaa toisen ikävuoden aikana, jolloin lapsella alkaa ilmetä taito palauttaa mieleensä poissaolevia esineitä tai tapahtumia (Piaget, 1966). Piaget'n (1962) mukaan leikin kehitys on hierarkkinen prosessi, jossa leikin eri vaiheet kuvaavat lapsen kognitiivisen kehityksen tasoa. Symbolileikin vaiheessa vallitsee assimilaatio, jossa lapsi pyrkii alistamaan todellisuuden ja muokkaamaan sitä omien skeemojensa mukaisiksi. Tästä näkökulmasta symbolileikki on Piaget'n (1962) mukaan esimerkiksi sääntöleikkiä kehittymättömämpi taso, jossa lapsi muokkaa ulkoista maailmaa hänen omia tarpeitaan vastaaviksi.

Toisin kuin Piaget, Vygotsky (1967) kuvailee leikin kehittymistä kuvitelluista tilanteista kätkeytyneen sääntöineen sääntöleikkeihin, joissa kuviteltu tilanne on piilevänä. Hän laajentaa mielikuvituksen ulottuvan myös niin sanottuihin sääntöleikkeihin. Vygotsky (1967) kritisoi lapsen kehittymisen tarkastelua vain älyllisten toimintojen kautta, jossa lapsi siirtyy ikätasolta toiselle. Leikki nähtäisiin näin vain puhtaasti ikätasoisena todellisuutta kuvaavien symbolien ja merkkien käsittelynä. Leikin tarkastelu kognitiivisena prosessina jättää hänen mukaansa huomiotta niin affektiivisen puolen kuin lapsen toiminnan olosuhteet. Vygotskylle (1967) leikki on uusi käyttäytymisen muoto, jossa lapsi vapautuu tilanteen rajoituksista kuvitteellisessa tilanteessa toimimisen kautta.

Kuvitteellinen tilanne ohjaa lasta ei vain välittömien havaintojen, vaan myös merkitysten kautta. Säännöt toiminnalle määrittävät ideoiden eivätkä käytettävien objektien mukaan.

Symboliset kuvittelu- ja roolileikit tulevat Piaget'n (1962) mukaan mahdollisiksi, kun lapsi kykenee imitoimaan ja jäljittelemään asioita ja ihmisiä. Lapsi on oppinut käyttämään leikissä symboleita, jotka sisältävät representaation. Vygotsky (1967) näkee lapsen kehityksen yhteyden muutokseen motiivissa toimia. Motiiveiksi nousevat kolmen vuoden iässä tiedostamattomat täyttymättömät affektiiviset tarpeet, jotka ilmenevät lasten kuvitteellisessa leikissä. Mielikuvitus on tämän ikäkauden uusi ilmiö, jota ei ole vielä pienemmän lapsen tietoisuudessa. Leikki tulisi siis nähdä täyttymättömien halujen kuvitteellisena toteutumisenä.

Sachet'n ja Mottweilerin (2013) mukaan lasten kuvitteluleikki voi olla sisällöltään sosiaalista ja/tai ei-sosiaalista. Sosiaaliset ja ihmistenväliset sisällöt mielen representaatioissa määrittävät kuvitteluleikin roolileikiksi, kun taas ei-sosiaaliset sisällöt määrittävät sen välineiden korvaavaksi käytöksi. Lapsen roolin ottamisen ja roolileikin edellytyksenä on lapsen kehittynyt symbolinen ajattelu. Vygotskyn ja hänen seuraajiensa mukaan symbolisen ajattelun kehittymisen jälkeen lapselle kasvaa vahva kiinnostus sosiaalisia suhteita kohtaan. (Karpov, 2005). Roolileikissä lapsi omaksuu toisen näkökulman maailmasta ja ilmaisee kokemuksiaan tämän roolin kautta (Harris, 2000). Lapset eivät käytä suoraan kiinnostusta sosiaalisia suhteita kohtaan toimimalla palomiehenä tai lääkäreinä, vaan he imitoivat ja sitä kautta tutkivat aikuisten sosiaalisia rooleja ja suhteita roolileikin kautta (Karpov, 2005). Roolia ilmaistaan toiminnan ja joskus myös tyypillisen puhe- ja liikkumistyylin avulla. (Harris, 2000.) Vygotskyn ja hänen seuraajiensa mukaan roolileikki on roolien ja sosiaalisten suhteiden mikromaailma, jossa lapsi voi aktiivisesti kokea erilaisia kokemuksia. (Karpov, 2005.) Kolmeen ikävuoteen mennessä kehittyneen roolin ottamisen kyvyn lisäksi lapsi kykenee käyttämään esimerkiksi nukkea aktiivisena vastaanottajana, toimijana tai kumppanina. (Sachet ym., 2013).

Välineet kuvitteluleikissä

Tässä työssä kiinnitämme huomiomme erityisesti siihen todellisuuteen, päiväkodin ympäristöön, jossa kuvittelu tapahtuu. Leikin välineiksi olemme määritelleet kaikki materiaalit, joita lapset käyttävät leikeissä. Käytettäviä materiaaleja voivat olla kaikki se, jota on tarjolla. Sachet'n ym. (2013) mukaan lapsi voi ilmaista leikin sisältöjä erilaisilla välineillä tai materiaaleilla, jotka voivat olla sekä elollisia että elottomia. Mikäli fyysisiä välineitä ei ole saatavilla, on välineen representaatio mahdollista esittää näkymättömänä. Vygotskyn ja hänen seuraajiensa mukaan symbolisen ajattelun kehityksen myötä välineiden korvaavan käytön muoto muuttuu. Lapsi alkaa käyttää esinettä osana kuvitteluleikin kulkua. (Karpov, 2005.) Vygotskyn (1967) mukaan lapsi siirtää hevosen merkityksen

oikeasta hevosesta esineeseen, joka sitoo merkityksen ja hän toimii esineen kanssa, niin kuin se olisi hevonen. Vygotsky määrittelee esineen välttämättömäksi merkityksen säilymiselle ja ominaisuuksien olevan oleellisia merkitysten siirtämisessä: “Mikä tahansa keppi voi olla hevonen, mutta postikortti ei koskaan voi olla hevonen.”

Sachet, ym. (2013) taas vetävät tutkimuksessaan yhteen välineen korvaavaa käyttöä, joka ilmenee jo yksivuotiailla. Kahden ensimmäisen vuoden aikana skeemat ja niiden yhdistelmät liittyvät kiinteästi lasten arkielämän havaintoihin ja välineiden korvaava käyttö on yksinkertaista. Lapset käyttävät oikeiden esineiden representaatioina muodoltaan ja käyttötarkoitukseltaan mahdollisimman realistisia esineitä, kuten leikkipuhelinta puhelimenä. Vähitellen välineiden käyttö irtautuu todellisuudesta dekontekstualisaation myötä. Tätä prosessia voidaan tarkastella juuri esineiden muodon (*form*) ja käyttötarkoituksen (*function*) kautta. 2,5-vuotiailla esineen korvaamista tukee kuvitellun esineen samanlainen muoto ja tulkinnanvarainen käyttö. Esineen korvaaminen on vaikeampaa, mutta onnistuu jo kolmevuotiailta, kun sekä muoto, että käyttötarkoitus ovat dekontekstualisoitu. (Sachet ym., 2013.) Kun esineitä ei ole käytettävissä, hyödyntävät vanhemmat lapset kuviteltuja näkymättömiä esineitä. Niitä aletaan käyttää aikaisemmin (4-6 -vuotiaana) itseen kohdistuvissa toiminnoissa, kun taas ulospäin suuntautuvissa toiminnoissa myöhemmin (6-8 -vuotiaana). Nelivuotiaiden on myös havaittu käyttävän kehonosiaan esineitä korvaavasti, kun taas yli viisivuotiaat toimivat jo kuvitellun näkymättömän esineen kanssa. (Sachet ym., 2013.)

Heinämaan (1996) esittämä Husserl'n sedimentaation käsite tarkoittaa prosessia, jossa teon päämäärät ja merkityksen muodostuvat osaksi esinettä. Teon päämäärät ja merkitykset kiteytyvät toistuvalla käytöllä vähitellen osaksi esineen ominaisuuksia. Esineillä on mahdollista tehdä toisin, kuten käyttää hiusharjaa maalaamisessa, mutta tällainen käyttö on poikkeavaa. (Heinämaa, 1996.) Päiväkodin esineiden voidaan ajatella kutsuvan lasta tietynlaiseen toimintaan. Autot, kotileikki tai värikynät ehdottavat lapselle tietynlaista toimintaa, jossa toimitaan tiettyjen normien mukaisesti (Paju, 2013). Leikissä lapsen ottaessa käyttöön välineen, hän asettaa ilmaisussaan ehdon tai määräyksen, kuten ”laatikko on kylpyamme”. Tämä määräys antaa muille mahdollisuuden osallistua toimintaan määräyksen asettamissa rajoissa. Nämä määräykset ovat myös yleistettävissä esimerkiksi muihin samanlaisiin esineisiin ilman, että siitä erikseen mainitaan. Määräykset eivät ole pysyviä, vaan välineiden käyttö voi vaihdella leikkiteeman sisällä siirryttäessä episodista toiseen. Kuvitteluleikin tilanteisiin ja esineisiin voidaan lisäksi liittää kuviteltuja ominaisuuksia, kuten ”nalle on märkä”. Lapset omaksuvat leikissä myös määräyksistä johtuvia seurauksia ja toimivat niiden mukaan. (Harris, 2000.) Nämä määräykset tai ehdotukset joko hylätään tai hyväksytään neuvottelun kautta. Lisäksi ne voivat joko noudattaa käynnissä olevan leikin sääntöjä ja teemaa tai muuntaa leikkiä laajentaen toiminnan mahdollisuuksia. Roolileikin kontekstissa neuvottelu käydään useimmin

lasten pysyessä kuvitteellisessa tilassa, jolloin leikki jatkuu keskeytymättä. Roolileikki voidaankin nähdä dynaamisena ja avoimena lasten ehdotuksille, jotka muuntavat leikkiä. Nämä ehdotukset eivät välttämättä kuitenkaan kehity pidemmälle ja ne saatetaan jättää huomiotta leikin jatkuessa. (Møller, 2015.)

Kuvitteluleikin havainnointi

Vierailimme päiväkodissa kahteen otteeseen. Ensimmäisellä kerralla havainnoinnin kohteena oli noin 45 minuuttia kestänyt leikkitalanne ryhmän käytössä olevassa tilassa. Leikkiryhmä koostui seitsemästä 3-4-vuotiaasta tytöstä ja pojasta. Ennen havainnointia keskustelimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa saadaksemme käsityksen käytännöistä lelujen ja tilojen käytön suhteen ja käytettävissä olevista välineistä. Lähtökohtana oli havainnoida mahdollisimman omaehtoista leikkiä ja sieltä esiin nousevaa mielikuvituksellisuutta. Mielikuvituksen määrittelemme ilmenevän rooleissa ja esineiden korvaavassa käytössä. Lastentarhanopettaja saisi osallistua leikkitalanteeseen haluamallaan tavalla. Kuitenkin toivoimme, että aikuinen ei ottaisi liian suurta roolia leikin ohjaamisessa.

Suuntasimme havaintomme erityisesti mielikuvituksellisiin leikkitalanteisiin. Havainnoinnin alkaessa pyysimme vielä lapsilta luvan saada katsella heidän leikkejään. Toimme lasten käyttöön neljä eri kokoista pahvilaatikkoa, joiden toivoimme herättävän kiinnostuksen ja saavan jonkin merkityksen lasten leikeissä. Kirjasimme havaintoja vapaasti etukäteen teoriasta nousseiden kriteerien perusteella. Kun leikki jakautui tilassa selvästi kahteen osaan, jaoimme havainnointivastuun saadaksemme mahdollisimman kattavan aineiston. Leikkien jälkeen pyysimme lastentarhanopettajaa kirjaamaan ylös ajatuksiaan leikistä seuraavaa kertaa varten. Pahvilaatikot jätettiin tilaan ja niiden käyttöä havainnoitiin leikeissä lastentarhanopettajan toimesta viikon ajan ennen toista vierailuamme.

Toisella vierailukerran aluksi keskustelimme lastentarhanopettajan kanssa edellisen viikon aikana leikityistä pahvilaatikoleikeistä ja niistä nousseista havainnoista ja ajatuksista. Lastentarhanopettaja oli toiveidemme mukaisesti dokumentoinut leikkejä valokuvoin. Toisella vierailukerralla havainnoimme lyhyen aikaa lasten pahvilaatikoleikkejä saadaksemme jonkinlaisen käsityksen siitä, mihin suuntaan leikit pahvilaatikoiden kanssa olivat kulkeneet kuluneen viikon aikana. Tarkoituksenamme ei ollut kuitenkaan tarkastella näitä leikkejä syvällisemmin, emmekä kirjanneet havaintoja tarkasti.

Tilat, välineet ja leikit lastentarhanopettajan näkökulmasta

Havainnointipäiväkoti sijaitsi uusissa tiloissa, joissa oli otettu huomioon tilojen monikäyttöisyys ja muunneltavuus. Päiväkodin tilojen käyttö oli aikataulutettu tarkasti ja ne olivat kaikkien ryhmien yhteiskäytössä. Lelut ja muut materiaalit olivat joustavasti ryhmien yhteisessä käytössä ja niitä siirrettiin tiloista toiseen lasten leikkitoiveiden mukaisesti. Tilasta, johon pahvilaatikot tuotiin, oli juuri siirretty pois kiinteä kotileikkialue. Tilassa oli välineinä duploja, autoja, kirjoja, nukkekoti figuureineen ja joitain omista laatikoistaan eksyneitä erillisiä leluja.

Lapsiryhmä oli tehnyt viime keväänä retken Korkeasaareen, jossa lapset olivat nähneet pikkupandoja. Pikkupandojen innoittamana ryhmässä oli leikitty keväästä aina käyntiimme loppusyksyllä pikkupanda-leikkiä. Ryhmän lastentarhanopettaja koki, että mahdollisuuksia erilaisiin leikkeihin leikkivälineiden näkökulmasta oli vähän, sillä uudehkoissa päiväkodissa leluja oli vielä vähäisesti. Samat leikit toistuivat päivästä toiseen. Ryhmän henkilökunta oli esimerkiksi hankkinut itse roolivaatteita prinsessaleikkiin, jotka ohjasivat voimakkaasti tiettyihin rooleihin. Muunneltavia materiaaleja, kuten tässä tapauksessa esimerkiksi pahvilaatikoita, ei sisäleikeissä oltu aiemmin käytetty. Ulkoleikeissä sen sijaan oli käytössä erilaisia rakennustyömaalta saatuja materiaaleja, kuten putkia ja keloja, joilla lapset mielellään leikkivät.

Leikeillä on lupa alkaa

Lapset kirmaavat tilaan. Laatikot ovat valmiina leikkiin huoneen yhdessä nurkassa. Yksi laatikoista on jätetty litteäksi, jos vaikka lapset haluaisivat muokata sitä itse. Lapset huomaavat pahvilaatikot, mutta eivät osoita varsinaisesti kiinnostusta niitä kohtaan. Opettaja kysyy lapsilta heidän leikkitoiveitaan ja viittaa samalla aikaisempaan suosikkileikkiin, pikkupanda-leikkiin. Muutama innostuu temasta ja niiden asuinpaikaksi osoitetaan opettajan kysyessä automatto, joka sijaitsee laatikoihin nähden vastakkaisessa nurkassa. Nurkassa sijaitsevat myös pikkuautot, jotka imevät osan lapsista puoleensa käynnistäen autoleikin.

Autoleikissä ajellaan pitkin teitä automatolla ja parkkihallissa: ”Vruum” ”Tää menis tästä.” ”Ei se mee nopeesti, ei se oo Hot wheels.” Pikkupanda-leikkiin haetaan vielä jäseniä. Pandan roolin ottaneet liikkuvat lattialla nelinkontin ja kuin kutsuen leikkiin he toistavat: ”pikkupanda, pikkupanda”. Yksi pandoista yrittää tulla roolissaan autoleikin alueelle, mutta tulee ensin torjutuksi: ”Ei pikkupandaa saa tönä.” Lopulta hän löytää paikkansa autoleikistä: ”Se on pikkupandan auto.” Osa potentiaalisista pandoista katoaa myös tutkimaan ja esittelemään toisilleen uusia kirjoja, joita on tuotu kirjalaatikkoon. Kaikki lapset ovat sijoittuneet tässä kohtaa samalle puolen huonetta. Pandoille ei tunnu löytyvän omaa paikkaa tilasta, kun



kuva Matkaleikissä porrasjakkara laivaa kuvaamassa, matkalaisten matkalaukku ja duploeväät.

kotikin jäi autoleikin alle. Materiaalien houkutus saattaa viedä voiton kuvitelluista pikkupandan rooleista. Hetken näyttää, että pikkupanda-leikki saa jäädä.

Pahvilaatikot huoneen toisessa nurkassa alkavat kuitenkin kiinnostaa yhtä pandoista. Hän käy vilkaisemassa niitä pariin otteeseen, mutta hän palaa kuitenkin takaisin muiden pariin. Ryhmän lastentarhanopettajan ohjaus pois kirjojen parista leikkeihin käynnistää vähitellen pandajoukon muuton laatikoiden luo: “Älä siirrä niitä”, “Pikkupandan koti”, “Tämä on minun koti”. Kaksi pahvilaatikoista on melko suuria ja lapsia mahtuu niihin sisään useampia. Lapset testaavat laatikoiden lapsivetoisuutta: “Sinne mahtuu vain yksi” ja litteän laatikon käyttömahdollisuuksia: “Hei tunneli!”. Kokeilu laatikoilla alkaa kiinnostaa muitakin leikkijöitä ja autoleikki jää niille sijoille. Kaikki haluaisivat nyt laatikkoon ja harmistusta on myös ilmassa. Lastentarhanopettaja tukee roolissa olemista ja vuorottelua mallintamalla, kehottamalla koputtamaan laatikkoon ja pyytämään lupaa tulla sisään. Tungoksessa yksi pandoista on siirtynyt rakentelemaan duplo-legoilla.

Roolileikkien lumoissa

Kun leikit olivat lähteneet liikkeelle kaikkien ensin tutustuttua pahvilaatikoihin, leikin voitiin nähdä edustavan viimeisen 25 minuutin ajan pääasiassa roolileikkiä, johon yhdistyi esineiden korvaava käyttö. Tilassa leikittiin tunnistettavasti pandaleikin lisäksi ainakin koiraleikkiä, retkeilyleikkiä, kauppaleikkiä ja laivamatkailuleikkiä.

Pahvilaatikoiden uumenissa käydyt keskustelut jäivät havainnoinnin ulottumattomiin, joten näissä kodeiksi nimitetyissä tiloissa saatettiin olla monenlaisissa rooleissa. Niiden asukkaita nähtiin vain silloin, kun he kävivät aupassa ostoksilla tai koputtelivat asumusten seiniin. Leikissä oleva kauppa osoittautui kaikkia leikkejä yhdistäväksi tekijäksi, josta ostettiin erilaisia tarvikkeita esittäviä duploja. Koiraleikkinä alkanut ja retkeilyleikin kautta laivamatkailuleikiksi muuttunut leikki siirtyi pahvilaatikoiden luota toiselle puolelle huonetta. Laivamatkailuleikissä lapset nimesivät rooleikseen muun muassa ruotsinlaivan poliisi ja sukeltaja.

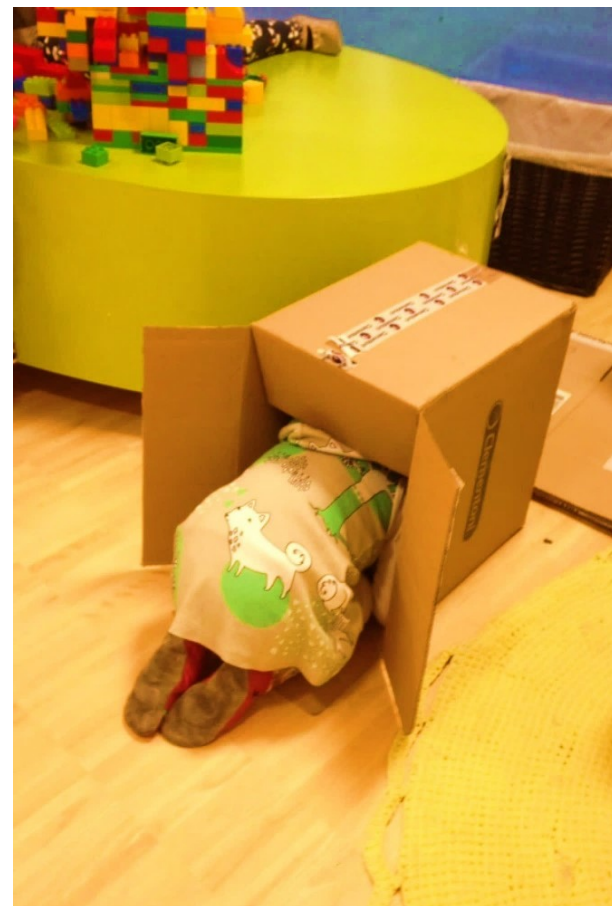
Leikin kuvitellut tilat

Porrasjakkara, pahvilaatikot, liikuteltava matala taso, automatto ja ikkunalaute toimivat kuviteltujen ympäristöjen heijastumina. Automatto sai laivamatkaleikin aikana toimia merenä ja laiva siirtyi ikkunalaudalta porrasjakkaralle, jossa laivamatkaleikki sai oman tilan ympärilleen. (ks. kuva). Pahvilaatikko muuttui kodista kaupaksi, kun se käännettiin kyljeltään pystyyn ja siirrettiin parin metrin verran toiseen paikkaan. Näin syntyi toinen kauppa alkuperäisen rinnalle. Toinen siirto tehtiin, kun laatikkokauppa meni kiinni tavaroiden loputtua. Laatikko käännettiin taas kyljelleen ja siihen muuttanutta asukasta työnnettiin laatikon sisällä ”muihin maisemiin”. Laatikoiden merkitysten muuttumista jouduttiin myös selvittämään tietämättömälle: ”Se ei oo nyt koti, sinne kerätään muropaketteja. Pitää selvittää sulle.” Jonkun kotikin oli otettu muuhun käyttöön asukkaan ollessa poissa. Pahvilaatikoista olivat erityisesti käytössä isoimmat, mutta pienikin pahvilaatikko kelpasi hyvin kodiksi yhdelle.

Välineet roolien ilmaisussa

Esineiden tai näkymättömien hahmojen ei havaittu saavan roolia leikeissä, vaan lapset itse toimivat roolissa. Tilassa ei ollut saatavissa muita, kuin aivan pieniä figuureja nukkekodin yhteydessä, jotka olisivat selkeästi käyttöön sopineet. Myöskään vaatteita tai muuta vastaavaa materiaalia ei roolien ottamisen tueksi ollut juuri tarjolla. Ainoa selkeä valmis roolivaate oli palomiehen päähine, jota sovitettiin päähän samalla sanoen ”palomies”. Palomiesleikki ei lähtenyt käyntiin, mutta huomionarvoista oli, että päähine houkutti silti kokeilemaan, vaikka se ei ilmeisesti meneillään leikkiin sopinutkaan. Duplo-legojen kukan laittaminen nenän päähän toimi kuvastamassa yhden lapsen rooliaan kultakalana: ”Nää on kultakaloja”. Rooli ei kuitenkaan kantanut leikissä hetkeä pidempään.

Idea laivamatkaleikin syntymiseen ei ollut täysin selkeä, mutta se oli mahdollisesti juonenkäännöksi pahvilaatikoissa alkaneesta retkeilyleikistä. Motivaatiota matkalle



kuva Pahvilaatikkokoti

lähtemiseen saatiin selkeästi hyllystä haetun matkalaukun pakkaamisesta: “Laiva lähtee kolmen minuutin päästä!” Hetkellisen koiraleikin ja retkeilyleikin jälkeen matkailuleikistä muodostui selvästi pitkäkestoisempi ja useita episodeja kattanut leikkiteema. Rooleja ilmennettiin myös toimimalla duploja hyödyntäen, liikkuen, puheella ja esimerkiksi koiraleikissä haukkumalla.

Esineiden korvaaminen

Kaikkein moninaisimpia merkityksiä leikeissä annettiin duplo-palikoille, joita tilassa oli käytössä runsaasti. Merkitysten antaminen alkoi, kun koiraleikki muuntui retkeksi, jossa syötiin makkaraa: “Tässä mulle oma makkara.”. Duplomakkaran noutaminen rakenteluleikistä muunsi leikin kaupaksi ja rakentelijasta tuli kauppias. Mielikuvituksen voimalla palikoita myytiin kaupasta ruokina, juomina, puhelimenä, muropaketteina, herkuina: “Saisinko vaahtokarkkia?” Palikoita käytettiin myös valuuttana tuotteita ostettaessa. Matkailuleikissä sukeltajien uimalaseina toimi duplo-legojen aita, joka asetettiin silmien eteen. Tilassa oli tarjolla joitain muitakin leluja, mutta niitä ei otettu palikoiden rinnalle myyntiin. Yksi kauppakin jouduttiin sulkemaan myyntiartikkeleiden loputtua: “Oisko jollain sellaisia legoja?” Näkymättömiksi esineiksi voitiin leikeissä tunnistaa ainakin retkeilijöiden nuotio ja sukeltajien uimalasit.



kuva Erityinen esine

Erityiset esineet

Niin kuin jo aikaisemmin todettiin, ei kauppaleikkeihin duplojen lisäksi otettu muita esineitä myytäväksi. Yksi lelu kuitenkin kiersi kauppiaan ja yhden asiakkaan kädessä. Sitä tutkittiin maistamalla ja käsittelemällä, ja sen käyttötarkoitusta pohdittiin: “Mikä tämä vois olla?” (ks. kuva). Opettajan havainnon mukaan se oli leikin aikana nimetty ainakin puhalluspilliksi, mutta varsinaista käyttöä sille ei mahdollisesti ollut löytynyt. Kauppianaan toiminut lapsi ei kuitenkaan suostunut luopumaan lelusta leikin aikana ja piti sitä kädessään vielä leikin loputtuakin. Lelu oli ainoa laatuaan. Vaikka sille ei oikein keksitty käyttöäkään, oli se erityisen houkutteleva.

Viikon laatikkoleikit

Pahvilaatikot jäivät päiväkotiryhmän ja heidän naapuriryhmän yhteiseen käyttöön. Pahvilaatikot oli otettu innokkaaseen käyttöön ja niistä oli syntynyt muun muassa tanssilattia, kotileikki, lentokone, avaruusalus, jäätelökioski, korkeasaari, surffilauta, sanomalehti, luistimet ja tietokone. Ryhmän lastentarhanopettajan mielestä leikit eivät olleet niiden kanssa pitkäkestoisia, vaan eri teemat vaihtuivat nopeasti.

Ryhmän lastentarhanopettaja koki, että leikit pahvilaatikoiden kanssa olivat fyysisiä. Pahvilaatikot oltiin jouduttu siirtämään kaappiin sivuun, sillä leikit niiden kanssa tulivat todella riehakkaiksi. Vaikka leikit saattoivat näyttää ulkopuolisen silmissä kaoottisilta, oli niissä lastentarhanopettajan mukaan aina jonkinlainen juoni. Lisäksi hänen mielestään oli hyvä, että pahvilaatikot aktivoivat lapsia liikkumaan enemmän sisätiloissa.

Toisella vierailukerralla seurasimme lasten leikkejä, jolloin pahvilaatikot olivat kerenneet olla lasten leikeissä jo viikon. Pahvilaatikoita oli revitty ja niillä oli selkeästi leikitty paljon. Lapsiryhmä saapui tilaan, jossa ei juuri muuta ollut kuin pahvilaatikot, huutaen: “Jee pahvilaatikoita!”. Leikki oli siis heille ilmeisen mieleinen. Lastentarhanopettajan kertomat leikit viikon ajalta esiintyivät lasten leikeissä heti heidän päästyä pahvilaatikkoleikkiin. Pahvinpalasten merkitykset vaihtuivat tiuhaan, eikä mihinkään teemaan uppouduttu syvemmin. Vain kaksi vanhempaa poikaa leikkivät saman teeman parissa pitempään. He ottivat itse lentokoneen roolin hyödyntäen pahvinpalasia siipinään ja litteää laatikkoa laskeutumisalustana. Luontevasti he siirtyivät sitten laatikon sisään rinnatusten pelaamaan ja katsomaan televisiota kääntämällä laatikon reunat television näytöiksi.

Johtopäätökset

Vaikutti siltä, että lapset näkivät pahvilaatikoissa paljon erilaisia mahdollisuuksia leikkiin. Niiden parissa syntyi monipuolisesti paljon erilaisia episodeja sisältäviä jatkumia, mutta myös kokeilua, joka ei kantanut leikkiä pidemmälle. Voisi siis ajatella, etteivät pahvilaatikot ole yhtä lailla sedimentoituneita, kuten esimerkiksi autoleikki. Lapset kokeilivat erilaisia laatikoiden tarjoamia mahdollisuuksia, eivätkä pahvilaatikot ohjanneet selkeästi tiettyyn leikkiin. Autoleikki taas kutsuu leikkijäänsä tiettyyn leikkiin, joka pitää sisällään tietynlaisia normeja (Paju 2013).

Duplojen symbolisella merkityksellä ei tuntunut olevan rajoja kauppaleikin kontekstissa. Duplo-palikoiden merkitys yleistettiin (Harris 2000) “kauppatavaraksi” sujuvasti, mikä kantoi koko leikkiteeman loppuun asti. Kaikkiin asiakkaiden toiveisiin pystyttiin vastaamaan ja asiakkaat tuntuivat olevan tyytyväisiä saamiinsa esineisiin. Lähes kaikki toiveet tuntuivat olevan kuitenkin jossain määrin suhteessa tarjolla olevien palikoiden ominaisuuksiin, väriin, muotoon ja kokoon (Sachet ym. 2013). Kukaan ei pyytänyt kauppiaalta esimerkiksi merkittävän suuria tavaroita, tai vaikkapa vaatteita vaan pääasiassa kaupassa myytiin elintarvikkeita. Duploille siis hyväksyttiin muitakin leikkitarkoituksia kuin ne, joihin ne on perinteisesti tarkoitettu. Duplo-palikat edustivat leikkivälineinä niiden rakentelutarkoituksen lisäksi tulkinnanvaraisia välineitä, joiden symbolinen käyttö onnistuu jo alle kolmevuotiailta (Sachet ym. 2013). Korvaava käyttö näkyi myös lasten hyödyntäessä huoneen sisustusta. Kuvitellut ympäristöt näyttävät kaipaavan jotain kiintopistettä tilassa, joten esimerkiksi kalustuksen on hyvä soveltua myös lasten leikkikäyttöön. Pahvilaatikoiden muuntelumahdollisuus toi lähes rajattomasti erilaisia merkityksiä (ks. kuva).

Valmiit esineet, kuten palomieskypärä ja valomiekka kiinnostivat leikkijöitä, mutta ne eivät päässeet osaksi lasten leikkiä. Palomieskypärä ja valomiekka näyttävät edustavan Vygotskyn (1990) “postikorttia”, jonka roolina on olla se, joksi se on alun perin tehty. Näiden esineiden voidaan siis myös ajatella olevan sedimentoituneita (Heinämaa 1996), jolloin niille oli vaikea antaa muita merkityksiä. Vaikka miekalle ei oikein keksitty käyttöäkään, oli se erityisen houkutteleva. Tässä tapauksessa tietämättömyys sen oikeasta tarkoituksesta olisi saattanut johtaa muiden merkitysten saamiseen. Nyt se aiheutti pikemminkin hämmennystä. Onkin siis syytä arvioida, onko tällaisilla välineillä todellista tarvetta päiväkodin leikeissä.



kuva Sanomalehden lukua

Roolileikeissä leikki kehittyi episodista toiseen pääosin lasten esittämien määräysten eli merkitysten antamisen kautta (Harris, 2000), keskeytymättä Møllerin (2015) havaitseman avoimen ja joustavan tavan mukaisesti. Esimerkiksi kolmen pojan

laivamatkailuleikissä edettiin paikasta toiseen erilaisten määräysten ehdoilla. Yhden lapsen antama määräys “Laiva lähtee kolmen minuutin päästä!” siirsi telttailijat laivan kyytiin toiselle puolelle huonetta jakkaran määrittelemään kiintopisteeseen. Tässä toteutuu Møllerin (2015) neuvottelu kuvitteellisessa tilassa muuntaen ja laajentaen leikin käynnissä olevan leikin toimintaa. Neuvotteluja leikkien ulkopuolella havaittiin vain, kun leikkitalanteesta ulkopuolella ollut lapsi palasi takaisin, eikä yhtään leikkiä kehittävää määräystä havaittu torjuttavan suoraan tai edes leikin edetessä.

Roolin ottaminen ei vaadi havaintojemme mukaan vaatteita tai muita merkkejä. Rooleja on näin mahdollista myös vaihtaa sujuvasti tarpeen mukaan. Roolissa toimiminen tuntuu kuitenkin vaativan osittain korvaavien esineiden käyttöä ja oman ympäristönsä tilassa. Lastentarhanopettajan havaintojen mukaan valmiit roolivaatteet ohjaavat voimakkaasti tiettyihin leikkeihin ja rooleihin, joten myös niiden käytön tarpeellisuutta on syytä arvioida. Matkailuleikissä hyödynnetty matkalaukku saattoi kuitenkin auttaa pysymään matkailuteeman ja matkailijan roolissa. Voidaan varovaisesti todeta, että vaatteet ja asusteet sitovat ja auttavat pysymään roolissa, mutta tarjolla olevien vaatteiden ei tulisi silti määrittää roolia, jonka lapsi ottaa leikissä. Päiväkotiin hankittujen vaatteiden tulisi antaa tilaa lasten mielikuvitukselle. Koska rooleja ei annettu esineille, voidaan todeta joko tällaisten hahmojen olleen leikeissä tarpeettomia, tai sitten ympäristön materiaalit eivät sopineet merkitysten siirtämiseen.

Pikkupanda oli pitänyt pintansa pitkään ryhmäläisten suosikkileikkinä. Lapset olivat siirtäneet pikkupandat päiväkodin leikkeihin, ottivat itse pikkupandan roolin ja toimivat kuvitteellisessa tilassa. Pikkupandaleikki todentaa hyvin Cailloins’n (1958) ajatuksia siitä, että kuvitteluleikissä lapsi jäljentää todellista elämää ja taas toisaalta Vygotskyn (1990) mukaan sitä, että lapsi voi toiminnassaan ilmentää menneitä kokemuksia yhdistellen niitä. Rikas mielikuvitus tarvitsee siis rakennusaineiksi monenlaisia kokemuksia.

Lopuksi

Lasten into pahvilaatikoiden ilmestymisestä ryhmän tiloihin yllätti positiivisesti. Lapset kuhisivat pahvilaatikoiden ympärillä innokkaina ja ne vaikuttivat yhtä mielenkiintoisilta ensimmäisellä käyntikerrallamme kuin toisella käyntikerralla, jolloin pahvilaatikot olivat tulleet lapsille jo jonkin verran tutuiksi. Tämä mielestämme osoittaa sen, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulisi todella pohtia päiväkodin leikkiympäristöjä ja niissä olevaa välineistöä. Tyydyemmekö ainoastaan rauhalliseen, yksipuoliseen autoleikkiin viikosta toiseen vai haluammeko lasten luovan mitä mielikuvituksellisempia leikkejä, jossa he oppivat monia taitoja ja saavat kokea leikin ”flown”?

Vaikka emme tässä työssä varsinaisesti tarkastelleet lastentarhanopettajan osuutta leikeissä, on todettava, että monet käännekohdat leikin kehittymiseksi olivat hänen roolinsa takana. Esimerkiksi koiraleikistä retkeilyleikkiin siirtyminen käynnistyi opettajan kysyessä missä lapset ovat. Vastausten myötä päädyttiin olemaan telttaretkellä, jossa muun muassa paistettiin ja syötiin makkaraa. Lopulta opettaja sijoittui keskeiselle paikalle ensin rakentamaan duploilla nuorimman leikkijän toiveesta ja sen jälkeen kauppaan nuoren kauppaan tueksi. Duplopalikoiden ominaisuuksia ja niihin perustuvia valintoja ohjattiin tarkastelemaan opettajan toimesta.

Yleisesti ottaen leikeistä jäi tunne, että saatavilla oleva välineistö riitti lasten leikkien eteenpäin viemiseksi. Mielenkiintoista kuitenkin on, minkälaiseksi leikki olisi kehittynyt, jos välineistöä olisi ollut enemmän tarjolla. Olisiko leikki ollut huomattavasti rikkaampaa vai olisiko kenties moneen tarpeeseen taipuvat duplot unohtuneet valmiiden lelujen rinnalla? Koska rooleja ei annettu välineille jäimme pohtimaan olisiko tilaan tarvittu myös pehmeitä materiaaleja, kuten tyynyjä ja huiveja, joista muokata omia hahmoja ottamaan roolia. Tähän haastavaan merkitysten antamiseen olisi tässä ryhmässä saatettu tarvita myös aikuisen tukea. Sopivan kokoiset moneen rooliin sopivat pehmohahmot olisivat soveltuneet roolin ottamiseen myös, mutta missä rajoissa?

Päiväkodin todellisuutta rakentaessa, välineitä hankkiessa, on tämän työn mukaan kiinnitettävä erityisesti huomiota välineiden monipuolisiin ominaisuuksiin kuten muotoon, väriin, kokoon ja vaikkapa halattavuuteen, jotta ne sopivat mahdollisimman moniin leikkeihin. Valmiita esittäviä leluja hankkiessa on hyvä pohtia mihin leikkeihin nämä lelut johtavat, miksi aikuisen näkökulmasta nämä leikit ovat arvokkaita ja onnistuisivatko nämä leikit myös ilman valmiita leluja, jos lapset niin kuvittelisivat.

Valmiiden lelujen avulla leikit ovat nopeasti käynnissä tutuilla paikoillaan. Leikin ulkopuolelta ja ikkunan takaakin on selvää, mikä leikki on käynnissä. Tai ainakin on helppo tehdä tulkinta tilanteesta. Ryhmän lastentarhanopettaja sanoi osuvasti, että leikki pahvilaatikoilla vaikuttaa ajoittain kaoottiselta, ellei seuraa tarkkaan mitä leikissä tapahtuu. Mielikuvituksekas leikki vaatii paikalle läsnäolevan aikuisen, jotta se saa arvoisensa arvostuksen ja tuen. Se vaatii myös enemmän aikaa käynnistyäkseen, se siirtyy paikasta toiseen, muuttaa muotoaan ja hyödyntää arvottomankin materiaalin. Mielikuvitus kaipaa eväikseen merkityksellisiä kokemuksia, mutta myös ympäristön, jossa sillä on tilaa ja välineitä heijastua todellisuuteen.

Lähteet

- Sachet, A. B. ja Mottweiler, C. M. (2013). The Distinction Between Role-Play and Object Substitution in Pretend Play. Teoksessa M. Taylor (toim.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*. New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0012>
- Cailloins, M. (1958). *Man, play and games*. New York: The Free Press of Glencoe Inc.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyylä ja sukupuoli*. Gaudeamus.
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. (2001). Pretend Play as Twin Earth: A Social-Cognitive Analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495–531.
<https://doi.org/10.1006/drev.2001.0532>
- Møller, S. J. (2015). Imagination, Playfulness and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3), 322–346.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Piaget, J. (1966). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: The Norton Library.
- Vygotsky, L. S. (1990). Imagination and Creativity in Childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84–96.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
<https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Lasten kuvataideleikit ja niiden pedagoginen tukeminen

Riikka Mäkinen

Johdanto

”Lapsi on terve, kun se leikkii” on sanonta, jota kuulee edelleen. On tutkitusti totta, että hyvän leikin määrä korreloi lapsen hyvinvoinnin kanssa. Hyvässä leikissä on luovuutta (Dewey 2005; Prentice 2000). Silloin intensiivistä on virtauskokemus, elämys ja kietoutuminen mielikuvitusta ja optimaalista suoritusta hyödyntävään toimintaan (Csikszentmihály 1988; Dewey 2005; Laevers & Haylen 2003). Eri taidemuotojen yhteydessä on koettu taiteilijoilla vastaavia kokemuksia ja intensiteettiä; sekä luovaan toimintaan ja kulttuurikokemuksen tuottamiseen ja vastaanottamiseen liittyvää hyvinvointia (Csikszentmihály 1988). John Dewey (2005) on kirjoittanut taiteesta inhimillisen kokemuksen muotona, ja Dewey näkee filosofisella tavalla ihmisen viehtymyksen taiteeseen tilana, joka auttaa jäsentelemään olemassaoloamme. Hän kiteyttää ajatuksen: siellä missä on kestävyyttä ja harmonista järjestystä luonnon tai inhimillisen kaaoksen keskellä, on myöskin koherenssia ja sitä kohden me ihmiset yleensä kuljemme. Kokemus on Deweyn mukaan lopputulos, merkki tai ikään kuin palkinto vuorovaikutustapahtumasta, joka parhaimmillaan vie meitä kohti moniulotteista osallisuutta ja kehittyvää kommunikaatiota.

Käytän tässä artikkelissa termiä kuvataideleikki kuvaamaan kuvataiteellista toimintaa, joka tapahtuu joko aikuisen tuella tai omaehtoisena leikkinä kasvattajan ohjauksen ulkopuolella, lapsen omin kyvyin ja senhetkisin tavoittein. Tässä artikkelissa lasten kuvataiteellisella toiminnalla tarkoitan lasten visuaalisia, taktiilisia ja motorisia prosesseja, sekä kognitiivisia ja metakognitiivisia prosesseja, joita taidekokemuksiin liittyy. Kuvataideleikin kautta sidotaan taidekasvatuksellisia ja muita kasvatukseen tai opetukseen liittyviä tavoitteita lapsen arjen tasolle ja toimintaan. Pääjoki (2011) on osuvasti kuvannut taidetta leikin välineenä, ja verrannut



taiteen ja leikin laadullisia yhteyksiä tutkimuskirjallisuuden kautta; “Lasten taiteellisessa toiminnassa leikin kaltaista on erityisesti sellainen toiminta, jossa ei tavoitella mitään tiettyä lopputulosta, vaan tekeminen itsessään on toiminnan ydin.[...] Leikkijä leikkii itselleen, tai yhdessä toisten leikkijöiden kanssa.”

Vygotsky korosti ajattelussaan draamaleikin ja kuvitteluleikin tyypillisyyttä lasten leikeissä, eikä hänen ajatteluunsa niinkään liity vahvasti muut aktiviteetit kuten liikuntaleikit, esineleikit tai erilaiset tutkivat leikit. Vygotsky määrittelee ns. aidon leikin seuraavilla tekijöillä: lapset muodostavat kuvitteellisen tilanteen, lapset ottavat rooleja ja pysyvät niissä, lapset noudattavat tiettyjä rooli-odotuksia leikissään. (Bordova 2008.) Perustelen tässä artikkelissa käyttämäni kuvataideleikin määrittelyä sosiokulttuurisen viitekehyksen sisälle mahtuvaksi, sillä näen, että kuvataideleikin ymmärtämisellä tässä viitekehyksessä on vahvat perusteet. Kuvataideleikki voi olla lapselle kuvitteellinen tilanne, johon liittyy suoraan visuaalisia tai taktiilisia elementtejä (piirtämistä, maalaamista, sommittelua jne.) tai jokin edeltävä taidekokemus, joka lähtee ruokkimaan mielikuvituksellista leikkitalannetta, jossa otetaan rooleja ja neuvotellaan.

Vygotskyn ajattelussa leikit nähdään kehittäväinä toimintana, jossa aikuisen tukeva rooli *scaffolding* nousee merkittävänä (Bordova 2008). Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tarkoituksena ei ole toimia vain aikuisten lapsille suuntaaman kulttuurin siirtäjinä, vaan on tärkeää nähdä varhaiskasvatuksessa mahdollisuudet lasten omalle kulttuurille ja tilaa antavalle kulttuuriselle oppimisympäristölle (ks. Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014). Jotta lapsen oma luova toimijuus pääsisi esiin, täytyy vahvistaa lapsen kompetenssia ja osallisuutta erilaisiin taiteen kieliin, joilla he voivat ymmärtää tätä maailmaa omin ja toisin silmin, sekä kokea iloa moniaistisesta kokemisesta havaintojen ja kehollisen tekemisen kautta. Tässä artikkelissa yritän tuoda esille opettajan oman taidesuhteen ja heittäytymisen taidon merkityksen. Näiden lisäksi tarkastelen kuvataiteellisiin lähtökohtiin avautuvan havainnoinnin ja oppimisympäristön suunnittelun merkitystä lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Nostan tässä artikkelissa opettajan roolia toiminnan havainnoijana ja ymmärtäjänä. Haluan selkeyttää taidekasvatuksellisen toiminnan käsitettä tässä artikkelissa kuvaamaan toimintaa, jossa on taidekasvatuksellisia elementtejä, eli kun opettaja tarkastelee toimintaa esimerkiksi kuvataiteen oppiaineen sisältöjen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen puolella opettaja lähestyy näihin teemoihin liittyvää tutustumista ja harjoittelua pedagogisesti. Luovalla toiminnalla tarkoitan lapsen tai aikuisen mitä tahansa mielikuvitusta, virtauskokemusta tai tutkivaa oppimista lähentelevää toimintaa (vrt. Dewey 2005; Csikszentmihalyi 1988; Hakkarainen 2006).

Varhaiskasvatuksen asema lapsen taiteisiin ja kulttuuriin liittyvien perusoikeuksien tasa-arvoisuutta vahvistavana on valtava, kun päivähoido ja esiopetus tavoittavat huomattavan osan varhaiskasvatusikäisistä ja ovat tärkeä osa lapsen lähiyhteisöjä (Rusanen ym. 2014; ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi 2014). Ihmisoikeuksien julistus ja lapsen oikeuksien sopimus sekä niiden pohjalta tehdyt valtion periaatepäätökset ovat jokaisen lapsen oikeuksia taiteeseen ja kulttuuriin vahvistamassa; niin opetussuunnitelmatasolla kuin lastenkulttuurin tarkastelun yhteydessä. On tärkeää, ettei ajatus varhaiskasvatuksesta lastenkulttuurin keskuksena (ks. Liikanen 2010) unohdu.

Kuvataideleikin pedagoginen tukeminen ja havainnointi lapsen kehityksen näkökulmista

Lasten kuvataiteellinen toiminta on spontaania ja moniulotteista toimintaa. Pääjoki (2011) kuvaa lapsen taiteellista toimijuutta lapselle itselleen tuttuna tapana katsoa maailmaa ja ilmaista itseään. Pääjoki korostaa, että on tärkeää, ettei varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa muodosteta tavoitteita ensisijaisesti aikuisten näkökulmasta käsin, ja tuo esille myös, että taiteellinen elementti voi olla läpäisevä kaikessa toiminnassa. Taide ilmaisuna ja merkityksen tuottamisena on tärkein lähtökohta kuvaamilleni taideleikeille, ja olen Pääjoen kanssa samalla tavalla ikäkausijattelun jäykkää lokeroivaa lähtökohtaa vastaan. Tuon tässä artikkelissa kuitenkin esille muutamia yleisiä ikäkausikuvauksia lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymiseen liittyen, jotta niihin liittyviä havainnoiteja voitaisiin käyttää enemmänkin lapsen herkkyyksien tunnistamisen apuna. Ikäkaudet kannattaa ottaa huomioon tiedostetusti, mutta toisaalta, pienille lapsille sopivasta moniaistisesta lähestymistavasta verrattuna esimerkiksi värikylypytoiminta ei kannata missään nimessä luopua lapsen kasvaessa. Lapset ovat kuitenkin yksilöitä, ja jokainen lapsi käyttää yksilöllisesti taiteessa tarvittavia materiaaleja. Lapset voivat käyttää omia ajatuksiaan ja näkemyksiään maailmastaan taidekokemuksiensa tuottamiseen ja vastaanottamiseen. Lapset kasvavat visuaalisten taiteiden prosesseissa kohti luovaa potentiaaliaan. (Edwards 2006, 153.)

Lapsen luovalle toiminnalle ja sen sisällölle, motiiveille, prosesseille ja tuotoksille on haettu erilaisia selityksiä eri lähtökohdista käsin. Fyysisen kehityksen ja motorisen kehityksen näkökulmasta voidaan nähdä lapsen kehityksellä ja esimerkiksi kyvyillä piirtää tai hahmottaa kokonaisuuksia erilaisia yhteyksiä, joihin liittyy hienomotoriikan ja kontrollin kehittymisen ulottuvuudet. Emotionaalisen kehityksen näkökulmasta lapset muokkaavat, muuntelevat ja liioittelevat itselleen tärkeitä teemoja luovassa toiminnassaan. (Schirmacher 2002). Kuvallisen tuottamisen kehitysvaiheiden tarkastelussa kehitysteoriat ovat melko samansuuntaisia, vaikka niiden nimitykset ja ikäkausiviittaukset voivat vaihdella. Symbolisen ilmaisun on nähty kehittyvän erityisesti neljästä ikävuodesta ylöspäin. (Salminen 2005.) Pienten lasten kuvallisen ilmaisun kehityksen yhteydessä on tutkittu

hahmottamista. Kun lapsen luovassa työskentelyssä on nähty tarkkuuden ja hienostuneisuuden puutetta, ja on ajateltu, että myös kognitiivinen kehitys heijastuu lapsen luovaan toimintaan. (Schirmmacher 2002.) Visuaalisen taiteen tekeminen toki varmasti kehittää hienomotoriikkaa ja vahvistaa käden ja silmän yhteistyötä, joten itseilmaisevan toiminnan pedagoginen tukeminen myös heijastuu lapsen kehitykseen edullisesti. (Edwards 2006, 153). Avaan vielä alla lapsen kuvataiteellista kehitystä hiukan yksityiskohtaisemmin Schirmmacherin ja Lowenfeldin ja Brittainin (1987) tutkimuksien isoihin linjoihin viitaten, sillä ne ovat vaikuttaneet suuresti lapsen kehitykseen liittyvään luovuuskäsitykseen.

Alle kolmivuotiaat

Jäsentymättömän riimustelun vaiheessa motorinen toiminta tuottaa kinesteettistä iloa, kontrolloidun riimustelun vaiheessa lapsi tekee pienempiä jälkiä ja pystyy kontrolloimaan jo piirustusalueetta, piirtävä liike toistuu, ja ympyrä alkaa onnistua. Nimetyn riimustelun vaiheessa lapsi hallitsee sormiotteen ja alkaa harjoitella kuvaamiseen liittyviä viivoja, ja alkaa nimetä piirtämisen kohteitaan. (Lowenfeld & Brittain 1987; viitattu lähteissä Edwards 2006; Schirmmacher 2002 ja myös Rusanen ym. 2014.) Schirmmacher kuvaa alle kolmevuotiaiden kuvallista itseilmaisua moniaistiseksi tutkimukseksi, jolloin lasta kiinnostaa merkin jättäminen itsestään. Lapsi ikään kuin tutkii omia rajojaan ja ympäristöään. Usein tämän ikäinen lapsi voi olla myös hyvin ylpeä omista merkeistään, riimusteluistaan (varsinkin jos on onnistunut tekemään suurikokoisen seinäpiirustuksen!) Piirtely on kuin jokeltelua: tarkoituksellisuus alkaa kasvaa piirtämisessä, viivaryppäitä ja ympyröitä harjoitellaan. Gardnerin mukaan alle kouluikäiset ovat vaistomaisesti ja kehityksellisen herkkyyuskautensa näkökulmasta hyvin luovia ja epäkonventionaalisia, ja tämä näkyy siinä, miten lapset nauttivat musiikista, kuvataiteesta, draamasta ja kielellä leikittelystä. (Gardner 1980; viitattu lähteessä Schirmmacher 2002.) Alle kolmevuotiaiden kaikkea toimintaa kuvaa kokonaisvaltaisuus (Rusanen ym. 2014). Kolmanteen ikävuoteen asti kuvataiteellinen työskentely on konkreettista. Sen tulisikin olla kokeilevaa, prosessissa olevaa ja moniaistista näinä ikävuosina. Lapset tarvitsevat tutkimuksilleen aikaa ja rauhallisen ympäristön. (Setälä ym. 2011; viitattu Rusanen ym. 2014.)



kuva Alle 3-vuotias tutkii omia rajojaan ja ympäristöään

Neljä- ja viisivuotiaat



kuva 4-5-vuotiailla kuva-aiheet nousevat lapsen havainnoista

Hienomotoriikka kehittyä ja lapset alkavat kehitellä monenlaisia asioita piirtäessään. Toiset harjoittelevat toiston kautta ympyrää ja viivaa edelleen, mandalamaiset kuvat ovat yleisiä. Geometriset muodot ja erilaiset linjojen ristikkäiset leikkaukset alkavat kiinnostaa. Kuvilla alkaa olla paljon merkitystä lapselle, ja kuva-aiheet nousevat lapsen omista havainnoista ja voivat olla linkittyneinä lapsen ajankohtaisiin asioihin ja todellisuuteen. (Schirmmacher 2002.) Tämän ikäisten lasten kanssa kuvista keskustelu ja sadutus on tärkeä tapa nostaa sekä lapsen kuvailmaisua merkitykselliseksi, että saada tietoa lapselle tärkeistä asioista. Neljävuotias alkaa olla kuvallisessa ilmaisussaan geometrisista muodoista ja linjoista kiinnostunut; hahmottaminen kehittyä ja lapsi yrittää koota ristejä, ympyröitä, neliöitä ja kolmioita piirustuksissaan. Lapsilla saattaa olla erittäin tuotteliaita kuvailmaisun kausia, jolloin he toistavat ja tutkivat jotain tiettyä teemaa hyvinkin pitkään. Neljä- ja viisivuotias lapsi alkaa olla innostunut todellisuuden representaatioista; ihmisen kuvaaminen

pääjalkaisesta hahmosta alkaa kehittyä, jos lapsi saa harjoitukselleen tilaisuuksia. (Gardner 1980; viitattu lähteessä Schirmmacher 2002.) Yhteistoiminnallisuus ja kuvista keskustelu kiinnostaa lapsia valtavasti. Avaan myöhemmin artikkelissa esimerkkejä, kuinka esimerkiksi roolittaminen ja mielikuvituksellinen leikki ja puhe linkittyvät lasten yhteiseen kuvataideleikkiin.

Esi- ja alkuopetusikäiset

Lapsi alkaa olla kiinnostunut esittävästä kuvista ja erilaisista kuvien tuottamisen tekniikoista ja mahdollisuuksista. Kuvissa esiintyy enemmän merkityksellisiä yksityiskohtia ja lapsi alkaa olla valmis tutkimaan kuvien asetteluihin liittyviä teemoja, esimerkiksi kuinka asiat näyttävät olevan kauempana, jos ne kuvataan pienempinä paperilla. Lapset voivat olla edelleen tuotteliaita, tai sitten toisaalta toisilla saattaa alkaa esiintyä oman kuvailmaisun rajoittamista. Tässä vaiheessa ympäristön tuki tai



kuva Esiopetusikäinen lapsi kiinnostuu erilaisista kuvien tuottamisen tekniikoista ja mahdollisuuksista

rajoittaminen tai vaatimukset alkavat näkyä lapsen toimintavalmiuksissa. Jos lapsi on ollut aktiivisesti kuvallisessa tuottamisessa mukana, hän alkaa kehittää 5-6 -vuotiaana monimutkaisempaa kuvailmaisua, jota rikastavat monipuoliset värit, rytmisyys ja monipuolisuus ilmaisussa. (vrt. Schirmacher 2002; Pääjoki 2011.) Gardnerin mukaan seitsemänvuotiaalla kuvallinen kehitys alkaa hidastua ja muuttua, kun lapsi ymmärtää oman rajallisuutensa fotorealistisen maailman kuvaajana ja tämä on yhteydessä käsitteellisen ajattelun muuttumiseen (Gardner 1980; viitattu lähteessä Schirmacher 2002). Lapsi voi olla kiinnostunut kuvallisten tarinoiden tuottamisesta ja ratkaisee mielellään ongelmia, sekä alkaa käyttää kekseliäästi eri materiaaleja kuvataiteellisissa projekteissaan. Lapset tekevät tarkkoja havaintoja näkemästään ja kokemastaan, ja taideteosten tarkasteluissa lapset alkavat ymmärtää esimerkiksi kuvataiteilijan motiiveja ja vaikutteita teoksissa. (Rusanen ym. 2014.) Symbolinen ilmaisu osoittaa lapsen osaavan rinnastaa ja alkavan ymmärtää käsitteitä. Mielikuvitus alkaa heijastaa olemassa olevaa todellisuutta uusissa odottamattomissa yhteyksissä. (Salminen 2005.)

Miten kuvataideleikit tukevat lapsen kehitystä?

Deweyn (2005) mukaan esteettistä elämystä luonnehtii intensiivisyys. Dewey toi esiin taiteen merkityksen inhimillisen kokemuksen jäsentäjänä, ja hän on luonnehtinut esteettistä elämystä yhdeksi ihmiselämän intensiivisistä peruskokemuksista, joka voi jäädä hallitsemaan kokemusmaailmaamme ja sen myöhempää jäsentämistä. Dewey puhuu esteettisestä tai taiteellisesta kokemuksesta elämyksenä, jolla on ihmiselle elinvoimia *vitality* kohottava vaikutus. Esimerkkejä hyvinvoinnin ja taiteellisten lähestymistapojen yhteydestä voitiin tarkastella Vantaan kaupungissa toteutetuissa yli kaksi vuotta kestäneessä hankkeessa, jossa kuvataiteellista toimintaa oli kaiken toiminnan läpäisevänä lisätty päiväkotiryhmään palkattujen kuvataidepedagogien avulla. Hankkeessa saatiin hyviä tuloksia lasten oppimisen ja kehittymisen ja hyvinvoinnin suhteen. Tuloksista nousi merkittävänä mm. leikkien rikastuminen ja monipuolistuminen, kun lapsen leikki-aidot, itsevarmuus ja rohkeus lisääntyivät. Lisäksi taiteellista toimintaa kohtaan kiinnostuminen lisääntyi. Lasten empatiataidoissa ja vastaanottavaisuudessa sekä erilaisuuden ymmärtämisessä näkyi paranemista. Lasten ilmaisu- ja neuvottelutaidot kehittyivät, samalla kun sanallinen ilmaisu ja sanavarasto rikastuivat. Pitkäjänteisyys ja hienomotoriikka kehittyivät. Ylipäätään eri taidemuodot lisäsivät näiden tulosten mukaan lasten hyvinvointia merkittävästi. (Rusanen 2016.)

Visuaalisilla taiteilla ja oppimisella on yhteys. Taiteellinen tuottaminen tuo emotionaalista mielihyvää lapselle. Taiteen tuottaminen voi olla myös sosiaalinen prosessi, kun lapset jakavat kokemuksiaan yhdessä taidetta tuotettaessa. Lapsen kognitiivisen kehityksen yhteydessä visuaalinen taide ja sen tekeminen ovat vahvasti yhteydessä ajatteluun; lapset ilmaisevat ajatuksiaan ja ideoitaan visuaalisten taiteiden kautta. Kun lapset puhuvat taiteellisen toimintansa lomassa toisilleen, he neuvottelevat käsitteitä, jäsentävät

konsepteja, harjoittelevat ongelmanratkaisutaitojaan, kehittävät muistiaan ja kielellistä tietoisuuttaan. (Edwards 2006.) Prosessi tuottaa edetessään teoriaymmärrystä siitä, mikä on ilmiöissä olennaista, sekä tietoa syy- ja seuraussuhteista (Dewey 2005). Esimerkiksi luova omaehtoinen piirtäminen auttaa lapsia muotoilemaan mielenmaailman toisintoja *mental representations* ja kehittää ajattelun vapautta. Piirtäminen kannustaa joustavaan ajatteluun ja antaa lapsille konkreettisia tapoja ilmaista asioita, joita he ovat oppineet, ja asettaa tulkinnalliseen keskusteluun lapsen mielen päällä olevia teemoja. Piirtämisen on tutkittu olevan suhteessa kirjoittamiseen, jolloin se valmentaa ajatusten representaatioon jonkin välineen avulla. Taide kehittää ajattelun taitoja; päätöksentekoa, arviointia ja ongelmanratkaisua. (ks. Thompson 1995; Lansing 1981; Fox & Diffily 2001; Koster 1997; viitattu lähteessä Edwards 2006.)

Eckhoff ja Urbach (2008) korostavat Vygotskia mukaillen, että mielikuvitus on kognitiivinen ja affektiivinen lähtökohta ihmisen elämänmittaisella tutkimusmatkalla kulttuuriin ja tieteseen liittyvien kysymyksiä ratkaisussa. He tuovat esiin taidepainotteisten oppimisympäristöjen merkityksen mielikuvituksen kehittymiselle ja nostavat esiin ajatuksen kasvattajasta ja opettajasta, joka pystyy integroimaan tulevaisuuden kehittämisessä tarvittavia elementtejä kaikkeen oppimistoimintaan hyödyntämällä mahdollisimman paljon yhteistoiminnallista luovaa ilmapiiriä, jossa oppijalla on henkilökohtaiset mahdollisuudet rikastaa omaa ajatteluaan taidepainotteisilla työtavoilla, jolloin mitä tahansa tutkittavaa asiaa voidaan lähestyä mahdollisimman monesta suunnasta, jolloin monet näkökulmat saavat mahdollisuuden laajentua.

Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien arviointia kuvataiteen ja leikin näkökulmasta

Varhaiskasvatuksen perusteissa (2016) tuodaan esiin taiteellisen kokemisen ja ilmaisun potentiaalisia valmiuksia toimia ajattelun ja oppimisvalmiuksien kehittäjänä. Dokumentissa kuvataan, että taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja luovat merkityksiä erilaisia ilmaisun taitoja harjoitteleamalla. Kyky kuvitella ja luoda mielikuvia on keskeistä myös lapsen eettisen ajattelun kehittymiselle, koska ilman näitä taitoja, emme kokisi empatiaa. Kulttuuriperintöön, taiteeseen ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa lasten osaamista myös monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla. Kaiken lisäksi yleisesti voidaan nähdä arvoyhteyksiä ihmisyyteen, sivistykseen ja elämänlaatuun. Toiminnassa lapset tutkivat, tulkitsevat ja luovat merkityksiä erilaisia ilmaisun taitoja harjoitteleamalla. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) lapsen kanssa kuvallista ajattelua ja ilmaisua tuetaan toimimalla lasten kokemusmaailmasta käsin kohti lapsen kiinnostuksen kohteita kuvia tekemällä, tulkitsemalla ja arvioimalla. Maalaaminen, rakentelu ja mediaesitysten tekeminen mainitaan toimintamuodoiksi, sekä lisäksi monipuolinen taideteosten, median kuvien, esineiden ja arkkitehtuurin muotoilun tarkastelu sekä luonnon ympäristön kohteiden havainnointi ovat esiopetussuunnitelman mukaan luonteva tapa tukea kuvallista ajattelua. Väreihin, muotoihin, materiaaleihin, tekijöihin ja esitysyhteyksiin sekä kuvien herättämiin tunteisiin liittyviä asioita on nostettu esiopetusikäisen kanssa tärkeiksi käsiteltäviksi asioiksi. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014.) Eri ilmaisumuodot tuodaan esiin esiopetuksen “arjessa ja juhlassa, mahdollisuuksina tuoda esille kulttuurista monimuotoisuutta ja iloita siitä”, mutta oikeastaan olen yllätynyt, ettei lasten leikkiä mainita esiopetuksen kontekstissa missään muodossa ‘ilmaisun monien muotojen’-oppimiskokonaisuuden yhteydessä.

Varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelman kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun sisältöihin liittyen erikoista on kuvallisessa ajattelussa tarvittavien käsitteiden puute. Siinä missä musiikillisen toiminnan yhteydessä on mainittu esimerkiksi äänien taso, kesto, voima ja sointivärit, ja rytmi - ei kuvallisen ilmaisun tavoitteista ja käsiteltävistä asioista löydy esimerkiksi olennaisia taiteen peruselementtien käsitteitä pistettä, viivaa, muotoa, pintaa, kuviota, väriä tai suhdetta tilaan tms. taideteoksen tekemisen tai tarkastelun ulottuvuuksiksi.

Alkuopetuksen kuvataiteen oppiaineen tehtävä on rakennettu pitkälti kulttuurisesti moninaisen todellisuuden tarkasteluun liittyen. Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus sekä kokeileminen luovat perustan opetukselle ja tavoitteena on kehittää kykyä ymmärtää visuaalisia ilmiöitä ja kriittistä ajattelua. Kokemuksellinen, moniaistinen ja toiminnallinen oppiminen korostuu alkuopetuksen kuvataiteen työskentelyssä erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja hyödyntäen. Monilukutaidolla tarkoitetaan kuvataiteen oppiaineen yhteydessä visuaalisuuden tarkastelua eri lähtökohdista ja eri medioista käsin. Verrattuna esiopetussuunnitelman perusteiden kuvaukseen, jossa leikillisyyttä ei mainita, löytyy viittaus leikkiin taas alkuopetuksessa. Kuvataiteen oppiaineen yhteydessä puhutaan tavoitteista, joilla luodaan perustaa oppilaan omakohtaiselle kuvataidesuhteelle; jolloin toiminnallisuuden ja leikinomaisuuden hyödyntäminen mainitaan opetuksen yhteydessä. (vrt. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Näen kuvataideleikkien pedagogisen tukemisen niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin alkuopetuksessakin luovan pohjan oppiaineen mahdollisuuksille toimia integroitavana muihin oppiaineisiin.

Mitä kuvataideleikki voisi olla?

Kuvataiteellinen toiminta on usein siirretty lasten leikkikategorioiden tarkastelussa marginaaleihin toimintana, joka on nähty jonain muuna kuin leikkinä perinteisesti, vaikka on nähty, että esimerkiksi lapsen piirtäminen voi sisältää leikin elementtejä (vrt. Kalliala & Tahkokallio 2001). Lapsi voi kuitenkin kuvataideleikissä kohdata oppimisen paikkoja, kun hän voi tehdä tulkintoja näkemästään tai kokemastaan taiteesta sekä visuaalisesta kulttuurista. Näen lasten tällaisissa leikeissä selkeän yhteyden Vygotskyn (2004) leikin ja oppimisen ajatuksiin. Kuvataideleikkejä voi tarkastella sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa lapsi vuorovaikutuksen avulla, neuvotteluilla ja lähikehityksen vyöhykkeellä etenee kohti omia oppimisen tiedostamattomia tavoitteitaan. Vygotskyn mukaan leikki on autenttisin esimerkki luovuudesta. Näkemyksessä luovat aktiviteetit yhdistävät ja uudelleenmuotoilevat elementtejä aiemmista kokemuksista ja muodostuvat ihmisen uusiksi tavoitteiksi ja uudeksi tavaksi toimia ja käyttäytyä, jolloin juuri prosessin merkitys korostuu (Bordova 2008).

Sosiokulttuurisesta perspektiivistä nähtynä korostuu myös aikuisen läsnäolon merkitys toiminnassa ja aikuisen vastuu oppimisympäristön järjestäjänä. Eckhoff ja Urbach (2008) nostavat lapsen luovan ajattelun kehittymisen vahvasti rinnasteiseksi lapsen ympäristön olemukseen ja osallistumisen kokemuksiin, joita ympäristö lapselle tarjoaa. Esimerkiksi leikkivän lapsen stressitasot ovat korkealla ympäristöissä, joka vaatii lapselta jatkuvaa ponnistelua kehityksensä ja kykyjensä ääri rajoilla. On kriittisen tärkeää, että varhaiskasvatuksessa vahvistetaan lapsen fyysistä ja emotionaalista hyvinvointia. Esimerkiksi ryhmissä esiintyvä jäsentymättömyys, jos aikuisen läsnäolo ja ohjaus on vähäistä, heijastuu lasten hyvinvointiin, ja lisäksi lasten hyvinvointiin vaikuttaa muiden ryhmän lasten emotionaalinen pahoinvointi tai oppimisympäristön epämielisyys. Luovaan leikkiin kannustava oppimisympäristö voidaan nähdä leikillistä oppimista tukevia toimintoja vahvistavana. Hyvinvointia ja oppimista voidaan vahvistaa aikuisen läsnäololla ja pedagogisesti jäsentävillä leikillistä oppimista rikastavilla materiaaleilla ja järjestelyillä. (Miller & Almon 2009.) Balke (1997) näkee leikissä ja taiteellisessa prosessissa yhtäläisyyksiä; lapset leikkivät leluillaan kuin taiteilijat eri medioilla. Miller ja Almon (2009) summaavat yhteen hyvän leikkioppimisympäristön puolia, ja he tuovat taideleikin *playing with the arts* yhtenä leikillisen oppimisympäristön tarpeellisista ulottuvuuksista. Taideleikki Millerin ja Almonin mukaan on leikkiä, jossa lapset integroivat taidemuotoja ja materiaaleja leikkeihinsä, ja yhdistävät piirtämistä, muotoilua, musiikin tekemistä, käsinukkeleikkejä jne. leikkeihinsä. Lapset tutkivat taiteita leikeissään ja käyttävät erilaisia kanavia tunteiden ja ajatusten ilmaisuun.

Kuvataideleikkiä monissa muodoissa

Kuten aiemmin voitiin todeta, on leikkien kategoriointi lähtökohtaisesti haastavaa, ja eri leikeissä voi esiintyä päällekkäisiä leikin muotoja. Haastan hieman yleisiä leikin kategorioita yhdistämällä niihin kuvataideleikin elementit, eli yritän näin avata kuvataideleikkien monipuolisuutta ja sitä, miten eri leikin kategoriat voivat näkyä lasten omaehtoisissa tai ohjatussa kuvataideleikeissä. Oppimisympäristön järjestäminen ja aikuisen tietoisuus itsestään havainnoivana leikinohjaajana tai leikkien rikastuttajana sekä integraatio taidekasvatukselliseen toimintaan tai kulttuurikokemuksiin on hyvä kuvataideleikin lähtökohta. Käytän Millerin ja Altonin (2009) leikillistä oppimista käsittelevässä artikkelissa käytettyjä leikin kategorioita kuvataideleikkiin laajentavan ajattelun pohjana, mutta jätän pois esimerkeistä nujakoinnit *rough-and-tumble play* ja riskejä sisältävät leikit haastavissa ympäristöissä *risk-taking play*.

Lasten ohjattuja sekä omaehtoisia kuvataideleikkejä voi kokemuksieni mukaan lähestyä esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- Kuvataideleikki voi olla osa symbolista leikkiä, jossa lapsi muuttaa mikä tahansa objektin leluksi, ja yhdistää leikin prosessissa fantasiaa ja mielikuvitusta.
- Kuvataideleikki voi olla myös sensorista leikkiä: useimmat lapset nauttivat erilaisista materiaaleista kuten hiekasta, kurasta, vedestä, erilaisista tekstuureista ja äänistä ja hajuista. Nämä leikit kehittävät aisteja. Suomessa esimerkiksi vauvojen ja alle kolmevuotiaiden värikylypyleikit ovat hauskoja moniaistisia kuvataideleikkejä.
- Kuvataideleikki voi myös yhdistyä kuvittelu- tai roolileikkiin. Riippuen toiminnasta, jota on päiväkotiryhmässä tehty, kuvitteluleikki voi rikastua esimerkiksi mielleyhtymistä, joita lapsilla on kokemuinsa taideteoksiin, taide-elämyksiin tai taiteen tekemiseen ammattina.
- Kuvataideleikki voi olla karkeamotorista leikkiä, jos leikissä on kehollista ilmaisua. Erilaisilla kehollisilla keinoilla voidaan lähestyä kuvataideleikkejä: esimerkiksi ulkona tehtävät suuret maalaukset, vaikkapa kallioille tehdyt vesimaalaukset tai luonnossa toteutetut kuvanveistolliset leikit voivat sisältää juoksemista, kiipeilyä, hyppelyä tai muunlaista liikkumista, joka kehittää tasapainoa, koordinaatiota ja kehontuntemusta.
- Kuvataideleikki voi olla hienomotorista leikkiä, siinä voidaan toimia hienomotorista herkkyyttä ja tarkkuutta vaativien materiaalien tai välineiden kanssa, esimerkiksi hyödyntää helmien pujottelua tai vaikkapa erilaisten objektien lajittelua kategorioihin. Piirtäminen ja maalaaminen erilaisilla piirtimillä tai kaiverrusten tekeminen erilaisiin pintoihin on hienomotoriikkaa kehittävää leikkiä.

- Kuvataideleikin voi myös nähdä osana ns. harjoitteluleikkiä, jolloin lapset toistavat jotain tiettyä asiaa, kuten esimerkiksi solmun solmintaa, pujottelua tms. vaikka jotakin tiettyä piirrintä ja sen piirrosjälkeä osana kuvataideleikkiään.
- Kuvataideleikeissä voi esiintyä myös sääntöleikin muotoja, kuten yhteispiirustusleikin tekemisen yhteydessä tai muissa yhteisteosten tuottamiseen liittyvissä leikeissä. Sääntöleikkien kehittämisessä ja yhdistämisessä kuvataideleikkeihin vain mielikuvitus on rajana.
- Kuvataideleikit voivat olla rakenteluleikkejä; kuvanveiston ja muotoilun alueisiin ja teoksiin tutustuminen voi synnyttää monenlaisia omaehtoisia rakenteluleikkejä pienemmässä tai suuremmissa mittakaavoissa.

Ohjattu kuvataideleikki taipuu moneen esimerkiksi erilaisia oppimisen tavoitteita sisältävässä toiminnassa. Silloin näkisin pedagogisen lähestymistavan niin, että opettavat sisällöt ja taideleikkien mahdollisuus ovat olemassa erillisinä, mutta toisiinsa yhteydessä olevina prosesseina. Lasten leikki rikastuu usein niistä elementeistä, jotka lapsi kokee läheisiksi. Onkin opettajalle haaste pohtia, miten tavoitteelliset esimerkiksi matematiikan aihealueet voidaan kuljettaa kohti lasten leikkejä, tai vielä tarkemmin, kuvataideleikkejä? Minkälaisilla ohjauksellisilla lähestymistavoilla, oppimisympäristön järjestelyillä tai minkälaisen materiaalien tuominen lasten saavutettaville ohjaa lapsia kohti integroivia kuvataideleikkejä?

Esimerkiksi Björklund ja Ahlskog-Björkman (2017) ovat tutkineet varhaiskasvattajien matematiikan ja taiteen integroimista. He ovat myös lähteneet tarkastelemaan taidetta ja matematiikkaa integroivaa toimintaa sosiokulttuurisesta viitekehyksestä, jolloin he ovat tutkimuksissaan keskittyneet opettajien strategioihin integroivissa työtavoissa eli siihen, miten haluttuja tavoitteita on saavutettu. He nostavat esiin opettajan roolia toiminnan suunnittelussa, sekä lapsen, että oppimisympäristön kanssa toimiessa. Teematyöskentelyn tarkastelun yhteydessä on nostettu esiin opettajan ammattitaitovaatimuksena erilaisten asioiden yhdistelyn kyky ja joustavat strategiat (van Oers 2013; Alsina 1998; Hayes; viitattu lähteessä Björklund & Ahlskog-Björkman 2017).

Matematiikalla ja taiteella on yhteys, joka näkyy lasten toiminnassa esimerkiksi haluna järjestellä värejä ja muotoja, vaikka tilanteessa ei nähtäisikään matemaattisia intentioita, sekä lisäksi pintojen ja tilojen hahmottamiskyvyn ja erottelukyvyn on todettu heijastuvan vahvasti matemaattisten ajattelutaitojen kehittymiseen (vrt. Henninger 1987; McAdoo 1991; viitattu lähteessä Björklund & Ahlskog-Björkman 2017). Björklundin ja Ahlskog-Björkmanin (2017) matematiikkaa ja taidetta varhaiskasvatuksessa integroiviin käytäntöihin liittyvissä tutkimuksissa tärkein oivallus on ollut se, että taidetta ja matematiikkaa integroivassa toiminnassa taiteellista lähestymistapaa käytetään, jotta ymmärretään jonkin abstraktin ilmiön olemusta moniulotteisesti. Näin esimerkiksi matemaattisia käsitteitä voidaan tuoda tutuiksi taidekasvatuksellisen toiminnan ohessa.

Kuvataideleikkejä käytännössä

Kuvaan lasten kuvataideleikkejä käytännön esimerkkien kautta. Niille yhteistä oli hetkien spontaanisuus ja tilanteiden syntyminen lapsen oman harkinnan varassa. Näissä leikeissä näkyy hyvin, kuinka leikeissä lapsi on päätään pidempi, ja sitoutuneena toimintaan lapsi on usein kykenevä toimimaan tavoilla, jotka edellyttävät lapselta mahdollisesti runsaasti pinnistelyä ja pystyvyyttä, joka ei välttämättä näy vielä lapsen muilla osaamisen alueilla. (ks. Bordova 2008; Laevers & Heylen 2003; Eckhoff & Urbach 2008.) Kiinnitin huomiota leikkejä havainnoidessani siihen, miten leikeissä kehittyvät lapsen kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot. Ne voidaan ymmärtää ajattelun ajattelemisen taidoiksi, jotka ovat oppijoille elintärkeitä. Ne auttavat hahmottamaan ja jäsentämään monenlaista tietoa, sekä suhteuttamaan ja käyttämään tietoa innovatiivisilla tavoilla tulevaisuudessa (Schraw 1998).

Kuvassa lapset piirtelevät omaehtoisesti ja leikkivästi yhdessä omiin ja kavereiden papereihin. Tilannetta edelsi kuvataiteilijoiden pitämä maalaustyöpaja, josta poistuneena lapset olivat edelleen korkeasti sitoutuneessa tilassa. Leikissä näkyi vuoropuhelua, puhetta erilaisista väreistä ja viivasta sekä lasten nimeämiä kuva-aiheita. Koko tilanne sisälsi iloista yhteistoiminnallista virettä; tehtiin piirustuksia yhdessä, prosessi oli tärkeämpi kuin lopputulos. Prosessi oli leikkiä.

Seuraavissa esimerkeissä on kuvattu tilanteita, joissa voi löytää lapsen toiminnasta tasoja, joista voi päätellä, että lapsi on saanut taidekasvatuksellisesta toiminnasta erilaisia strategioita tai sisältöjä leikkeihinsä. Toiminnasta voi päätellä, että lapsi tunnistaa jonkin ilmaisullisen taidon hyödyntämisen erilaisia luovia mahdollisuuksia.

Ensimmäisenä esimerkkinä tarkastelen tilannetta eräässä päiväkodissa, jossa oli työskennellyt kuvataiteilija lasten kanssa työpajatyypisesti joka toinen viikko. Pääsin seuraamaan tilannetta, jossa kaksi maalaamasta tullutta kolme vuotta täyttäneitä lasta tulivat selkeästi hyvässä tunne- ja vireystilassa pois maalaustyöpajasta ja hakeutuivat aika



kuva Lapset piirtelevät omaehtoisesti ja leikkivästi yhdessä omiin ja kavereiden papereihin

nopeasti leikkejä kohti, oikeastaan melko määrätietoisesti suoraan piirtämisen pariin. Kaksi maalauspaikasta tullutta lasta oli niin hyvässä sitoutuneisuuden tilassa, että heidän tulonsa tilaan kiinnitti muidenkin lasten huomion. Piirtämisleikki alkoi sopimuksilla ja selkeästi piirtämistapahtumaa sanoittaen, olin kuulevinani kuvataiteilijan pajoissa käyttämää kieltä lasten puheessa. “Haluatteko tätä turkoosia? Onko tämä [värikynä] oikea turkoosi?” Keskustelu oli neuvottelevaa, toiminnassa oli havaittavissa kiinnittymistä rooliin, joka muistutti hiukan taidetyöpajojen kuvataiteilija-ohjaajien roolia. Toiminta houkutteli kiinnostuneita lapsia seuraamaan kahden aloittaneen kuvataideleikkiä. Leikin alussa koottiin paikalle ensin tarvittavat materiaalit, ja alettiin sen jälkeen neuvotella niiden käyttötavoista ja jakamisesta, ja lopulta lähdettiin toimimaan. Leikkiin liittyi kolmas saman ikäinen kaveri, joka oli tähän mennessä aiemmin ollut samassa tilassa lähinnä lyhytjänteinen ja sitoutumaton ennen näiden kahden saapumista. Lasten yhteinen neuvottelu jatkui. Nyt näiden kaikkien kolmen piirtämistuokiossa näkyi edelleen korkea sitoutumisen taso, sekä taidepajatoiminnasta poimittu puhetapa ja nuotti, kun lapset olivat ottaneet mallia kuvataiteilijasta; “Oi kun sä teet hienoa. Hei voinko mä piirtää sun paperiin. Sä teet hienoja ympyröitä, voisitsä piirtää mulle samanlaisen mun paperiin? Mikä tuo on? Mitä tuo esittää? Kuka käyttää nyt sitä oikeaa turkoosia? Anna mä piirrän samanlaisen ku sä.” Lapset jatkoivat touhuaan keskenään, risteillen kynillään kurotellen



kuva Naamion maalausta

toistensa papereilla ja kuvissa viivoja ja ympyröitä piirtäen. Leikki jatkui hyvässä mielentilassa. Ajattelin, että lapset tässä jatkoivat siitä, mihin kuvataidekasvatuksen työpajassa oli jääty.

Oheisessa kuvassa, jossa lapsi maalaamassa aiemmin rakentamaansa naamiota. Lapsi tuottaa naamioon pintakuvioita maalaamalla ja liimaamalla siihen kankaanpaloja tai pieniä juttuja, kuten helmiä.

Seurailin yhden päivän aikana kuvataiteilijoiden työpajasta poistuvia lapsia. Ylipäättensä sitoutuminen (vrt. Laevers ym. 2003) oli taidetyöpajoissa ja niiden jälkeisessä toiminnassa hyvällä tasolla, oli se sitten siirtymä ulos tai vessaan tai leikkeihin. Itsesäätelyn tukea tarvitsevan lapsen olemus oli rentoutuneempi, suomen kieltä heikosti osaavat hehkuivat tyytyväisyyttä ja he halusivat näyttää minulle tekemiään asioita. Minua, joka

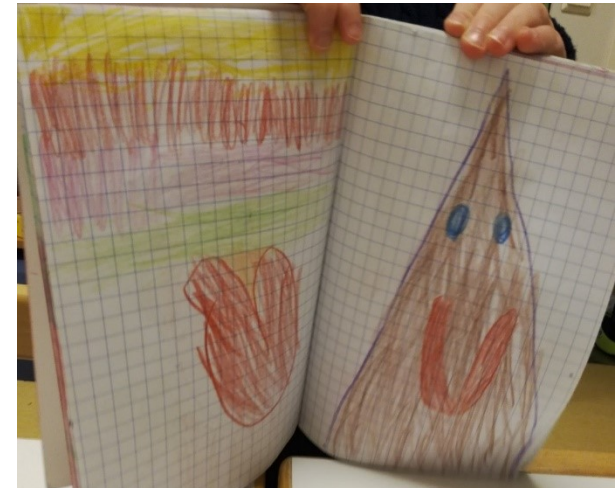
yritin keskittyä vain havainnoimaan, vedettiin hihasta eri paikkoihin ja osoitettiin sormella taidetyöpajan jälkeen siellä olevia valmiita töitä ja kiinnostavia materiaaleja, innostuminen näkyi ja tuntui.

Kuvassa 15. on erään tytön mukana kuljettamansa kirjanen, johon hän tekee omaehtoisten leikkien aikana omia kuviaan, milloin mistäkin häntä kiinnostavasta asiasta. Kuvassa “iloinen vuori”.

Iltapäivällä samassa ryhmässä näkyi lasten noussut valmius hakeutua kuvataiteellisen toiminnan pariin omaehtoisesti, ja selkeästi tavoitella itselleen työn alla olevia teemoja. Eräällä työllä oli mukanaan itse kuvittamansa ruutuvihko, jota hän kuljetti mukanaan osana leikkejä, välillä se oli lehti tai kirja leikissä, välillä taas tyttö vetäytyi piirtämään keskittyneesti lisää vihkoseen.

Samassa kuvassa alhaalla on otos tilanteesta, jossa päivän taidekasvatuspajassa mukana ollut tyttö etenee uuteen kuvataideleikkiin: tässä käynnissä muovailu; tyttö on omaehtoista leikkiään varten saanut luvan ottaa esille mehiläismuovailuvahaa, ja hän koko leikkinsä ajan nyhtää, saksii tai pienii isoista vahapalloista hyvin pieniksi. Mitä hän seuraavaksi niistä tekee?

Kuvan kolmevuotias lapsi oli mukana aiemmin kuvatussa piirtämistilanteessa, ja oli kiinnostavaa huomata, kuinka hän hakeutui jatkuvasti ns. omaehtoisiksi kuvataideleikeiksi luokiteltaviin toimiin ja onnistui toimimaan leikinrakentajana, joka houkutteli paikalle samasta toiminnasta (leikistä) kiinnostuneita, jolloin lapsiryhmä aloitti neuvottelun siitä, mitä tehtäisiin, mitä tuotettaisiin, miten tuotettaisiin ja kuka tekisi mitä missäkin roolissa. Havainnoidessani toimintaa lapsilla oli ilahduttavan usein mahdollisuus lähestyä erilaisia visuaaliseen tai taktiiliseen prosessiin liittyviä materiaaleja, mutta valitettavasti yhtä usein nämä kuvataideleikkiprosessit keskeytettiin, jos niissä ei selkeästi näytetty tavoiteltavan artefaktia lopputulosta, ja lapsi melko pian tällöin komennettiin siivoamaan aloittamansa puuhan. Lapsi helposti tällaisessa tilanteessa suuttui, kun hänen taideleikkinsä jäi kesken.



kuva Oma taidekirjanen sekä etenemistä uuteen kuvataideleikkiin

Kiinnitin huomiota siihen, että lasten omaehtoisissa taideleikissä on moniulotteisia taiteen peruselementtejä lähestyviä sisältöjä, joita joskus läsnäolevat aikuiset eivät huomaa tai näe, ja silloin arvokas kuvataideleikissä kehittyvä kognitiivisten ja hienomotoristen sekä emotionaalisten kykyjen prosessi ei saa tilaa kasvaa.

Opettaja oppimisympäristön järjestelyssä; tukea kuvataideleikkeihin

Kuvataideleikkejä esittelevissä elävissä esimerkeissä kolmevuotiailla tai kohta neljä vuotta täyttävillä lapsilla oli selkeästi voimakas omaehtoisen luovan kuvataideleikin herkkyyksikausi meneillään. Luovan ja toiminnallisen taktiilis-visuaalisen kokemuksen tarve oli suuri havainnoimillani lapsilla. Tarve on kokemuksieni mukaan suuri kaikissa ikäryhmissä. Erityisesti olen työssäni nähnyt itsesäätelyn tukea tarvitsevien lasten hyötyvän erilaisia taktiilisia elementtejä yhdistelevästä toiminnasta, ja pystyvän sitoutumaan esimerkiksi vesileikeissä hyvinkin pitkiksi ajoiksi. Tähän lapsen kytevään intoon päästä itse tekemään monipuolisia kokeiluja eri materiaaleilla voi pedagogisesti oivaltava kasvattaja tai opettaja tarttua oppimisympäristön järjestelyn sekä kuvataideleikkien rikastamisen kautta ja lähteä rikastamaan kuvataideleikkejä entisestään. Spontaanit ja responsiiviset pedagogiset keinot ovat kestäviä, mutta niiden käänneissä tulisi ottaa huomioon myös edelleen erilaiset valtasuhteet lapsiryhmässä ja jaksaa arvioida päivittäin, onko jokin asia eduksi yhdelle lapselle, mutta epäeduksi toiselle (Wood 2014).

Lasten kokemukset ovat kompleksisia, varsinkin suhteessa leikkiin. Tarkastelemalla päiväkotiryhmän kaikkea leikkiä mikroanalyttisesti, vaihtoehtoja voi alkaa nousta osallisuutta vahvistavaan leikkikulttuuriin, jolla voi olla merkitystä lapsen kokemukselle myös vaikuttamis- tai vetäytymistaitojen näkökulmasta. (Wood 2014.) Kuvataideleikki voi tuoda molemmille lähtökohdille vahvistavia näkökulmia; siinä on riittävästi ulottuvuuksia tuodakseen lapsen yksinleikkiin rauhoittavia ja harmonisia, ilmaisua ja ajattelua tukevia elementtejä tai toisaalta siinä on valtavasti potentiaalia vapaaseen omaehtoiseen leikkiin yksin ja yhteisleikkien näkökulmasta. Vapaalla leikillä ja omaehtoisella leikillä tässä artikkelissa tarkoitan leikkiä, jossa lapsi toimii ns. vapaana, etäällä aikuisen puuttumiselta ja ohjaukselta, jolloin lapsi saa leikissä harjoittaa omaa osallisuuttaan, itsesäätelyä, toimijuutta ja kontrollia, sekä omaa oppimistaan (ks. Wood 2014). Vapaalla leikillä tarkoitan myös leikkiä, joka on struktuurista vapaata, sisältää vapaita valintoja, sekä runsaasti aikaa leikille (ks. Kapasi & Gleave 2009, viitattu lähteessä Wood 2014). Vapauden ja struktuurin toimivaa kombinaatiota hakevat Miller ja Almon (2009) tuovat esille laadukkaan leikin vaatimuksen. Oppimisympäristön järjestelyssä Miller ja Almon (2009) painottavat, että analysoimalla opetusryhmää fyysisenä ja henkisenä oppimisympäristönä on mahdollista hakea sellaisia toiminnan muotoja, joissa nämä kaksi vaatimusta, vapaus ja struktuuri, kulkevat käsi kädessä. Nämä ajatukset kulkevat käsikynkkää sitoutumisen tason tarkkailun kanssa (ks. Laevers & Haylen 2003). Miller ja

Almon puhuvat toiminnan kehästä, jonka ääri-laidoilla on huoleton *laissez-faire* hyvin heikosti strukturoitu kaottinen oppimisympäristö, ja toisessa ääripäässä opettajajohtoinen *scripted teaching* ja tiukasti järjestetty oppimisympäristö, jossa leikillä on vähän tai ei ollenkaan tilaa. Tämä sama malli näkyy esimerkiksi hyvin ns. oppikirjapedagogiikassa, jossa käytössä on valmis käsikirjoitettu materiaali, joka ei sisällä toiminnallisia tai luovia elementtejä, ja joka säätelee toiminnan etenemisen. Vastaavaa varhaiskasvatuksen puolella on tiukkaan suunniteltu kasvattajajohtoinen toiminta, joka ei perustu lapsen osallisuuteen päätöksenteosta.

Optimaalinen oppimisympäristö Millerin ja Almonin mukaan taipuu sekä lasten aloittamaan leikkiin, jossa opettaja on läsnä, että leikkiliseen oppimisympäristöön, jossa opettaja ohjaa oppimista monipuolisilla ja toiminnallisilla aktiviteeteilla. Useat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan lasten valintojen ja osallisuuden muotoja; mihin toimintaan he liittyvät ja miten lapset itse sekoittavat toiminnassaan strukturoituja kaavoja ja vapautta sekä yksilöllisiä että ryhmästrategioita. Osallisuudesta ja osallistumisesta puhutaan paljon, mutta myös vetäytymiseen tulisi lapsella olla oikeus, tilaa ja aikaa. Lapset esimerkiksi käyttävät erilaisia strategioita toiminnasta vetäytymiseen. Ruotsalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että lapset käyttivät strategioissaan mm. sulkeutumista, hiljaisuutta, katsekontaktin puutetta tai vetäytymistä kirjojen lukemiseen, piiloutumista yksin tai yhdessä, tai jatkuvaa liikkeellä oloa tai liikehdintää. (Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, viitattu lähteessä Wood 2014.) Optimaalinen oppimisympäristö ottaa nämäkin puolet huomioon. Lapsi ei voi jaksaa olla jatkuvan stimulaation tilassa tai toimia jatkuvasti ryhmässä. On järjestettävä tiloja ja aikaa myös vetäytymiselle; toiminnasta tai ihmisryhmistä etääntymiselle, luvan kanssa ja harmonisesti.

Millerin ja Almonin (2009) esiin nostama näkemys toimivasta leikkilisestä oppimisympäristöstä, jossa läsnä oleva aikuinen on samalla toiminnan kehällä lapsen kanssa, milloin oppimista ohjaavana aktiviteettien mahdollistajana, milloin vapaan leikin mahdollistajana, sopii myös edelle kirjoitettuihin ajatuksiin kuvataideleikin optimaalisesta oppimisympäristöstä. Ideaalitulanteessa toiminta- ja oppimisympäristö tarjoaa myös vapaalle leikille yhteyksiä lasten oppimiseen (vrt. Wood 2014), ja antaa lasten valita aktiviteetteja aikuisen rinnalla, jolloin lapsi ja aikuinen tai lapset keskenään voivat jakaa mielenkiinnon kohteitaan ja tarkoituseriään joustavassa yhteishengessä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta leikkiä voidaan ajatella lapsen akateemisiin taitoihin valmistautumisen muotona (Bordova 2008). Lapsilähtöiset diskurssit ovat edelleen voimassa kansainvälisessä varhaiskasvatuksen keskustelussa, mutta kuitenkin vapautta ja struktuuria yhdistävät opetussuunnitelmat ovat kansainvälisellä tasolla yhä harvinaisia (Bordova 2008; Wood 2014). Kuten aiemmin uusimpien suomalaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien tarkastelun yhteydessä voitiin todeta, näkyy niissä paljon toiminnallisuutta varsinkin varhaiskasvatuksen ja vielä esiopetuksen konteksteissa, mutta alkuopetuksen tuntikehyksen ja yhden opettajan kulttuurissa opetettavat asiat alkavat olla

vahvemmin yhteydessä struktuuriin, ja vähemmän yhteydessä leikkiin, vaikkakin onneksi leikki oli suomalaisen alkuopetuksen opetussuunnitelmassa sentään mainittu.

Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson (2008) ovat tarkastelleet opettajan roolia leikkien yhteydessä sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin. Opettaja nähdään tukijana ja inspiroijana, joka haastaa ja kannustaa lapsen halua ja kiinnostumista kohdata maailma ja ottaa siitä selvää. Toiminnan fokus pitäisi olla vuorovaikutuksen prosessissa. Lasten spontaaneissa yhteisleikeissä näkyy vuorovaikutteista kommunikointia ja meta-neuvotteluja “näähän tekis nyt näin”. Opettaja voikin tarttua näihin kommunikatiivisiin aloitteisiin ja tuoda näkymätöntä näkyväksi, erilaisilla oppimisympäristön mahdollisuuksien rikastamisilla, mutta myös puhuttamalla, keskusteluttamalla lapsia leikeissään. (emt. 2008). Ajatus on sama kuin Deweyn (2005); huomioidaan autenttinen toimintaympäristö ja siinä muotoutuva vuorovaikutus. Leikkivä oppiva lapsi voidaan kohdata lapsen perspektiivistä, ja toimintaa ohjaava tai rikastava opettaja voi osallistua merkityksiä luovaan prosessiin *meaning-making processes*. Tämä on opettajalle todellinen haaste, sillä opettajan on otettava näin tehdessään huomioon ikäkauden kehitykselliset lähtökohdat sekä lasten yksilölliset erot, sekä panostettava kuuntelemaan ja havainnoivaan työtapaan, jotta näkisi mitä lapsi näkee, ja kykenisi arvostamaan sitä niin, että ajattelun tuominen näkyväksi ja oppimisen yhteyksiin onnistuu. (vrt. Pramling Samuelsson ym. 2008.)

Eckhoff ja Urbach (2008) näkevät koulutus- ja kasvatustieteiden tärkeänä ulottuvuutena stimuloivan ympäristön kehittämisen. Lapsille mahdollistetaan tilaisuuksia kokea uusia asioita yhdessä muiden kanssa, ja luoda uusia mahdollisuuksia ja materiaaleja itse, niin että ympäristö vastaa lapselle ominaiseen mielikuvittelevaan tapaan olla olemassa. Kilianska-Przybylo ja Górkiewicz (2017) kehittivät tätä ajatusta lapsiryhmässä, josta oli poistettu kaupalliset lelut kokonaan (tutkimuksen ajaksi). Lapsille oli tarjottu monenlaisia kierrätys- ja askartelumateriaaleja, joista he olivat suunnitelleet itse erilaisia (usein vahvasti yhteistoiminnallisia) leikkejä ja leluja. Kun valmiita leluja ei ollut, näkyi lasten pyynnöistä tarve leikkiä mm. isoilla materiaaleilla; niin suurilla, että tarvittiin 3-4 lasta siirtämään jokin osa leikistä, jossa he rakensivat taloja tai laivoja. Vapaissa leikeissä näkyi ajattelun omaperäisyyttä ja luovuutta, kun valmiita tuotteita ei ollut leikkiympäristössä. Lapset kehittivät mm. kypäroita kruunuja, miekkoja, hevosia, erilaisia viittoja, kilpiä ja paperimekkoja leikkeihinsä.

Kasvattajan omien rajoittavien ajatusmallien ja toisaalta omien luovien potentiaalien ja oman taidesuhteen pohtiminen on tärkeää, jotta hän voi havainnoida ja rikastaa lasten toimintaa ja sen ulottuvuuksia. On aivan yhtä tärkeää antaa tilaa lapsen omaehtoiselle kuvataiteelliselle leikkivälle toiminnalle, kuin mille tahansa pedagogisesti suunnitellulle ja tavoitteelliselle kasvatustoiminnalle. Havainnoimalla on mahdollista löytää lapsen vapaasta leikkitoiminnasta vihjeitä lapsen kuvataiteellisen kehittymisen, ajattelun kehittymisen ja oppimisen yhteyksistä. Tiedollisten aiheiden integrointi taideaineisiin ja tutkivaan luovaan leikkiliseen oppimiseen

voi menestyä hyvin varhaiskasvatuksessa, miksei alkuopetuksessakin. Silloin ollaan samalla tuottamassa pedagogisesti taidokkaasti rakennettua, hyvin suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jossa lapsen osallisuus lastenkulttuurin tuottajana sekä taiteen ja kulttuurin kokijana ja tekijänä voi rauhassa vahvistua.

Lopuksi

Huolehtimalla lasten mielikuvituksen ja luovuuden kehittämisen ajatuksesta, varhaiskasvattajat valmistavat oppijoita aktiivisiksi ajattelijoina ja ongelmanratkaisijoina, joilla on kapasiteettia ratkaista vaikeita ongelmia uusilla ja innovatiivisilla tavoilla (Eckhoff & Urbach 2008). Mikäli taiteellisten ja luovien prosessien tuottamat tiedot ja taitojen arvokkaat oppimisen vahvistamisen mahdollisuudet jäävät arjen tasolla käyttämättä, silloin heikennetään taiteellisen prosessin oppimisen siirtovaikutusta muuhun elämään, sekä myös lapsen taidesuhdetta.

Eisnerin (1998) ajatuksia mukaillen näen, että taidekasvatukseen liittyvän ajattelun avulla opetustoiminnasta voi tulla toimintaa, jossa taiteella nähdään olevan itseisarvo. Esteettinen ei avaudu ilman tietoista suuntautumista siihen (Eisner 1998). Valitettavasti taito- ja taideaineet saavat jatkuvasti taistella paikastaan perusopetuksen tuntikehyksessä. Mitä vähemmän laadukasta taidekasvatuksen osaamista toteutetaan, tai jos päättäjien ja opettajien omat taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät kokemukset jäävät suppeiksi ja pinnallisiksi, ei substanssia laadukkaalle taidekasvatukselle löydy. Monipuolinen taidekasvatuksen sisältöjen mukainen lasten varhainen taideopetus on vaikuttanut vuosi vuodelta heikommin saavutettavalta, kun taiteen perusopetus on siirtynyt osaksi maksullista harrastustoimintaa, jota löytyy vaihtelevasti eri asuinalueilta. Yleisesti eriarvoisuus lasten taiteen ja kulttuurin saavutettavuudessa lisääntyy. Kasvatusta ja opetusta voisi kehittää huomioimaan paremmin sekä sosiaalisesti, että ekologisesti kestävä tulevaisuus. Siihen tarvitaan muutakin kuin kovia tieteitä ja teknologiaa. Tarvitaan historiaa, yhteiskuntaoppia ja taideaineita. Inhimillisten kokemusten ymmärtämiseen tarvitaan eläytymisen kykyä. Taidekokemukset yhdistävät ihmisen tekemisen ja ajattelun elämyksissä.

Kuvataideleikki voi jatkaa siitä, mihin pedagogisesti ja tavoitteellisesti koostettu kuvataiteen opetukseen suuntaava toiminta ohjaavan ja läsnäolevan aikuisen poistuessa katkeaa. Pedagogiseen suunnitteluun pohjaava ammattitaito tässä kohden täydentää läsnäolon oppimisympäristön oivaltavalla suunnittelulla, sekä kuvataideleikkien eri puolia ymmärtävällä havainnoinnilla ja leikin rikastamisella. Lasten kuvataideleikki on yhtä tärkeä osa lapsen leikkikulttuuria kuin muutkin leikin muodot.

Lähteet

- Balke, E. (1997). Play and the Arts: The Importance of the “Unimportant”. *Childhood Education* 73(6), 355-369. <https://doi.org/10.1080/00094056.1997.10521139>
- Bordova, E. (2008). Make-believe versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Csikszentmihalyi, I. S. & Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Eckhoff, A. & Urbach, J. (2008) Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. *Early Childhood Education Journal* 36(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0261-4>
- Edwards, L. C. (2006). *The creative arts: A process approach for teachers and children* (4. painos). Upper Saddle River (NJ): Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2016) (3. muutettu painos.). Helsinki: Opetushallitus.
- Hakkarainen, P. 2006. Learning and development in play. Teoksessa J. Einarsdottir & J. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education*. Connecticut: Information Age Publishing. (s.183–222)
- Henninger, M. (1987). Learning Mathematics and Science through Play. *Childhood Education*, 63(3), 167-171. <https://doi.org/10.1080/00094056.1987.10520781>
- Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2001) Yhteinen leikki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (2001). *Taiteen ja leikin lumous: 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn lectura. (s.33-45)
- Kilianska-Przybylo, G. & Górkiewicz, B. (2017). No toy, no joy? – Some reflections on the potential of toy-free week to promote children’s creativity and active learning. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(1), 136-147.
- Laevers, F. & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- Liikanen, H.-K. (2010). *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia 2010 - ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014*. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Maryland: College Park, MD, Alliance for Childhood.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2015). Helsinki: Opetushallitus.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <http://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11(2), 145-158.
- Pääjoki, T. (2011). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. (s. 109–121).
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. ja Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten keskus.
- Salminen, A. & Koskinen, I. (2005). *Pääjalkainen: Kuva ja havainto*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26(1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Helsinki: Opetushallitus.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1),4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

Perinneleikit osana lasten kulttuuria

Karoliina Seppänen

*"Hura hura häitä, kello löi jo kakstoista,
keisari seisoo palatsissaan.
Niin musta kuin multa, niin valkea kuin varsa,
se ken tulee viimeiseksi, ompi kuolema."*

Loru perinteisestä lasten leikistä, Hura Hura häitä.

Perinneleikit ovat lasten omaa perinnettä

Hura hura häitä – leikki tuli minulle tutuksi mennessäni ensimmäistä kertaa töihin esikouluun. Leikki oli esikouluryhmässä varsin suosittu ja usein syntymäpäiväsankari toivoi leikkiä, kun ryhmässä juhlittiin syntymäpäivää. Leikki oli minulle ennestään tuntematon ja sitä ihmeteltiin pitkään, koska kyseessä oli alueella niin tunnettu ja perinteinen leikki. Se tuntui olevan sellaista kulttuurillista tietoa, jonka jokaisen olisi pitänyt tietää.

Tässä kirjoituksessa käsittelen perinneleikkiä lasten kulttuurina ja leikin lajina. Aluksi määrittelen perinneleikkiä käsitteenä, jonka jälkeen pohdin sen nykytilaa, tulevaisuutta, aikuisen roolia leikkien opettajana ja perinneleikkien pedagogisia hyötyjä. Käsite leikki esiintyy välillä synonyymisenä perinneleikille. Koen tärkeäksi tarkastella aihetta, koska monen muun tuntemani kasvattajan tapaan, olen huomannut perinneleikkien pikkuhiljaa hiipuvan. Opettajana pidän perinneleikkien opettamista ja opettelemista tärkeänä niin pedagogisessa, kuin kulttuurihistoriallisessakin mielessä.



Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) leikki nähdään lapsen luonnollisena tapana toimia, oppia ja rakentaa ymmärrystään maailmasta. Leikkiä voidaan tarkastella pedagogisen tavan lisäksi osana lasten kulttuuria ja osana kulttuurista perinnettä. Kulttuurinen leikkiperinne pitää sisällään lasten oppimat tavat leikkiä ja ajatuksen siitä, mitä leikki tarkoittaa meidän kulttuuriperinteessämme. Leikki ja leikkiperinne ovat siis opitun toiminnon lisäksi, jotain jota lapset itsekin luovat ja muokkaavat (Saarikoski 2005). Leikkejä määrittelevät lasten lisäksi myös kulttuurit, joiden kanssa vuorovaikutuksessa ne ovat syntyneet. Eri maiden leikkiperinteistä ja leikeistä löytyy paljon samanlaisuuksia (Kalliala 2016), mutta tässä kirjoituksessa keskityn perinneleikkeihin suomalaisesta näkökulmasta. Perinneleikkien tyyppisiä leikkejä ei olla tutkittu paljoakaan viimeiseen 30 vuoteen (Baines & Blatford 2010). Tämä voi johtua tiedekentän pyrkimyksestä määritellä leikki tarkemmin, jolloin osa teoreetikoista on pudottanut pelilliset leikit – jopa sääntöleikit pois leikin määritelmästä.

Perinneleikin käsite on synonyyminen käsitteelle kansanleikki, jolla tarkoitetaan kansanomaisia perinteisiä leikkejä jotka noudattavat tiettyjä sääntöjä. Tosin kansanleikillä voidaan tarkoittaa myös vain aikuisille suunnattuja leikkejä (Virtanen, 1970). Esimerkkejä tunnetuista perinneleikeistä ovat tervapata, hippa tai peili. Perinneleikin erottaa muusta sääntöleikeistä se, että leikki on siirtynyt vähintään yhdeltä sukupolvelta toiselle. Usein tätä perinnettä siirtävät eteenpäin toiset lapset (Paakkinen, 1987). Lorus, hokemat ja laululeikit voidaan myös luokitella perinneleikeiksi (Saarikoski, 2005). Yksittäinen perinneleikki on saattanut muuttua matkansa varrella tai siitä on voitu kehittää erilaisia variaatioita, mutta leikin perusidea on pysynyt samana (Kalliala, 2006; Virtanen, 1970). Hyvänä esimerkkinä tästä voisi toimia hippaleikit ja niiden variaatiot. Perinneleikki on joillekin synonyyminen käsite perinteisten pihaleikkien kanssa. Suuri osa perinneleikeistä tapahtuukin pihalla ja pihapiiri on ollut luontainen paikka siirtää perinnettä eteenpäin. Perinneleikkeihin kuuluu kuitenkin muitakin leikkityyppisiä, kuin pihaleikkejä. Perinneleikki ry jakaa perinneleikit sisäleikkeihin, pihaleikkeihin ja liikuntaleikkeihin. Yhteistä näille leikeille on se, että ne kaikki voidaan laskea sääntöleikeiksi. Perinneleikeillä tarkoitamme tässä siis lasten perinteisiä toisilleen välittämiä sääntöleikkejä, jotka ovat usein samalla pihaleikkejä.

Vettä kengässä

Vettä kengässä leikkiä leikitään usein sisätiloissa. Lapsiryhmä jaetaan kahteen osaan. Puolet lapsista menee toiseen huoneeseen ja toiset päättävät ketkä ovat heidän parejaan toisesta ryhmästä. Pareja ei kerrota toisille. Toisesta huoneesta tulee yksi lapsi kerrallaan, joka kysyy valitsemaltaan henkilöltä ”Pääsenkö kanssasi taivaaseen”? Tähän toinen vastaa

”vettä kengässä” tai ”pääset ” riippuen siitä onko kysyjä hänen parinsa. Jos pari löytyy, siirtyy parivaljakko seuraamaan leikin kulkua sivusta.

Esimerkki sisätiloihin soveltuvasta perinneleikistä

Sääntöleikit ovat leikkeinä sellaisia, joita lapset leikkivät suhteellisen myöhäiseen lapsuuteen ja jopa murrosikään asti. (Baines & Blatford 2010) Ne siis pysyvät lasten leikkivarannossa suhteellisen pitkään. Kuitenkin monimutkaisten sääntöjensä takia perinneleikit sopivat varhaiskasvatuksessa usein vasta 5–6 -vuotiaille lapsille, jolloin lapset usein kiinnostuvat sääntöleikeistä (Helenius & Lummelahdi 2013). Tämän ikäisillä lapsilla on kuitenkin tarve kehittää fysiikkaansa ja motoriikkaansa ja pihalla leikittävät fyysiset leikit, perinneleikit mukaan luettuna, ovat lapsista mielekkäitä. (Johnson 2015)

Perinneleikkien merkitys lasten kulttuurille ja yhteisyydelle

Lasten kulttuuri voidaan jaotella lapsia varten tehtyyn kulttuuriin ja lasten itse luomaan kulttuuriin. Lapsia varten tehdyllä kulttuurilla tarkoitetaan esimerkiksi lasten kirjoja ja musiikkia. Lasten itse luomaan kulttuuriin sisältyy leikki ja lasten harjoittama kulttuurin varioiminen oman näköisekseen. (Kalliala, 2006). Perinneleikit ovat siirtyneet lapselta toiselle omaehtoisesti ja leikit ovat varioituneet ajan saatossa, joten niitä voidaan pitää lasten luomana ja uusintamana kulttuurina. Nykyisin myös aikuiset siirtävät tätä kulttuuria eteenpäin lasten spontaanien leikkiryhmien vähentyessä. Päivähoidossa lapset myös voivat opettaa aikuisille perinteisiä leikkejä, kuten minulle kävi työurani alussa.

Perinne, olipa se sitten ruokaperinne, tapaperinne, vuodenaikaan sidottu perinne tai perinneleikki, vahvistaa ihmisten välisiä suhteita. Perinteet muodostuvat ja toisintavat kulttuurillisesti hyväksytyjä käytänteitä ja normeja. (Virtanen, 1970.) Perinneleikkien yhteensitova voima toteutuu myös lasten pihakulttuureissa, jotka ovat olleet perinneleikkien luonteva siirtymispaikka. Pihalla lapsiryhmät ovat olleet suhteellisen pieniä ja heterogeenisiä (Kalliala, 2006). Helenius ja Korhonen (2004) ja Kalliala (2006) viittaavat siihen, miten vanhemmat lapset toimivat tällaisissa pihakulttuureissa leikkien välittäjinä nuoremmille lapsille.

Lapsiryhmän heterogeenisuus mahdollistaa leikkiperinteen siirtymistä: lapsien ollessa eri ikäisiä on todennäköisempää, että porukassa on lapsia, jotka osaavat tarpeeksi leikkejä ja ovat tarpeeksi taitavia leikkijöitä opettaakseen niitä muille. Kalliala (2006) ottaa esimerkin esiopetusikäisten lasten ryhmästä (23), jossa vain kaksi lasta osasi leikin Kirkonrotta niin hyvin, että pystyi opettamaan sen muille. Leikkiperinteen siirtäminen on rakentanut siteitä eri-ikäisten lasten välille nuorempien ollessa noviiseja ja

vanhempien mestareita. Vaikka tällainen pihakulttuuri on kirjallisten lähteiden ja arkikokemuksenikin mukaan hiipunut, olen onneksi saanut myös todistaa esimerkkejä lasten pihakulttuurista lähiaikoina. Useimmat näkemistäni esimerkeistä ovat syrjäisemmältä pikkukylältä, mutta tiedän pari esimerkkiä myös urbaanista kaupunkikeskuksesta.

Keskustelin erään vanhemman kanssa, kun keskustelu ajautui erään pihapiirin lasten leikkeihin. Vanhempi oli uskoakseni hiukan huolissaan lasten vapaasta menemisestä ja tulemisesta pihapiirissä. Ymmärsin huolen, sillä kyseessä oli vilkkaasti liikennöity seutu ja lapset olivat iältään neljästä kahdeksaan vuoteen. Toisaalta kuulin myös kuvausta siitä, miten lapset viihtyivät keskenään pihalla tuntikausia, pelasivat, leikkivät ja miten isommat pitivät huolta pienemmistä, kuten "silloin ennen vanhaan". Ongelmat liittyivät tilanteisiin, joissa lapset lähtivät pihapiiristä omin päin pois. Tällainen käytös olisi toisaalta helposti ehkäistävissä, lisäämällä hiukan lisää valvontaa ja keskustelemalla.

Perinneleikkien variointi ja muokkaaminen

Leikkikulttuuri on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Kalliala (2006) on havainnut omassa työssään aikuisuuden tunkeutuvan lasten leikkimaailmaan esimerkiksi television kautta. Mediasisällöt muokkaavat lasten maailmankuvaa ja toisaalta median kuluttaminen lisää lasten sisällä vietettyä aikaa. Kallialan tutkimuksista on jo kulunut sen verran aikaa, että median käyttötavat ja laitteet ovat muuttuneet. Laihikainen (2015) toteaa lasten ruutuajan lisääntyneen. Toisaalta aiemmin vanhemmat eivät pystyneet rajaamaan television sisältöä; Tänä päivänä vanhemmat voivat valita mitä lapset näkevät laitteillaan, jos he käyttävät näitä yksin. Näin lasten näkemä häiritsevät materiaalin määrä vähenee. Mediasisältöjen kuluttaminen kuitenkin muuttaa lasten leikkikulttuuria ja vähentää pihaleikkeihin käytettävää aikaa (Kline, 1995), mikä on tiedetty jo kauemman aikaa. Esimerkiksi viime vuosina elokuva *Frozen – hyinen seikkailu* (Disney) oli tyttöjen parissa erittäin suosittu ja elokuvan teemat ja laulut näkyivät selkeästi lasten leikeissä.

Lapset viettävät enemmän aikaansa sisätiloissa ja leikkimisen puitteet ovat muuttuneet. Lapset leikkivät esimerkiksi leikkitreffeillä ja kyläillessään – eivät spontaanisti pihalle muodostuneessa ryhmässä. Myös tavoitteellisten harrastusten lisääntynyt suosio (Kalliala, 2006; Tovey, 2007) on vähentänyt lasten keskinäistä vapaata ajanviettoa.

Nämä tekijät ovat vaikuttaneet perinneleikkien suosion laskuun ja leikin perinteen siirtämisen mahdollisuuksiin. Väitänkin että vaikka tilannetta jossa lapset itse välittävät leikkikulttuurinsa eteenpäin pidetään ideaalina (Saarikoski, 2005), on aikuisten rooli perinteisten lastenleikkien siirtäjänä nykyään tärkeä ja tarpeellinen (Leikki esiopetuksessa 2016). Helenius ja Korhonen (2004) pohtivatkin kirjoituksessaan "Leikin kehitys ja aikuisen tehtävät ohjauksessa", voivatko aikuiset oikeastaan tulla ottamaan lasten paikkaa heidän leikkikulttuurinsa välittäjinä. Mielestäni aikuiset voivat. Tänä päivänä, leikit joilla on ollut pitkät perinteet ja ovat samalla lapsia kehittäviä ja hauskoja, eivät välttämättä enää välity seuraavalle sukupolvelle, ellei aikuinen sitä tee. Ja ovathan aikuiset usein oppineet nämä leikit jo lapsena, ja välittävät näin niiden lasten kulttuuria, jotka elivät menneinä vuosikymmeninä. Toisaalta Kalliala (1999) argumentoi että lastenperinteen lainaaminen ja aikuisen omasta historiasta poimitut leikit eivät ole lasten kulttuurin eteenpäin siirtämistä.

Kuten jo aiemmin kerroin perinneleikit muuttuvat usein siirtyessään sukupolvilta toisille, niiden perusidean pysyessä samana (Kalliala, 2006). Olen huomannut tämän, kun lapset alkavat soveltaa oppimiaan leikkejä. Lapset saattavat lisätä leikkeihin mielikuvituksensa tuotteita, sääntövariaatioita tai mediahahmoja. Seuraavassa esimerkissä esikouluikäiset lapset kehittävät oman variaationsa hipasta. Uskon että hippaleikit ovat nimenomaan niitä leikkejä, joista lapset keksivät itse eniten uusia sovelluksia.

Minni – leikin synty

Esikouluryhmän ryhmäännyttyä syksyllä, huomaan että lapset leikkivät usein oma-aloitteisesti pihaleikkejä lähes koko ryhmän voimin. Eräänä aamupäivänä työparini tulee luokseni ja pyytää minua tulemaan katsomaan lasten leikkiä, sillä nyt oli leikissä tapahtunut mielenkiintoinen muutos. Parini pyytää minua vain katsomaan leikkiä, ennen kuin selittää itse mitään. Lapset huutavat toisilleen ”kuka on Minni, kuka on Minni?”. Pian selvisi, kuka on ”Minni hiiri”, sillä eräs lapsi halasi toista lasta ja muut kiljuivat. Halattu lapsi alkoi jahdata muita leikkijöitä, sillä hänestä oli tullut Minni. Lapset jatkoivat leikkiä koko ulkoilun ajan. Lapset leikkivät Minni-leikkiä koko esikouluvuoden ajan. Tosin jossain välissä Minnit myös alkoivat halaamisen lisäksi antaa kiinniotettavalle pusun poskelle.

Nähdäkseni joissain tapauksissa myös aikuisten täytyy muokata perinteisiä leikkejä, koska ne eivät enää sovi nykyiseen kulttuuriilmastoon. Tällaisesta hyvänä esimerkkinä toimii leikki ”Musta mies” tai ”Musta Pekka”. Minun lapsuudessani leikkiä vielä leikittiin sanoilla ”Kuka pelkää mustaa miestä?”. Ajan saatossa ymmärrettiin, että leikin sanat ovat erittäin loukkaavia mustaihoisia kohtaan.

Niinpä leikkiin on keksitty uudet sanat, joista on itseasiassa monta variaatiota (Jäämies, mustekala, metsänpeikko...), vaikka kyseessä on selvästi sama leikki. En ole kuullut kenenkään leikkivät tätä takaa-ajo leikkiä enää ”mustana miehenä” vuosikausiin.

Pedagoginen näkökulma perinneleikkeihin

Minna 4 v. kulkee piirin kehää koskettaen ryhmätovereidensa selkiä hymyissä suin. Minna on iloinen, että hän on päässyt kiertämään kehää ja hän kiihdyttää vauhtiaan. Jokaisen kohdalla hän sanoo ”ankka”. Muut lapset seisovat piirissä jännittyneinä. Lopulta opettajan, joka oli myös mukana leikissä, kohdalla lapsi huutaa ”hanhi” ja pinkaisee nopeaan juoksuun. Alkaa kisa piiripaikasta, jonka opettaja ilmiselvästi tahallaan häviää. Minnaa naurattaa. Opettaja lähtee tekemään omaa kierrosta piirin kehällä.

Tässä esimerkissä leikitään variaatiota leikistä tervapata. Leikki on muunnettu niin että se sopii nuoremmillekin leikkijöille. Anka ja hanhi leikkinä tervapataa voidaan leikkiä jopa kolmevuotiaiden kanssa.

Tässä leikissä selkeitä pedagogisesti löydettäviä elementtejä ovat itsesäätelytaitojen kehittäminen, liikunnallisuus ja kognitiivinen ponnistelu. Leikissä on monta elementtiä, jotka harjoittavat lasten itsesäätelytaitoja: Leikkiä ei voi leikkiä, elleivät lapset osaa ensinnäkään asettua piirin muotoon ja pysyä tarpeeksi kauan aloillaan. Piirissä seisoessaan lasten on maltettava olla kurkkimatta taakseen. Tämä on erityisen vaikeaa, koska osaa lapsia jännittää kovastikin tuleeko juoksuvuoro hänen kohdalleen. Joskus oma vuoro ei tunnu tulevan pitkään aikaan ja sitäkin on osattava odottaa ja harjoitella samalla pettymyksen sietämistä. Pettymyksen sietoa harjoitellaan myös leikin toisessa osuudessa: juoksukisassa jompikumpi jää ilman paikkaa piirissä. Akka ja hanhi leikki on myös motorisesti kehittävää kiihdytyksineen, jarrutuksineen ja suunnanmuutoksineen. Juoksupyrähdyksissä myös kunto kasvaa. Leikki on siis liikunnallinen kuten monet perinneleikeistä.

Leikissä harjoitellaan tarkkaavaisuutta ja liikkeen suuntaa suhteessa toiseen. Leikkijöiden pitää olla valppaana havainnoiden kenen taakse kenen kohdalla ”hanhi” sanotaan. Kun oma juoksuvuoro tulee, lapsen olisi osattava lähteä juoksemaan vastakkaiseen suuntaan kuin kanssa kisailijan. Usein leikkiä harjoitellessa lapset lähtevät juoksemaan toisen lapsen perään. Saattaa kestää kauankin ennen kuin kaikki lapset ymmärtävät miten juoksuosuudessa tulee toimia. Useissa perinneleikeissä, tervapadan lisäksi, on jonkinlainen

kilpailuasetelma (kuka jää hipaksi, kuka on nopein juoksemaan, paras piiloutumaan). Tällaisessa leikissä toiminen auttaa lasta kehittämään itsesäätelyään (Kalliala, 2006).

Jasso 6.v on viimeinen lapsi Jäämies leikissä, joka ei ole jäänyt kiinni. Leikistä on enää mahdotonta selvitä jäämättä kiinni ja Jasso tietää että hänen jäädessään kiinni hänestä tulee seuraava Jäämies. Leikin osapuolet tietävät mitä tulee tapahtumaan. Esikouluvuoden aikana on kuitenkin käynyt selväksi, että Jasso on erittäin kilpailuhenkinen lapsi. Häviäminen on hänelle sen kaikissa muodoissa vaikeaa (vaikka tässä tilanteessa voitaisiin myös ajatella, että kyse on leikin voittamisesta). Jasso lähtee juoksemaan turvasta kun kuulee ”Kuka pelkää Jäämiestä” huudon ja jää nopeasti kiinni. Jassoa harmittaa kiinni jääminen ja hän luhistuu maahan itkien ja kiukuten muille lapsille. Aikuinen auttaa Jassoa selviämään pettymyksestään. Esikouluvuoden lopussa Jasso ei edelleenkään ole sinut häviämisen kanssa, mutta hän on oppinut sietämään sitä ja säätelemään tunneilmaisuaan.

Esimerkissä Jassolla oli vaikeuksia sietää pettymyksiä kilpailunomaisessa asetelmassa. Jasson itsesäätelytaidot kuitenkin kasvoivat esiopetusvuoden aikana aikuisten ja toisten lasten tuen avulla. Myös leikki itsessään oli Jassolle motivaattori itsesäätelynsä harjaannuttamiseen: Jasso tiesi että leikkiäkseen hänen mielestään hauskaa leikkiä, hänen täytyi oppia sietämään sen ikäviäkin puolia. Vaikka Jasso selkeästi koki leikissä vahvasti kilpailullisuuden elementtejä, joka aiheutti hänessä voimakkaita tunteita, joita hänen oli opittava säätelemään. Perinneleikeissä kilpailullisuus on kuitenkin luonteeltaan erilaista, kuin esimerkiksi urheilussa. Lapset itse säätelevät kilpailua, voittaminen ja häviäminen ovat hetkellisiä - eivät pysyviä tiloja, kuten juoksukilpailussa viimeiseksi sijoittuminen tai pesäpallojoukkueen häviö karsinnoissa. Juuri tämä säätely pitääkin leikin leikkinä. Perinneleikeissä kuten kirkonrotassa, Nurkkajussissa, Rosvossa ja poliisissa kaiken tasoiset leikkijät usein pääsevät mukaan - mikä erottaa leikin useimmista peleistä tai kilpailuista. Kilpailullisuus on myös perinneleikkien keskeinen osa ja usea leikki menettääkin jännityksensä, jos kilpailullisuus otetaan pois. (Kalliala 2006.)

Säännöt leikkien rajoittajina ja mahdollistajina

Sääntöleikkeissä ja perinneleikeissä säännöt on muokattu sellaiseen muotoon, että ne ovat helposti välitettävissä eteenpäin (vrt. roolileikin sisäistä säännöstöä). Leikkijöiden on myös mukauduttava näihin sääntöihin osallistuakseen leikkiin ja he voivat toteuttaa itseään ja halujaan vain leikin tiukassa kehyksessä. Sääntöihin mukautuminen vaati samalla lapselta kognitiivista ponnistelua.

(Pellegrini 2005). Baines ja Blatford (2010) kuitenkin esittävät, että todellisuudessa leikkijöillä on enemmän vaikutusvaltaa sääntöleikeissä: Lapset eivät aina noudata sääntöjä pilkulleen ja säännöistä voidaan neuvotella. Lapset saattavat käyttää aikaa jopa enemmän leikin säännöistä ja rooleista neuvotteluun, kuin itse leikkiin.

Santeri haluaa leikkiä iltapäiväulkoilulla hippaa. Hän alkaa tunnustella leikkiporukkaa jo hyvissä ajoin ennen välipalaa. ” Kuka tulee ulkona hippasta nostaa käden ylös!” .” Tuutko leikkimään hippaa ulkona?”. Santeri myös tarjoutuu itse olemaan ensimmäinen hippa hankkiessaan kanssaleikkijöitä. Ilmeisesti hän ajattelee, että tämä saisi toiset lapset helpommin suostumaan mukaan leikkiin. Ulkona lapset aloittavat hippaleikin nopeasti. Leikki alkaa muutaman lapsen voimin ja pian muutkin kiinnostuneet liittyvät mukaan leikkiin. Leikkijä voi myös pyytää toista mukaan leikkiin ottamalla hänet kiinni, vaikkei hän olisikaan mukana leikissä. Kiinni otettu voi kieltäytyä kutsusta sanomalla ettei ole mukana leikissä tai liittyä leikkiin uutena hippana. Hippaleikki keskeytyy kuitenkin pian. Noora ei ole samaa mieltä leikin säännöistä. Hän on sitä mieltä, että juuri hippana ollutta ei saa heti ottaa takaisin hipaksi. Leikkijät huutavat tukevia tai eriäviä mielipiteitä, mutta leikkiä koonnut Santeri ehdottaa äänestystä. Nooran kanta häviää ja tämä johtaa siihen, että Noora poistuu mielensä pahoittaneena leikistä. Hippaleikki sujuu taas keskeyttämättömänä jonkun aikaa, kunnes Antti yrittää sanoa ”turva” päiväkodin aidan luona. Kanssaleikkijät suuttuvat, koska turvan käyttämisestä ei oltu puhuttu aiemmin mitään. Neuvottelun jälkeen lapset päätyvät käyttämään turvaa, aikuisen ehdotuksesta turvassa saa olla vain 10 sekuntia ja yksi kerrallaan. Seuraavan kerran leikin katkaisee se, että Venla on tyytymätön jäätyään hipaksi ja lähtee hakemaan aikuisen apua vedoten pelin epäreiluteen.

Yllä kuvatun kaltaiset hippaleikit aiheuttavat kokemukseni mukaan paljon neuvottelutilanteita. Tämä voi johtua siitä, että hippaleikistä on olemassa todella paljon variaatioita, joissa myös säännöt eroavat toisistaan. Usein leikin keskeyttää myös pettymys. Neuvottelutilanteet ja ristiriidat auttavat lapsia kehittämään sosiaalisia taitojaan. Päiväkodissa kasvattajat voivat myös auttaa lapsia sovitteluissa ja neuvotteluissa; olipa kyseessä kilpailutilanne, sääntörikkomus tai neuvottelu. Tämä on mielestäni päiväkodin eräs eduista pihakulttuuriin verrattuna: aikuisen läsnäolo. Vaikkakin se osaltaan on lasten omaehtoisen kulttuurin vastavoima (Kalliala, 2006). Moni spontaanisti aloitettu perinneleikki olisi lapsiryhmissäni päätynyt lyhyeen, ellei aikuinen olisi tukenut leikin jatkumista.

Pidetään piirit pyörimässä ja lapset hyörimässä

1. Piiri pieni pyörii, lapset siinä hyörii. (pyöritään piirissä käsi kädessä)
 Sormet sanoo so so so, (pysähdytään, heilutetaan etusormea)
 kengän kannat ko ko ko. (koputetaan kengän kannalla lattiaan kolme kertaa)

2. Piiri pieni pyörii, lapset siinä hyörii.
 Kädet panee lip lap lap, (pysähdytään, taputetaan käsiä kolme kertaa)
 kengän kärjet kip kap kap. (naputetaan kengän kärjellä lattiaan kolme kertaa)
 Trad. lastenlaulu

Toivon että artikkeli herättää lukijan pohtimaan ja muistelemaan omaa suhdettaan perinneleikkeihin. Toivon että myös kasvattajat välittävät lasten leikkiperinnettä eteenpäin – näin ollen säilyttäen ja muokaten lapsuuden kulttuuria. Ottaen huomioon sen, että perinneleikin määritelmään kuuluu sen välittyminen vähintään yhdeltä sukupolvelta toiselle (Kalliala 2006), tarkoittaa se myös sitä, että perinneleikkejä syntyy koko ajan lisää ja tulevaisuuden perinneleikkeihin kuuluu varmasti monia leikkejä, jotka vasta odottavat syntymistään.

Onko sillä sitten väliä siirtyvätkö vanhemmat, "vanhanaikaiset" leikit syrjään, kun uudenlaiset ja uuden muotoiset perinneleikit tulevat? Mielestäni sillä on väliä. Ensinnäkin perinneleikeissä on nähdäkseni hyviä pedagogisia ulottuvuuksia. Ne tukevat lapsia heidän motoristen ja sosiaalisten taitojen kehityksessä, itsesäätelyn harjoittelamisessa ja haastavat lapsia kognitiivisesti. Usein perinneleikit sijoittuvat pihalle, ulos, mitä voi pitää lasten terveyden kannalta positiivisena asiana (Tovey 2007). Miksi

kuva Piiri pienten pyörii



siis rikkoa jo toimivia konsepteja, jotka tuntuvat vetoavan lapsiin sukupolvi sukupolven jälkeen (Kalliala 2006)?

Toisekseen perinteet ja sukupolvien jakamat yhteiset kokemukset lujittavat yksilöiden yhteenkuuluvuutta ja välittävät eteenpäin arvoja ja käytänteitä, joita on kulttuurissamme pidetty tärkeänä jo kauemman aikaa (Virtanen, 1970.) Perinneleikeissä yksi näistä arvoista voisi juuri olla lasten itsensä hallinnoima salliva kilpailullisuus, jolla ei ole tekemistä aikuisten kilpailukulttuurin kanssa. Opettajana myös nautin yhteisestä ylisukupolisesta kokemuksesta, paluusta omaan lapsuuteeni, kun osallistun perinneleikkeihin. Samaa voisi kuvitella tapahtuvan myös lasten kodeissa, kun leikkitilanne jaetaan tutun aikuisen tai vanhemman lapsen kanssa.

On toki sääli, että lasten kulttuuri muuttuu aikuisten hallinnoimaksi ja välittämäksi. Otamme aikuisina roolia, joka aiemmin kuului pihan vanhemmille lapsille, jotta leikkiperinne voisi siirtyä seuraavalle sukupolvelle (Leikki esiopetuksessa 2016). Osa kaupunkilaisperheen vanhemmista ei uskalla enää päästää lapsiaan pihalle leikkimään ilman aikuisia. Tämä varmasti onkin osin perusteltua, esimerkiksi liikenteen takia. Toisaalta elämme tilastojen valossa paljon turvallisempaa aikakautta, jos vertaamme tilannetta esimerkiksi 60- ja 70-luvuilla syntyneiden ihmisten lapsuuteen. Lasten liikkumareviiri oli laajempi, ja he viettivät enemmän aikaa ulkona keskenään. (Kyttä, Jokela & Hirvonen 2013). Aikuisten läsnäolosta on kuitenkin myös hyötyjä, esimerkiksi silloin kuin aikuinen auttaa pitämään leikkiä kasassa tai auttaa ristiriitatilanteissa. Perinneleikkien siirtymisestä aikuisten valvonnan alle tuo aikuisellekin pedagogisia mahdollisuuksia, sillä pihaleikkien tyyppisissä sääntöleikeissä aikuinen pystyy havainnoimaan hyvin lasten sosiaalista asemaa ryhmässä (Baines & Blatford 2010). Ketä otetaan hipassa kiinni, ketä ei? Sääntöleikkeihin on myös mielestäni helppo mennä itse leikkimään.

Kun huolehdimme pihakulttuurin ja perinneleikkien katoamisesta, huomionarvoista on myös se että ilmiöstä oli huolissaan jo Leea Virtanen (1970) leikin tutkimuksessaan ja Kalliala (1999, 2006) jakaa huolen pihakulttuurin katoamisesta 30 vuotta myöhemmin. Itse sijoitin tässä kirjoituksessani myös tähän huolen jatkumoon. Perinneleikit eivät kuitenkaan kuolleet 70 -luvulla tai 90 -luvulla, eivätkä ne ole kuolleet nytkään. Nähtäväksi jää, jatkuuko huoli ja miten aiheellista se loppujen lopuksi on ollutkaan.

Lähteet

- Baines, E., Blatchford, P. (2010). Children's Games and Playground Activities in School and Their Role in Development. Teoksessa P. Nathan & A.D. Pellegrini. *Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.002>
- Helenius, A., Korhonen, R. (2004). Leikin kehitys ja aikuisen tehtävät lasten ohjauksessa. Teoksessa: *Leikin aika*. Forssa: Lastentarhanopettajat ry. (s. 6-9)
- Helenius, A., Lummelahdi, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, E. J. (2015). Play Development from ages Four to Eight Years. Teoksessa D. P. Frombers & D. Bergen. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings (Third edition.)*. New York: Routledge. (s.21-29)
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Glasgow: Open University Press.
- Kline, S. (1995). *Out of the Garden*. Lontoo ja New York: Verso.
- Kyttä, M., Jokela, M, Hirvonen, J. (2013). Suomalaisilla lapsilla paljon itsenäisen liikkumisen mahdollisuuksia. *Liikunta & tiede*, 50(4), 4-11.
- Lahikainen, A.; Mälkiä, T. & Repo, K. (2015). *Media lapsiperheessä*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Leikki esiopetuksessa*. (2016). Opetushallitus. Stakes: Helsinki
- Saarikoski, H. (2005). Folkloristinen lastenperinteen tutkimus: lähtökohtia. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä, lapsiperinteen tutkimuksia 2000 – luvulta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. (s. 9 -23)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Virtanen, L. (1970). *Antti pantti pakana. Kouluikäisten nykyperinne*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Tarinallisen leikin maailma

- Osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan vahvistaminen

Annina Toivonen

Johdanto

Leikki ymmärretään lapselle merkittävänä ja luontaisena tapana oppia. Leikilliset oppimisympäristöt antavat mahdollisuuksia lasten aktiiviseen toimijuuteen, sekä yhteisten oppimiskokemusten luomiseen. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan tukea tarinallisen leikin kautta, joka ymmärretään sosiaalisena, kuvitteellisena ja luovana leikkiympäristönä (ks. Hakkarainen ym. 2013). Tarinallinen leikki kehittyi vuorovaikutuksessa, mielikuvituksellisesti kiehtovassa maailmassa, johon voidaan yhdessä eläytyä lasten ja aikuisten kesken.

Tarinalliset oppimisympäristöt inspiroivat positiivisesti lasten leikkejä ja mahdollisuuksia monipuolisten leikkimaailmojen luomiseen (ks. Lindqvist 2003). Tarinallisella leikillä tarkoitetaan pedagogisesti ohjattua toimintaa, jolla voidaan kehittää lasten kuvitteluleikkitaitoja, sekä lisätä kuvitteluleikkiin käytettyä aikaa (Tarinallisen leikin käsikirja 2017). Kuvitteluleikki käsittää englanninkielisessä kirjallisuudessa erilaisia kuvauksia siihen sisältyvistä muodoista, jotka erotetaan termein *make-belief play*, *pretend play* ja *socio-dramatic play*. Vygotskilaisen lähestymistavan mukaan pienet lapset oppivat välttämättömiä akateemisten taitojen edellytyksiä osallistumalla kehittyneeseen kuvitteluleikkiin *'make-believe play'* (Bodrova 2008, 357). Hän viittaa artikkelissaan Vygotskyn käsitykseen leikistä erityisesti juuri kuvitteluleikkinä, jota ilmentää lasten kyky luoda kuvitteellinen tilanne, omaksua erilaisia rooleja, sekä eläytyä roolien mukaisiin sääntöihin leikissä.



Roolien omaksuminen osoittaa samalla lasten kognitiivisia ajatusmalleja, esimerkiksi lapsen leikkiessä opettajan roolissa, hänellä tulee olla myös ajatusmalleja ja sääntöjä siitä, mitä opettajan käytökseen ja toimintaan yleensä sisältyy. Leikkiin nivoutuu tällöin yhteisiä merkityksenantoja, sekä kulttuurisia sääntöjä, joita ilmentää lapsen ja sosiaalisen ympäristön välinen vuorovaikutus. Kun kuvitteluleikki on kehittynyttä, sitä kuvaavat muun muassa roolien ja niiden välisten suhteiden monipuolisuus, sekä kyky noudattaa rooleihin kuuluvia sääntöjä (ks. Bodrova 2008). Kehittyneen leikin saavuttaminen vie lapsilta kuitenkin aikaa, ja toisaalta ikä ei myöskään välttämättä takaa sen ilmenemistä (Loizou 2017). Opettajan rooli leikin tukijana on merkittävää huomioida, ja roolin tulisikin ulottua myös ympäristön mahdollisuuksien kehittämisen lisäksi aitoon osallistumiseen lasten leikkien rikastamiseen (Loizou 2017).

Symbolisesta, kuvitteellisesta leikistä käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa myös nimitystä 'socio-dramatic play', jossa voi ilmetä monia erilaisia rooleja, sekä esineiden tai toimintojen käyttöä symbolisesti ja vuorovaikutuksessa yhdessä toisten lasten kanssa (Loizou 2017). Kuvitteluleikin muodolla 'pretend play' viitataan puolestaan Galyerin ja Evansin (2001, 93) artikkelissa leikkiin, jossa sosiaalinen vuorovaikutus edistää myös lasten itsesäätelytaitokykyjen kehitystä. Leikissä tapahtuu tällöin erilaisia neuvotteluja, vuorottelua ja sopimuksia siitä, miten sen tulisi leikkijöiden mukaan parhaiten edetä. Tutkimustulokset kannustavat leikkitaitojen kehittämiseen lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi (Moore & Russ, 2008). Tutkimuksen mukaan esimerkiksi lapset, jotka osallistuivat kuvitteluleikkiin säännöllisesti, ja yhteistyössä kasvattajien kanssa, kykenivät korkeampaan tunteiden säätelyyn (ks. Galyer & Evans 2001).

Niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin leikki eri muodoissaan on keskeisesti läsnä päivittäisessä toiminnassa. Esiopetus suunnitelman perusteissa (2014, 15) todetaan muun muassa, miten lapsilla on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan. Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostavat myös keskeisesti oppimisessa ja opetuksessa leikin ja osallisuuden merkitystä. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat kuitenkin, miten lasten kuvitteluleikki, ja siihen käytetty aika, ovat heikentyneet eri puolella maailmaa (ks. es. Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter 2013; Karpov 2005). Muutokseen on esitetty vaikuttavan monia aiheuttajia, muun muassa aikuisen heikentynyt rooli kuvitteluleikin välittäjänä (ks. Karpov 2005), sellaisten lelujen ja pelien määrän kasvu, jotka rajoittavat lasten mielikuvitusta, sekä esimerkiksi turvallisuuteen liittyvät rajoitukset vanhemmilta ja opettajilta, kuten missä ja miten lapset voivat nykyään leikkiä (Bodrova 2008).

On tärkeää pohtia, miten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä voidaan reagoida ilmiöön, jotta voitaisiin edistää lasten kuvitteluleikkitaitojen kehitystä suotuisammin, ja lisätä leikkiin käytettävää aikaa. Opettajan rooli ja osallistumisen näkökulma on keskeistä ottaa myös tarkemmin esille, kun halutaan tietoisesti vastata kuvitteluleikin parantamiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen kentällä ollaan muun muassa keskusteltu usein kysymyksestä, millä tavoin aikuisten tulisi osallistua lasten leikkeihin. Hakkarainen ym. (2013, 214) tuovat esille, miten skandinaavisessa mallissa on vahvasti tuettu lasten vapaata leikkiä, jossa aikuiset puuttuvat vain harvoin lasten leikkeihin. Samoin Brotherus ja Kangas (2017) tuovat esille Kallialaan (2012) viitaten, miten leikki on ymmärretty varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lasten omaehtoisena toimintana, jossa aikuisen roolina on ollut erityisesti toiminnan havainnoiminen etäämpänä leikistä.

Tarinallinen leikki nähdään yhtenä mahdollisuutena ja ratkaisuna tuoda lasten ja aikuisten maailmat lähemmäksi toisiaan leikeissä, kun aikuinen pääsee tarinallisuuden ja jaettujen merkitysten avulla paremmin kosketukseen lasten leikki- ja kokemusmaailmaan (Hakkarainen ym., 2013; Hakkarainen, Vuorinen & Peppanen 2010). Lindqvist (2003, 74) kuvaa tätä yhteisen leikkimaailman - käsitteellä, jossa sekä lapset että aikuiset ovat dialogissa keskenään ja eläytyvät erilaisin roolein yhteisen leikin kulkuun. Lindqvistin (2003) kuvausta tukee myös Rainion (2012) näkemys leikkimaailmapedagogiikan näyttäytymisestä siten, että keskeiseksi muodostuu juuri aikuisten ja lasten yhteisesti rakennettu ja toisiaan täydentävä pedagoginen ja esteettinen maailma.

Yhteiseen leikkimaailmaan voi sisältyä monia tunnerikkaita, ja iloa tuottavia kokemuksia, jotka vahvistavat sekä lasten että aikuisten yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden tunteita. Tässä artikkelissa pohditaan tarinallisen leikin mahdollisuuksia osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan teoreettisten lähestymistapojen valossa. Artikkelissa tarkastellaan erityisesti opettajan roolia sellaisen leikkikulttuurin eteenpäin viemisessä, jossa vahvistetaan yhteisesti jaetun ja innostavan leikkimaailmaan luomista.

Yhteinen tarinallinen leikki: polku innostavaan leikkimaailmaan

Tarinallinen leikki avaa polkuja lasten ja aikuisten yhteiseen, kuvitteelliseen leikkimaailmaan, jossa annetaan tilaa myös osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksille ja arvoille. Leikin merkitys tunnustetaan jo itsessään merkityksellisenä osana lapsen luontaista toimintaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytänteissä. On tärkeää kuitenkin lisäksi tarkastella, minkälaisena leikki näyttäytyy, ja miten sitä voidaan pedagogisesti edistää ja tukea. Pedagogisen osallisuuden tukeminen ja lasten osallisuuden taitojen kehittäminen aikuisten avustuksella korostuvat osallista oppimista kuvaavissa tutkimuksissa (Kangas 2016; Brotherus & Kangas

2017). Osallisuus ymmärretään merkittävänä ja keskeisenä, lapsen demokraattisena oikeutena (YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989). Vuorovaikutteinen ja mukaansatempaava tarinallinen leikki voi aikaansaada yhteenkuuluvuuden ja leikistä kumpuavan jaetun ilon merkityksellisiä kokemuksia, jotka voivat samalla vahvistaa myös lapsen kokemusta osallisuudesta. Tässä artikkelissa ymmärrän osallisuuden käsitteen Brotheruksen ja Kankaan (2017) tavoin lapsen oikeudeksi kokea itsensä merkitykselliseksi vertaisryhmässään sekä aktiiviseksi toimijaksi oppimiseen osallistumisessaan.

Leikissä lapset toimivat aktiivisesti merkitysten rakentajina, ja leikki on myös sidoksissa oppimiseen (Brotherus & Kangas 2017). Tarinallisessa leikissä oppimista vahvistaa muun muassa vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä, mikä antaa edellytyksiä myös osallisuuden käytänteiden kehittämiseen. Leinonen, Venninen ja Ojala (2011, 85) kuvaavat artikkelissaan osallisuuden kulttuurin kehittämistä Shierin (2001) tasomallin avulla, jossa keskeistä on eritoten aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, sekä aikuisten sitoutuminen osallisuuden tukemiseen. Osallisuuden tasoissa ilmenevät konkreettisesti lapsen toimintamahdollisuudet: lapsen kuulluksi tuleminen, mielipiteen ilmaisun tukeminen, vaikuttaminen, osallisuus päätöksentekoon, sekä mahdollisuus vallan ja vastuun jakamiseen (Leinonen ym., 2011). Osallisuus ilmenee varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa erityisesti leikki-tilanteiden aikana, jolloin lapset saavat mahdollisuuksia harjoitella vallan ja vastuun ottamista turvallisessa ilmapiirissä (Bae, 2009). Lisäksi lasten ikä vaikuttaa osallisuuden kehittymismahdollisuuksiin (Leinonen ym. 2011).

Ymmärrän osana artikkelin teoreettista perustaa, että osallisuuden tukemista voi edistää tarinallisessa leikissä tukemalla samalla positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia lapsiryhmässä. Teoreettinen perusta nojautuu sosiokulttuuriseen käsitykseen oppimisesta ja kehityksestä (Vygotsky 1978; Kumpulainen ym. 2014). Positiivinen pedagogiikka ymmärretään pedagogisena suuntauksena, joka perustuu lapsen näkemiseen aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2013). Positiivisen pedagogiikan perusajatukset nojaavat Kumpulaisen ym. (2014) mukaan yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin, lapsen toimijuuden ja osallisuuden, sekä myönteisten tunteiden merkitykseen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistamisessa. Pedagogiikassa korostetaan jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistamista, sekä luottamuksellisen ja arvostavan vuorovaikutuksen merkitystä (Kumpulainen ym. 2014, 228-231). Edellä mainittuja asioita voidaan edistää opettajan vastuulla tarinallisessa leikkimaailmassa, jolloin voidaan eläytyä erilaisiin rooleihin ja tunnelmiin lasten kanssa. Positiivinen pedagogiikka nivoutuu myös osallisuuden käsitteeseen, sillä positiivisessa pedagogiikassa tuodaan keskiöön erityisesti lasten osallisuus, myönteiset tunteet ja vahvuudet (ks. Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Kumpulainen ym. 2013). Sosiaalisten suhteiden merkitys, vertaisryhmään kuulumisen ja kokemus yhteisöllisyydestä korostuvat positiivisen pedagogiikan oppimiskäsityksen lisäksi keskeisinä ulottuvuuksina

myös osallisuuden tematiikassa (ks. Kumpulainen ym. 2014). Tarinallisessa leikissä opettaja voi tukea jokaisen tarinaan kuuluvan lapsen merkityksellisyttä ja vaikuttamisen mahdollisuuksia osana yhteistä tarinan kulkua. On merkittävää lisäksi pohtia ja keskustella tarinallisen leikin tuomista ajatuksista myös lasten kanssa erikseen, esimerkiksi mitkä asiat ovat lapsista tuntuneet erityisen mielekkäiltä omassa roolissa, tai leikin kulkuun liittyvissä tapahtumissa.

Opettajan rooli tarinallisen leikin maailmassa

Opettajan rooli leikkiin osallistumisessa voi näyttäytyä suorana tai epäsuorana osallistumisena. Suora osallistuminen tarinallisessa leikissä tarkoittaa esimerkiksi leikin tapahtumien rikastamista ja suuntaamista, tai lasten auttamista erilaisten roolien omaksumisessa. Opettaja voi myös itse ilmentää aktiivisesti erilaisia rooleja, joilla edistää leikin kulkua myönteisesti. Leikin otollisissa vaiheissa opettaja voi ohjata yhteistä kuvittelumaailmaa kohti vahvuuksien tunnistamista, joka ohjaa tällöin pedagogista toimintaa (ks. Kumpulainen ym. 2014). Epäsuora osallistuminen näyttäytyy erilaisina hienovaraisina ehdotuksina, jotka liittyvät esimerkiksi leikin kulkuun, verbaaliseen rohkaisuun tai ympäristön rikastamiseen (ks. Loizou 2017). Opettaja voi roolissaan esimerkiksi tarjota erilaisia tehtäviä leikkimaailmaan, kuten lähettää kirjekyyhkyn kirjeen, josta selviää tarkempia toimintaehdotuksia lapsille ratkaistavaksi (ks. Rainio 2012).

Hakkarainen ym. (2013) ehdottavat opettajan roolin näkemistä vaiheittaisena prosessina. Osallisuuden tukemisessa aikuisen on tärkeää virittäytyä ensin yhteiseen leikkimaailmaan ja tarinallisen leikin idean ymmärtämiseen, joka lähtee huolellisesta havainnoimisesta ja tarttumisesta lasten mielenkiinnonkohteisiin (ks. Hakkarainen ym. 2013; Hakkarainen ym. 2010). Tarinallisessa leikissä tämä tarkoittaa usein aluksi yhteisen inspiraation herättelemiseksi luettavaa tai esitettävää tarinaa, joka valitaan lasten mielenkiinnonkohteiden perusteella. Tarinaa on muutoinkin käytetty opetuksessa juonellisissa oppimisympäristöissä oppimismotivaation lähteenä, jolloin kehystarinaksi on tyypillisesti valittu monitasoinen, vaiherikkaita tapahtumia käsittävä ja esimerkiksi jonkin moraalisen opetuksen sisältämä kertomus (ks. Hakkarainen ym. 2010).

Kulttuurinen konteksti, tavat ja käytänteet vaikuttavat taustalla lasten leikkikäyttäytymiseen, ja pyrkimykseen toteuttaa mielekästä toimintaa leikeissä (Lindqvist 2003). Tarinallisessa leikissä leikkijät kehittävät aktiivisesti jaettuina merkityksiä ja ideoita luodakseen yhteistä, kuvitteellista kertomusta, jossa keskeistä on myös lähikehityksen vyöhykkeen merkityksellisyys leikissä (ks. Hakkarainen ym. 2013). Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi voi esimerkiksi aikuisen tuella omaksua yhteiseen tarinaan sisältyviä

merkityksenantoja, sekä uusia taitoja. Aikuisen rooli tarinallisen leikin mahdollistajana ja tukijana lasten lähikehityksen vyöhykkeellä voi näyttäytyä muun muassa Hakkaraisen ym. (2013, 222) kuvaamalla tavoilla, joissa aikuinen motivoi ja kehittää leikissä jaettua, yhteistä tarinan teemaa ja ottaa aktiivisen roolin lasten leikkimaailmaan. Tällöin aikuinen kokee myös emotionaalisesti sitoutumista ja aitoa läsnäoloa yhteisleikin tapahtumiin (ks. Hakkarainen ym. 2013).

Opettajan tehtävänä yhteisessä leikissä on havainnoimisen ja osallistumisen lisäksi tärkeää pyrkiä ymmärtämään lasten näkemyksiä ja aloitteita, jotta niitä voidaan yhdessä pedagogisesti laajentaa ja rikastaa. Positiivinen pedagogiikka menetelmänä painottaa myös lapsen yksilöllisen ja ainutkertaisen tavan kunnioittamista itsensä ilmaisussa ja kokemustensa jäsentämisessä (Kumpulainen ym. 2014). Tarinallisessa leikissä lapset harjoittelevat yhteiseen tarinaan sitoutumista, jota opettaja myös toiminnallaan tukee. Jaetut merkitykset voivat muotoutua hyvinkin merkittäviksi lasten keskinäisille sosiaalisille suhteille, jolloin leikillä on mahdollisuus johtaa myös jaettuun flow-tilaan, jota kuvastaa vapaaehtoinen ja yhteinen leikkiin uppoutuminen, sekä eläytymisen riemu.

Ennen yhteiseen tarinalliseen leikkiin sitoutumista, on myös keskeistä varmistaa, että opettaja tiedostaa oman asenteensa ja osallisuudelle otollisen myönteisen ilmapiirin merkityksen leikin maailmaan eläytymisessä (ks. myös Leinonen ym. 2011). Leikin kulussa opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa toiminnassaan ja roolissaan, jolloin hän vahvistaa vuorovaikutuksessa lapsia kannattelevia ja mielekkäitä merkityksenantoja, sekä oppimisen iloa leikin kautta (Kumpulainen ym. 2014). Yhteisesti muodostetut, myönteiset merkityksenantoprosessit, lasten kokemusmaailman havaitseminen sekä dokumentointi muodostavat perustaa myös lasten osallisuudelle (ks. Kumpulainen ym. 2014). Tarinallisen leikin voi lasten mielenkiinnon perusteella lisäksi videoida, jolloin sitä voidaan katsoa yhdessä jälkepäin. Lasten toivomukset huomioon ottaen voidaan järjestää ”tarinallisen leikin ilta”, johon kutsutaan lasten toivomia henkilöitä, kuten perheenjäseniä, katsomaan videoita yhteisleikkiä. Ympäristö voidaan tällöin myös koristella yhdessä teemaan sopivaksi ja mielikuvituksellisen, lumoavan tunnelman luomiseksi.

Esiopettajien näkemyksiä tarinallisesta leikistä

Toteutin eräiden esiopettajien kanssa haastattelun, jossa kartoitin heidän kokemuksiaan tarinallisesta leikistä, sekä positiivisen pedagogiikan ja osallisuuden mahdollisuuksista esiopetusryhmässä osana tarinallisen leikin maailmaa. Esiopettajat kuvasivat, miten olivat toteuttaneet tarinallista leikkiä siten, että tarinat lähtivät usein lasten aloitteista ja mielenkiinnonkohteista. Positiivisen

pedagogiikan ja osallisuuden mahdollisuudet tulivat esille myös esiopettajien kuvauksista. Tuon esille lainausmerkeillä esiopettajien keskeisimmät ajatukset, sekä pohdin niitä sitaattien alla olevissa katkelmissa.

”Toiminnallinen työtapana, josta lapset innostuvat kerta toisensa jälkeen”

Esiopettajat kuvasivat tarinallista leikkiä toiminnallisena työtapana, joka innostaa lapsia yhä uudelleen. Lasten innokas suhtautuminen tarinalliseen leikkiin on edistänyt otollisesti myös yhteisen, pitkäkestoisen leikin mahdollisuuksien vahvistamista ryhmässä. Tarinalliselle leikille on varattu viikoittain paljon aikaa, ja sitä on toteutettu myös eri ympäristöjen vuorovaikutuksessa. Leikille annettu aika, vuorovaikutus ja erilaiset oppimisympäristöt ovat edistäneet lupaavasti lasten kuvitteluleikkitaitojen kehittymistä ryhmässä.

Lasten mielenkiinnon ja mielikuvituksen vahvistamiseksi tarinaa voi kuljettaa muutoinkin intensiivisesti mukana ryhmän erilaisissa toiminnoissa, kuten lasten musiikkimaalauksissa, loruissa, liikuntaleikeissä, tai esimerkiksi tarinan pohjalta luoduissa ongelmanratkaisutehtävissä.

”Lapset saavat eläytyä ja vaikuttaa yhteisen leikkimaailman luomiseen”

Opettajat ovat korostaneet esiopetuksen toiminnassa lapsilähtöisyyttä, jolloin lasten ideat huomioidaan, ja niiden kautta suunnitellaan myös opetusta. Jokainen lapsi on saanut olla mukana päätöksentekoprosessissa roolien valinnassa ja vaikuttaa aktiivisesti tarinallisen leikin eri vaiheissa. Tarinallinen leikki antaa mahdollisuuksia toimijuuden kokemuksiin, jolloin lapsi saa konkreettisesti vaikuttaa ja osallistua tarinan kulkuun (ks. Rainio 2012).

Lasten ajatusten kuuleminen ilmenee käytännössä esiopetuksessa muun muassa lasten sääntöparlamenttien, äänestysten, haastatteluiden ja sadutusten kautta. Kun on saatu tarkemmin selville lasten mielenkiinnonkohteita, niitä ryhdytään työstämään toiminnallisesti eri oppimiskokonaisuuksissa. Lasten mielenkiinnonkohteiden selvittäminen vie myös joskus aikaa, jolloin esiopettajien mukaan on hyvin tärkeää keskittyä aluksi tarkasti lasten kuulemiseen ja havainnointiin. Kyseistä käsitystä tukee myös aikaisemmin esille tuomani Hakkaraisen ym. (2013) osoittama ajatus opettajan roolista leikissä vaiheittaisena prosessina, jossa aluksi korostuu huolellinen lasten havainnoiminen.

Yhteisessä tarinallisessa leikissä haasteelliseksi voi toisaalta muodostua lasten erilaiset mielenkiinnonkohteet, sekä poikkeavat näkemykset leikin etenemisestä. Lisäksi muun muassa lasten lukumäärä, iät, sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat osaltaan leikin sujuvuuteen, kun lapset voivat olla esimerkiksi leikkitaidoissaan eri tasoilla. Lasten sääntöparlamentteja voidaan hyödyntää tällöin muutoinkin osana tarinallista leikkiä, jos esimerkiksi leikissä ilmenee haastavia ristiriitoja, voidaan pitää ylimääräinen lasten kokous. Kokouksessa harjoitellaan yhdessä opettajan kanssa neuvottelemista yhteisleikin kulusta. Tarinallisia leikkimailmoja voidaan myös rakentaa samanaikaisesti eri tiloihin lasten kanssa, mikä mahdollistaa lasten yksilöllisemmän mahdollisuuden itsensä ilmaisuun pienemmässä ryhmässä.

”Lapset haluavat samaistua, toimia ja kokea iloa leikissä”

Ymmärrän esiopettajien kuvaukset lasten tarpeesta samaistua, toimia ja kokea iloa tarinallisessa leikissä myös samalla tarpeeksi kuulua laajemmin osaksi yhteistä tarinaa. Samalla tavoin kuin lapset hakeutuvat toistensa seuraan vapaassa leikissä, myös tarinallisessa leikissä ilmenee lasten tarve kuulua joukkoon, ilmaista itseään roolissaan ja heittäytyä kuvitteelliseen leikkimailmaan. Kaikilla lapsilla tämä ei välttämättä näyttäyty samanlaisena, vaan eläytyminen voi vaatia osalta myös enemmän aikaa. On keskeistä, että opettaja tukee lapsia myös yksilöllisesti tarinallisen leikin eri vaiheissa. Yksilöllinen tukeminen vaatii opettajalta aktiivista osallistumista yhteisleikkiin ja tarkkaa havainnointikykyä.

Esiopettajat ovat kokeneet omassa ryhmässään, että positiivinen pedagogiikka ja osallisuuden tukeminen ovat mahdollistaneet lasten yksilöllisen kohtaamisen leikin aikana, ja luoneet hyväksyvää ilmapiiriä ryhmään. Kun opettaja on esimerkiksi huomannut, että joku lapsi ei pääse roolissaan tarpeeksi mukaan yhteiseen tarinalliseen leikkiin, opettaja on tällöin auttanut lasta enemmän ohjaamalla tarinan kulkua. Ohjaus on tehty positiivisen pedagogiikan mukaisesti rohkaisevasti tarinan juonta kuljettaen, jolloin myös sivussa olevan lapsen roolista on tullut yhä keskeisempi tarinan kulussa. Tarinallinen leikki on lähtenyt esiopettajien mukaan usein jostakin lasten lähipiiriin kuuluvasta asiasta, tai muutoin ajankohtaisesta ja ratkottavasta ongelmasta. Tarinallinen leikki antaa mahdollisuuksia samaistua erilaisiin roolihahmoihin, esimerkiksi siihen, millä tavoin tarinan päähenkilö voittaa pelkonsa, kuinka sankari onnistuu lopulta haasteista huolimatta, tai miten hyvä voittaa ponnisteluillaan pahan. Lapset etsivät lastenkirjallisuudesta esikuvia, ja samaistuvat usein niiden piirteisiin tunnerikkaasti eläytyen. Kun annetaan tarinalliselle leikille tarpeeksi paljon aikaa kehkeytyä, mahdollistetaan myös syvempi eläytyminen yhteiseen tarinan kulkuun, ja tarjotaan samalla lapsille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omalla roolillaan.

Esiopettajat kuvasivat, miten syksyn aikana monia lapsia oli mietityttänyt kaverisuhteet ja erityisesti, mitä hyvään ystävyyteen kuuluu. He lähtivät tällöin tarkastelemaan tarinoita ystävydestä, lukivat niitä ääneen ja antoivat lapsille tilaa kertoa ajatuksistaan ja mielipiteistään. Lapset nostivat esille kysymyksiä muun muassa siitä, miten hyvää ystävää on tärkeää kohdella, miten puututaan kiusaamiseen, sekä miten ystävät voivat huomioida toinen toisiaan leikeissä. Tarinaksi valittiin yhteisymmärryksessä ryhmän lapsen tuoma satukirja Piki-hahmosta, joka halusi päästä mukaan muiden kanssa majaleikkiin, mutta tulikin torjutuksi ja kiusatuksi ryhmässä. Kirjassa käsiteltiin seikkailevien hahmojen kautta tunteiden tunnistamista, ystävyyden taitoja ja kiusaamista. Tarinan päähenkilön Pikin (Kirkkopelto 2016) harras toive kuuluu heti kirjan ensimmäisillä sivuilla: ”Minäkin haluaisin mukaan. Toivoo Piki.” Tästä seikkailu lähtee etenemään metsän halki kohti majaa, jossa kaikki ei menekään heti suoraviivaisesti toivotulla tavalla. Matkalla Piki joutuu kohtaamaan monenlaisia tunteita, ja lopulta myös onnekkaan kokemuksen uuden ystävyyden tuomasta ilosta.

Tarinan lukemisen jälkeen opettajat ovat keskustelleet lasten kanssa tunteista, joita tarinan kuuleminen on herättänyt. Lapset ovat suhtautuneet tarinaan opettajien mukaan uteliaasti ja pohdiskelevasti. Tarina on herättänyt lapsissa samaistumista hahmoihin: niin sympatian, pettymyksen kuin lopulta toiveikkuudenkin tunteita, joita on yhdessä käsitelty. Tämän jälkeen lapset ovat lähteneet suunnittelemaan hahmojen valitsemista osana esiopetuksessa toteutettavaa lasten sääntöparlamenttia, jolloin jokainen on saanut esittää toiveensa roolistaan yhteisessä leikissä. Roolit on jaettu opettajan tukemana siten, että jokainen lapsi on saanut vuorollaan kertoa haluamansa roolin ja osallistua päätöksentekoon. Opettaja on vielä varmistanut, että jokaista kuullaan ja kirjannut ylös lasten esittämät rooliehdotukset.

”Eri ympäristöt antavat mahdollisuuksia tarinallisen leikin rikastamiseen”

Ennen tarinallisen leikin alkua, opettajat ovat keskustelleet ja neuvotelleet lasten kanssa, missä ympäristössä leikkiä olisi kulloinkin mielenkiintoisinta toteuttaa. Lapset ovat valinneet leikkiympäristöiksi usein lähimetsän, josta luettu tarina lähtee myös etenemään. Lisäksi lapset ovat eläytyneet tarinaan leikissään myös puistossa ja esiopetusryhmän sisätiloissa. Leikki on opettajien mukaan lähtenyt etenemään aluksi luetun tarinan mukaisesti, jolloin lapset ovat leikkineet majaleikkiä, ja luoneet siihen kuuluvia sääntöjä. Ajan mittaan leikki on lähtenyt yhä luovemmin etenemään erilaisissa ympäristöissä, vaikka sen pohjalla onkin ollut aluksi luettu tarina.

Aikaisemmin esille tuomani Lindqvistin (2003, 74) yhteisen leikkimaailman käsite ilmeni myös esiopettajien vastauksissa lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutusprosessin korostamisena, kun aikuiset ovat osallistuneet myös yhteisleikkiin aktiivisesti lasten kanssa.

Opettajat kuvasivat, miten opettajien roolina oli muun muassa varmistaa, että leikissä säilyy myönteinen ilmapiiri, toimia valitsemassaan roolissa ja ehdottaa myös ratkaisuehdotuksia leikissä ilmenneisiin haasteisiin. Rainio (2012) kuvaa leikkimaailman käsitteen yhdeksi tavoitteeksi, että oppiminen tehdään lapsille omakohtaiseksi sekä mielekkääksi. Tarinallisessa leikissä omakohtaisuus korostuu, sillä lapsi ikään kuin elää ja luo yhteistä tarinaa todeksi yhdessä muiden kanssa leikkimaailmassa. Lapsi voi eläytyä hyvinkin tunteikkaasti yhteisleikkiin, jolloin on tärkeää, että leikkiä käsitellään myös muissa yhteyksissä opettajan kanssa.

Esiopettajien mukaan myös vanhempainilloissa vanhemmat ovat tuoneet esille, miten lapset ovat kotonakin jatkaneet tarinallista leikkiä, ja pohtineet siihen sisältyviä asioita. Tällöin yhteisen leikkimaailman sisällöt ulottuvat myös kotiympäristöön. On keskeistä, että opettajat kertovat ja tiedottavat vanhempia yhteisestä tarinallisesta leikistä, sekä siihen sisältyvästä pedagogiikasta, jotta vanhemmillekin muodostuu parempi käsitys lapsen senhetkisen leikkimaailman merkityksestä.

”Hyvä synnyttää hyvää. Positiivinen kannustus ja mukanaolo saavat ihmeitä aikaan tarinallisessa yhteisleikissä”

Opettajat ovat toteuttaneet ryhmässään positiivisen pedagogiikan ja osallisuuden vahvistamista tarinallisen leikin teemojen kautta, jolloin ryhmän toiminnassa on painotettu keskeisesti muun muassa lasten omien näkemysten tukemista ja luontevahvuuksien sanallistamista leikeissä (ks. Kumpulainen ym. 2014). Esiopettajat kertoivat, miten heidän oma toimintansa tarinallisessa leikissä on näyttäytynyt etenkin leikin rikastamisena otollisina hetkinä, sekä yhteisymmärryksen lujittamisena. He ovat tuoneet tietoisesti esiin



kuva Opettaja varmistaa, että leikissä säilyy myönteinen ilmapiiri, toimia valitsemassaan roolissa

vuorovaikutuksessa lasten onnistumisen hetkiä, ja vahvistaneet positiivisen palautteen antamista. Lisäksi he ovat tukeneet yhteisleikissä lasten kuulluksi tulemistä tasapuolisesti, ja osallistuneet myös itse aktiivisesti havainnoimiseen ja eri rooleihin.

Lapset oppivat paljon sekä toinen toisiltaan että opettajilta yhteisessä, tarinallisessa leikissä. Opettajien mukaan yhteisleikki on vahvistanut lasten kykyä tunnistaa tunteita, ottaa mukaan muita lapsia leikkiin ja toimimaan toisiaan huomioivalla tavalla. Eräs esiopettaja kuvasi käytännön esimerkin avulla, miten lapset ovat eläytyneet ihailtavasti tarinalliseen leikkiin, ja myös he opettajina ovat innostuneet siitä. Ryhmän lapset olivat majaleikissään muun muassa pohtineet leikin aikana, miksi joku lapsi voi alkaa kiusata toista lasta. Ennen tarinallisen leikin alkua luettavassa kertomuksessa käsiteltiin, millainen on hyvä ystävä, ja miten hahmojen keskuudessa esiintyi silti myös kiusaamista. Eräs lapsi totesi asiasta napakasti karhun roolissaan: ”Silloin se lapsi ei tiedä, miten pitää oikeesti käyttäytyä, jos on toiselle ilkeä” Hän jatkoi, ja alkoi leikkiä karhuopettajaa yhteisessä majassa: ”Nyt tämä käskisi oppilaita kuuntelemaan, miten toiset otetaan huomioon” Ryhmän opettaja vahvisti hyvää ja kehotti vielä uudelleen muita kuuntelemaan: ”Kuunnelkaahan, karhu-opettaja kertoo nyt, miten opetellaan toisten huomioimista.”

Leikillisenä oppimisympäristönä tarinallinen leikki antaa monipuolisia mahdollisuuksia oman ja muiden toiminnasta oppimiseen, jossa keskeisenä vaikuttaa vuorovaikutus, erilaiset tunteet ja kokemukset. Karhun roolissa oleva lapsi pohti ääneen, miten epäsopevan käyttäytymisen takana voi olla tietämättömyys. Opettaja tarttui leikin kohtaukseen siten, että ohjasi myös sivummalla olleet lapset keskittymään kuuntelemaan, mitä karhulla on kerrottavanaan. Lapset pohtivat tämän jälkeen yhdessä, miten on tärkeää ottaa kaikki mukaan yhteiseen leikkiin. Opettajat kertoivat myös, miten esiopetusryhmän lasten leikkitaidot ovat kaiken kaikkiaan kehittyneet tarinallisessa leikissä positiiviseen suuntaan, kun yhteisiin leikkeihin on tullut mukaan enemmän neuvottelemista, kuuntelemista ja tasavertaisempaa huomioimista.

Lopuksi

Tarinallista leikkiä on otollista jatkaa useampana päivänä, ja antaa sille aikaa ja tilaa kehittyä. Leikin teemoja voidaan myös vaihdella eri aikoina, jolloin mahdollistetaan useampien mielenkiinnonkohteiden toteuttaminen ryhmässä. Osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan vahvistaminen leikin ja ilon kautta vaatii myös mahdollisesti muutoksia yhteiseen, päivittäiseen toimintakulttuuriin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Uudet käytänteet, joissa tuetaan lasten kasvua yhteisölliseen toimintaan, vaativat toteutuakseen harjoittelua, jatkuvia muutoksia ja arviointia (Leinonen ym. 2011). Tällöin on tärkeää pysähtyä tietoisesti myös

ajoittain refleктоimaan, millä tavoin ryhmässä tuetaan ja vahvistetaan käytännössä kasvua ja oppimista tukevaa, myönteistä toimintakulttuuria, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina. Leikin piirteiksikin kuvatut vastavuoroisuuden, ennustamattomuuden ja prosessikeskeisyyden käsitteet kuvastavat myös tarinallisen leikin keskeisiä piirteitä (ks. Hakkarainen 2010). Lasten ja aikuisten on ikään kuin heittädyttävä yhteiseen maailmaan vastavuoroisesti, jolloin ei voida olla varmoja siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Tämä voi olla haaste myös opettajille, sillä tarinallisessa leikissä tulee antaa tilaa spontaaniudelle ja uskaltaa heittäytyä lasten leikkimaailmaan, sekä toisaalta ohjata tilanteen mukaan suoremmin lapsia leikissä. Positiivinen pedagogiikka ja osallisuus leikin viitekehyksinä tukevat tässä lasten aktiivisuudelle tilan antamista, sekä toimijuuden vahvistamista yhteisessä leikissä (Kumpulainen ym. 2014).

Opettajan rooli näyttäytyy kokonaisuudessaan ikään kuin tasapainoiluna, jonka hallitsemisessa tulee toisaalta oppia antamaan konkreettisesti tilaa lasten aloitteille ja toisaalta olla tarkkana, milloin tarvitaan selkeämpää ohjausta. Leikkimaailman idealle on myös ilmeistä, miten mielikuvitus, luova keksiminen ja oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa (Rainio 2012). Kun mielikuvitukselle antaa tilaa ja sallii lasten luovia aloitteita tarinallisessa leikkimaailmassa, saadaan aikaan myös merkittäviä, yhteisiä oppimiskokemuksia. Oppimiskokemuksia voidaan dokumentoida ja sanallistaa yhdessä lasten kanssa, esimerkiksi ystävyiden tematiikasta voidaan tehdä tarinaa kuvaava yhteinen maalaus, joka kuvastaa lasten näkemyksiä ystävyyteen kuuluvista ja yhteisleikissä ilmenneistä tunteista. Tässä artikkelissa olen keskittynyt ja rajannut tarinallisen leikin käsittelemistä erityisesti opettajien näkökulmista. Lasten näkökulmien ja ajatusten esille nostaminen on kuitenkin myös hyvin merkittävää huomioida tarinallisten leikkien oppimismahdollisuuksissa. Lasten näkökulmien avulla voidaan dokumentoida yhteistä leikkiä yhä rikkaammin. Esiopettajien mukaan ryhmän lapset ovat kokonaisuudessaan suhtautuneet valittuihin tarinoihin innokkaasti ja odottaneet aina tarinallisen leikin alkamista. Lisäksi lapset ovat ilmaisseet selkeästi, miten haluavat kokeilla myös eri rooleissa leikkimistä. Lopuksi toivoin vielä esiopettajilta muutamia käytännön esimerkkejä tai lausahduksia lasten suusta tarinalliseen leikkiin osallistuneilta lapsilta. Lapset kuvasivat leikkiä seuraavilla tavoilla kiteyttäen keskeisimmän oivallisesti:

”Se on ihan kuin seikkailua.”

”Kivaa olla mukana! Voitais leikkii vielä useemmin.”

”Haluan jatkaa tätä ja leikkii myös eri roolissa. Mä voin olla seuraavaks se sankari”

”Leikki on ollu kivointa, kun saa leikkii toisten kanssa.”

Mahdollisuus mukanaoloon ja yhteisen ilon jakamiseen tarinallisessa leikissä näyttäytyvät myös lasten vastauksissa. Yhteisen, lasten ja aikuisten välisen, tarinallisen leikkimaailman luominen antaa kiehtovia mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, kuten myös koulumaailmaankin. Tarinallinen leikki, jossa vahvistetaan osallisuutta ja positiivista pedagogiikkaa edesauttaa leikin kautta oppimista, kun huomioidaan lasten ja aikuisten välisen toiminnan demokraattiset periaatteet (ks. myös Rainio 2012), ja oppimisen merkitys vuorovaikutuksessa tapahtuvana yhteisöllisenä ja sosiaalisena toimintana. Lapset ja aikuiset eläytyvät tällöin rooleihin, ja keskittyvät vuorovaikutukselliseen leikin maailmaan yhdessä. Eläytymällä ja sitoutumalla emotionaalisesti yhteiseen leikkiin, voidaan antaa tilaa erilaisille yllättävillekin ja spontaanisti ilmaantuville oppimiskokemuksille. Aktiivisella osallistumisella opettaja voi herkemmin vahvistaa myös lasten aloitteiden ja näkemysten kuulemistä tasavertaisesti.

Yhteiseen tarinalliseen leikkiin eläytyminen antaa edellytyksiä kehittää edelleen luovan ja leikillisen oppimisen potentiaalia ryhmässä. Tarinallinen leikki edistää suotuisasti lasten kokonaisvaltaista oppimista, mukaan lukien ajattelun kehitystä, kokemuksellisuuden ja havaintojen kautta ymmärryksen laajentamista vuorovaikutuksessa, sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistamista (ks. myös Kumpulainen ym., 2014). Sosiaalinen vuorovaikutus tarinallisessa leikissä tarjoaa tilaisuuksia edistää positiivisesti lasten mielikuvituksen ja kuvitteluleikkitaitojen kehitystä. Tarinallinen leikki käytäntönä antaa kokonaisuudessaan lukuisia mielenkiintoisia mahdollisuuksia lasten ja aikuisten kokemusmaailmojen lähentämiseen toisiaan täydentäen, kun voidaan yhdessä oppia ja eläytyä tarinallisen leikkimaailman seikkailuihin.

Lähteet

- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
- Galyer, K.T. & Evans, I.M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Hakkarainen, P., Vuorinen, M-L. & Peppanen, T. (2010). Opettajakompetenssit juonellisessa osallistavassa oppimisympäristössä. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.), *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13. (s.109-125)
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.

- Kalliala, M., (2012). *Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. University of Helsinki. Faculty of Behavioral Sciences. Department of Teacher Education.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, (s. 197-223)
- Karpov, Y.U.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambirdge. University Press.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211-229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, (s. 224-242)
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2011). Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen – Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*, (s. 83-98)
- Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 69-78.
- Moore, M. & Russ, S.W. (2008). Follow-up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
- Pursi, A., Laitinen, M., Salonen, M. & Lounassalo, J. (2017). *Tarinasta leikiksi – Tarinallisen leikin käsikirja*. http://www.edu.fi/download/187568_tarinasta_leikiksi_kasikirja_2017.pdf
- Rainio, A.P. (2012). Vastarinnasta osallisuuteen -toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksen 57, (s. 107-139)
- Seligman, E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist 55(1), 5-14.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989).

Leikki on iloa ja vauhtia - Näkökulmia päiväkotikäisten lasten fyysisen aktiivisuuden tärkeyteen

Leena Palokangas

Johdanto

On tärkeää tutkia lasten fyysistä aktiivisuutta ja olla jakamassa liikunnan ilosanomaa eteenpäin. Varhaiskasvatuksen ammattilaisena ja kolmen pienen tytön äitinä koen tärkeäksi asiaksi puolustaa etenkin tyttöjen mahdollisuuksia liikkua mahdollisimman monipuolisesti. Haluan kannustaa tyttöjäkin nujumaan keskenään, painimaan ja harrastamaan fyysisesti aktiivisia leikkejä. Varhaiskasvatuksessa olisi tärkeä tavoitella sitä, että tyttöjen ja poikien välillä ei olisi eroja fyysisessä aktiivisuudessa. Tyttöjen reipas tai kuormittava liikkuminen ei saisi olla vähäisempää kuin poikien. Omien lasteni liikunnallisuuden ja siitä heränneiden kysymysten kautta koko tämä artikkeli on saanut oikeastaan alkunsa. Omat tyttöni ovat aina olleet erittäin liikkuvaisia pienestä pitäen. Olen jopa monesti huomannut yrittäväni hillitä heitä liikkumasta niin paljon ja kovinkin rohkeasti. Olen kuitenkin yrittänyt olla luottavainen siihen, että he pärjäävät. Meillä on saanut hyppiä sohvalla ja kiivetä portaita erikoisilla tavoilla. He valitsevat mieluummin tekemiseksi jonkun fyysisen aktiviteetin, kuin paikallaan olevan leikkimisen. Olen usein miettinytkin mistä se johtuu, että lapseni ovat niin liikkuvaisia. Olen toki vienyt heitä mukaan kuntosalille pariviikkoisesta lähtien ja meillä on ollut trapetsi, renkaat ja palloja aina saatavilla. Olen vienyt heitä erilaisiin lasten jumppiin pienestä pitäen. Uskon kuitenkin, että ilman niitäkin he liikkuisivat. Se on heille jostain syystä hyvinkin luontaista. Varhaiskasvattajana toivon, että voin tulevaisuudessa olla osaltani tukemassa mahdollisimman monen varhaiskasvatusikäisen lapsen liikunnan mahdollisuuksia. Toivottavasti monet muutkin alan ammattilaiset ymmärtäisivät liikunnan tärkeyden.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata päiväkotikäisten lasten liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden tärkeyttä. Fyysistä aktiivisuutta on monenlaista, mutta tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan niitä liikkumisen tapoja, jolloin lapsi on fyysisesti ja liikunnallisesti aktiivinen. Pieni



lapsi opettelee varhaisessa vaiheessa luontaisesti ryömimään, kävelemään, juoksemaan ja kiipeämään. Liikkuminen on lapselle luontaista ja voidaan sanoa, että ”lapsella on synnynnäinen tarve olla fyysisesti aktiivinen” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 6). Lapsilla on synnynnäinen tarve liikkua ja käyttää kehoaan (Wegloop & Spliid, 2008). Pieni lapsi tutkii maailmaa konkreettisesti kehonsa avulla. Liikkuminen on pienelle lapselle leikkiä. Leikki ja liikkuminen kulkevat siis käsi kädessä. Päiväkoti-ikäisten lasten liikuntatottumukset ja –taidot eroavat kuitenkin paljon toisistaan. On lapsia, jotka liikkuvat runsaasti ja lapsia, jotka eivät halua tai uskalla liikkua. Miksi luontainen liikkuminen toisilla vähenee tai katoaa? Toisilla lapsilla se pysyy yllä ja jotkut lapset eivät muuta tekisikään, kuin kiipelisi, juoksisi ja kokeilisi omia rajojaan liikkujina. Varmasti hyvin iso vaikutus on sillä, miten ja kuinka paljon lapsille on pienestä pitäen annettu mahdollisuuksia liikkua, tuettu, kannustettu ja houkuteltu liikkumaan ja miten hyvin on uskallettu luottaa lapseen liikkujana. Tämä artikkeli ottaa kantaa siihen, millä tavoin varhaiskasvatushenkilöstö voisi työssään päiväkodeissa tukea kaikenlaisista liikunnallisista lähtökohdista tulevia lapsia, sillä liikunnasta olisi erittäin tärkeää tulla elämäntapa jo pienenä lapsena.

Liikunnan asema varhaiskasvatuksessa

Koulun aloitusta voidaan pitää merkittävänä fyysistä aktiivisuutta laskevana tekijänä (Sääkslahti ym. 2013). Varhaisiällä opittu liikunnallinen elämäntapa voi auttaa kantamaan tuon aloituksen yli. Liikunnan terveysvaikutukset sekä vaikutukset oppimiseen tiedetään. Lapsen liikunnallinen kehitys on varhaiskehityksen perusta, jolla on vaikutusta sosiaaliin, psyykkisiin ja älyllisiin valmiuksiin (Wegloop & Spliid 2008). ”Fyysinen aktiivisuus virkistää, herkistää kaikki aistit opeteltavaan asiaan, parantaa keskittymistä ja lisää myös lasten sitoutuneisuutta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) Varhaisessa vaiheessa omaksuttu liikunnallinen elämäntapa jatkuu todennäköisesti myöhemmässäkin iässä. Liikunnan vähyydestä seuraa monia negatiivisia asioita, kuten motorisia ongelmia, ylipainoa ja erilaisia sairauksia. Nykyihminen käyttää kehoaan yhä vähemmän ja sen seuraukset ovat nähtävissä jo kansanterveydessä (Wegloop & Spliid 2008). Varmastikin liian runsas älylaitteiden käyttö on vähentänyt lasten muuta leikkimistä ja näin ollen myös heidän fyysistä aktiivisuuttaan. Kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset päiväkodeissa pystyisivät tukemaan jokaisen lapsen fyysistä aktiivisuutta ja kannustaa kaikkia lapsia liikkumaan runsaasti ja monipuolisesti?

Varhaisiän liikuntasuositus on kolme tuntia vuorokaudessa monipuolista liikkumista, sisältäen kevyttä liikuntaa, reipasta ulkoilua ja erittäin vauhdikasta liikuntaa. Liikunnan tulisi olla yhtä tärkeä osa päivittäin, kuin uni ja ravinto. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9.) Monet tutkimukset osoittavat, että jo päiväkotikäiset lapset liikkuvat liian vähän. Soinin väitöskirjan (2015) mukaan

päiväkoti-ikäisten lasten fyysinen aktiivisuus on erittäin kevyttä. Varsinkin tytöt tarvitsisivat kannustusta ulkona liikkumisessa, sillä tyttöjen fyysinen aktiivisuus on monesti vähäisempää, kuin pojilla (Reunamo 2016). Soinin (2015) tutkimustulokset osoittavat, että poikien fyysinen aktiivisuus on kuormittavampaa, kuin tyttöjen, ja erot korostuvat etenkin talvisaikaan. Hänen mukaansa kolmevuotiaiden fyysistä aktiivisuutta tutkittaessa on havaittu, että kaikki sen ikäisistä eivät liiku tarpeeksi, jotta heidän normaali kasvu ja kehitys olisivat turvattuina. Monesti liikunta-aktiivisuutta voidaan ajatella laskettavan liikuntaharrastusten määrällä, mutta se ei ole alle kouluikäisten lasten kohdalla pätevä tapa kuvata fyysistä aktiivisuutta.

Liikunta on pienille lapsille tärkeä osa leikkiä, mutta mitä kaikkea se vastavuoroisesti tuo leikkiin tai muuhun toimintaan lasten osallisuuden kautta lisää? Archer & Siraj (2014) kirjoittavat artikkelissaan englantilaisesta tutkimuksesta, jossa 0-5-vuotiaita päiväkotilapsia on kannustettu liikkumaan ja leikkimään fyysisesti aktiivisesti sisätiloissa kuukauden ajan. Tutkimuksessa on saavutettu huimia tuloksia: lapsista on tullut energisempiä, sosiaalisempia toistensa- ja kasvattajiensa kanssa sekä parempia kavereita keskenään. Sen lisäksi ulkoleikit ovat muuttuneet liikunnallisemmiksi lasten omasta aloitteesta. Positiivinen asia on myös se, että nykylapsia kyllä kiehtoo liikkuminen, kunhan aikuiset huolehtivat siitä, että siihen on joka päivä riittävästi mahdollisuuksia (Sääkslahti ym. 2013).

Fyysinen aktiivisuus lapsilla on todettu olevan korkeampaa silloin, kun lapsi saa aikuiselta kannustusta ja rohkaisua liikunnalliseen aktiivisuuteen (Sääkslahti ym. 2013.) Fyysisesti aktiivisiin leikkeihin kannustaminen on Soinin (2015) tutkimuksen mukaan kuitenkin päiväkodeissa vähäistä. Lapsia tulisi kannustaa fyysiseen aktiivisuuteen kaikkina vuodenaikoina ja minimoida istuminen sekä muu paikallaanolo. Miksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät kannusta lapsia tarpeeksi liikkumaan? Ajatellaanko, että päiväkotiohjelma opettaa lapsia jo kouluun, jossa pitää osata istua ja keskittyä? Lapsille on kenties monen mielestä varmasti helpompi opettaa asioita, kun he istuvat rauhallisesti ja hiljaa paikoillaan. Ja on toki helpompi pitää tilanne hallinnassa, kun lapset istuvat pöytien ääressä tekemässä hiljaa ja rauhallisesti asioita. Suomalaisia päiväkotiohjelmoita on jopa kritisoitu siitä, että toiminnassa korostuu paikallaanolo, hienomotoriset tehtävät ja kontrolloiva kasvatuskulttuuri. Hyvän kasvattajan kriteerinä on pidetty sitä, että saa lapset istumaan hiljaa

paikoillaan ja seuraamaan opetusta. (Kokljuschin 1999.) Mutta fyysisen aktiivisuuden lisäämisen tavoitteena onkin hallittu liikunnan mahdollistaminen ja tukeminen, eikä kaaoksen sietäminen. Hiljaiselle ja rauhalliselle työskentelylle on oma tärkeä sijansa varhaiskasvatuksessa. Päiväkotien haasteena tai jopa ongelmana pidetään myös usein liian isoja lapsiryhmiä. Aikuisilla on vastuu

suurista ja heterogeenisistä lapsiryhmistä, mikä on varmasti monesti esteenä sille, että liiallinen turvallisuus tai opettajan muunlaiset pedagogiset ratkaisut saattavat mennä liikunnallisesti laadukkaan sisällön edelle. Pelätään, että ryhmässä syntyy kaaosta ja levottomuutta ja päiväkodin rauha rikkoutuu (Kokljuschin 1999). Moni kasvattaja varmasti tarvitsisi kuitenkin apua oppia sietämään ääntä, vauhtia ja vaarallisia tilanteita. Täytyisi nähdä pidemmälle, kuin siihen hetkeen tai päivään. Nähtävä se, miten tärkeää fyysisen aktiivisuuden mahdollistaminen on lasten koko elämän kannalta. Lasten liikunnan mahdollistamisen kannalta olisi tärkeää, että varhaiskasvatushenkilöstö sitoutuisi yhdessä siihen, että lapset saavat, ja heidän pitää olla, fyysisesti aktiivisia. Aikuisten tiivis yhteistyö on erittäin suuressa roolissa siinä, ettei laatu ei kärsi ja lapset saavat touhuta ja liikkua tarpeeksi tai vähän enemmänkin.

Laadukas pedagogiikka mahdollistaa liikkumisen

Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus leikkiä. Sopimuksessa sanotaan myös, että leikin kautta on mahdollista lisätä lapsen fyysistä aktiivisuutta. Pienelle lapselle liikunta ei olekaan erillinen osa, vaan se on fyysisesti aktiivista leikkiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa leikillä on merkittävä osa. Vapaata leikkiä on usein varhaiskasvatuspäivän aikana sekä aamupäivissä, että iltapäivissä. Ainakin toivottavasti, sillä vapaa leikki on erittäin merkittävää lapsen kehitykselle. Siinä lapsi kehittää monipuolisesti omia fyysisiä ja kognitiivisia taitojaan. (Brussoni ym. 2012.) Vapaata leikkiä ei ole arvostettu tarpeeksi, vaikka juuri niissä hetkissä muun muassa lapsen osallisuus, fyysinen aktiivisuus ja luovuus tulevat esille ja saavat tilaa. Vapaassa leikissä lapset saavat touhuta toistensa kanssa vapaasti, jolloin lasten fyysisen aktiivisuuden taso on Reunamon (2016) tutkimusten mukaan korkeimmillaan. Vertaissuhteisiin sekä lasten osallisuuden merkitykseen olisi varhaiskasvattajien osattava hänen mukaansa tarttua liikunnan lisäämisessä.

Varhaiskasvatushenkilökunnan rooli ohjatun ja vapaan toiminnan järjestämisessä on erittäin tärkeää. Varhaiskasvatushenkilöstön olisi ymmärrettävä vapaan leikin tärkeys ja mahdollisuudet. Leikkiä ei tulisi kuvata asenteeiksi tai lapselle ominaiseksi tavaksi toimia, sillä se vie Hakkaraisen (2010) mukaan pohjaa koko leikkipedagogiikalta. Leikin arvo ja teoreettiset lähtökohdat pitäisi tietää. Ilman leikin kehityksen teoreettista ymmärrystä ei kasvattaja pysty näkemään leikin muutosta ja kytkeä sitä kehitykseen (Hakkarainen, 2010). Lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1967) tulee lähes aina esille puhuttaessa leikistä tai leikkipedagogiikasta. Sanotaan, että leikissä lapsi on aina lähikehityksen vyöhykkeellä. Liikkumisessa pieni lapsi opettelee esimerkiksi kääntymistä selältä vatsalleen, sohvalle nousua tai hyppynarulla hyppimistä niin kauan, että se onnistuu helposti. Lapsi haluaa usein toimia niillä rajoilla, jotka kehittävät häntä. Lapsi ei aina itse kuitenkaan suuntaudu tai pääse lähikehityksen vyöhykkeelle, vaikka haluaisikin. Liikkunnasta

puhuttaessa, se saattaa johtua joko arkuudesta, osaamattomuudesta tai siitä, ettei jotain asiaa saa tehdä, koska se on kiellettyä. Aikuisen puheella on iso merkitys. Jos lähikehityksen vyöhykkeelle pääseminen onnistuu, lapsen toiminta onkin hänelle motivoivaa, mielekästä ja kehittävä. Monesti lapsi tarvitsee kuitenkin aikuisen apua ja ohjausta saavuttaakseen lähikehityksen vyöhykkeen (Hakkarainen 2010). Etenkin huonommat motoriset taidot omaava lapsi tarvitsee apua joko suullisesti tai esimerkin avulla, miten suoriutua tasolleen vaativasta fyysisestä suorituksesta (Valentini 2016). Jokainen lapsi tarvitsee kuitenkin joskus apua. Aikuista tarvitaan esimerkiksi kertomaan, miten keinoon nousee ja miten keinussa pystyy ottamaan itse vauhtia. Miten rekkitangolle pääsee kiipeämään tai kuinka liukumäkeä pääsee kiipeämään parhaiten ylöspäin? Lasten fyysisen aktiivisuuden tukemisessa kasvattajien täytyisi nähdä, missä kukin lapsi tarvitsee apua ja mihin suuntaan liikunnallista toimintaa kunkin lapsen kohdalla olisi hyvä kehittää. Olisi muistettava, että lapset ovat erilaisia, joten kaikki tarvitsevat erilaisia määriä fyysistä aktiivisuutta ja liikuntaa. Olisi tiedettävä myös, mikä saa lapset liikkumaan. Kaikkien lasten kohdalla liikkuminen ei ole niin luontevaa tai opittua. Esimerkiksi ei siloteta lapsen kulkureittiä ryhmätilasta naulakoille helpoksi, vaan keksitään reittiin jännittävyyttä, elämyksiä ja liikunnallisia haasteita. Lasten pitäisi päästä kasvamaan kohta omaa potentiaaliaan. (Reunamo & Kyhälä 2016.) Kasvattajien olisi tiedostettava, että lapsien havainnoiminen ja on kaiken pedagogisen toiminnan lähtökohta. Eri lähtökohdista tulevat lapset on saatava mukaan liikkumaan ja olemaan fyysisesti aktiivisia, joten siinä tarvitaan aikuiselta taitoa ja osaamista nähdä kunkin lapsen tarpeet. (Johanna Fredriksson 2017.) Tärkeintä on kuitenkin se, että annetaan mahdollisuus liikkua. Ei estetä lapsien liikkumista turhilla kielloilla, ja kannustetaan lapsia käyttämään kehoaan.

Päiväkodeissa tapahtuva liikunnan mahdollistaminen täytyy olla pedagogisesti laadukasta, mikä on varhaiskasvatushenkilöstön käsissä. Aikuisten on asetettava oikeanlaiset säännöt, mitä saa tehdä ja mitä ei. Kysymykset turvallisuudesta nousevat varmasti esille. Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä olisi mahdollistaa lasten turvallinen liikkuminen, sillä liikkumattomuus on turvallisuusriski ja samalla terveysriski. Turvallisen liikkumisen opettaminen on liikuntaan houkuttelua ja liikunnan sallimista eikä kieltämistä (Pulli 2013). Brussonin ym. (2012) mukaan kasvattajien olisi mietittävä tarkkaan, mikä on riittävän turvallista. Mahdollisimman turvallista, ei ole enää hyvä asia. Liiallisia rajoituksia leikissä ei olisi hyvä asettaa, sillä ne voivat vaikuttaa lasten terveyteen ja hyvinvointiin. Jos lapsi ei saa koetella rajojaan, se voi vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen ja havainnointiin, tuoda ylipainoa, mielenterveyshäiriöitä sekä yleisemmin luoda liiallista riippuvuutta muihin ihmisiin. Lapsen täytyy saada kokeilla rajojaan liikkujana, ottaa riskejäkin ja saada haasteita ikä- ja taitotasosta riippuen. Jos lapsi ei koe saavansa tarpeeksi haastetta, hän tylsistyy ja se voi johtaa monenlaiseen negatiiviseen käytökseen. Luotetaan siihen, että lapsi pärjää ja osaa. Laadukas varhaiskasvatuksen pedagogiikka on avainasemassa

ehkäisemään ei-toivottua käytöstä. Liikunnan lisäämisellä ja fyysisen aktiivisuuden mahdollistamisella voidaan monien lasten kohdalla saavuttaa runsaasti positiivista käytöstä.

Päiväkotipäivästä kokonaisuudessaan fyysiseen aktiivisuuteen tähtäävä

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset päivitettiin asiantuntijoiden toimesta vuonna 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä olisi hyvä olla jokaisen päiväkodissa työskentelevän aikuisen tiedossa. Päiväkotipäivät ovat monella lapsella hyvin pitkiä, joten liikuntaan mahdollistavia hetkiä ehtii olla paljon. Päiväkotipäivän aikana tutkimusten mukaan lasten fyysinen aktiivisuus on suurinta vapaan leikin ja ohjattujen, liikuntaa sisältävien sääntöleikkien aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Monissa päiväkodeissa pidetään yksi liikuntatuokio salissa kerran viikossa. Liikuntatuokiossa on mahdollista opettaa lapsille motorisia perustaitoja ja tuokiot ovat tärkeitä ja tarpeellisia, jos ne toteutetaan niin, että lapset pääsevät kunnolla liikkumaan. Tärkeää on, että lapset oppisivat ohjattujen tuokioiden aikana pelejä ja leikkejä, joita voisivat leikkiä



kuva Liikuntaa mahdollistavia hetkiä mahtuu päiväkotipäivään

myöhemmin yhdessä muiden lasten kanssa (Pulli 2013). Liikunnan ohjatut tuokiot päiväkodeissa sisältävät kuitenkin monesti liikaa odottelua, jolloin lasten fyysinen aktiivisuus jää niissä liian alhaiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Tärkeämpää, kuin erilliset liikuntatuokiot, on kuitenkin se, että liikunnasta tulisi osa koko päiväkotipäivää. Päiväkotipäiviin kuuluu esimerkiksi tärkeänä osana ulkoilut aamupäivisin ja iltapäivisin. Reunamon & Kyhälän (2016) mukaan lasten reippaan fyysisen aktiivisuuden määrä on suurinta ulkoiluhetkissä, mutta vaihtelu lasten, ryhmien ja päiväkotien välillä on suurta. Yleisesti liikkumisen määrä ja vaihtelu lasten ja ryhmien välillä on myös suurta; toiset lapset liikkuvat enemmän, ja toisissa ryhmissä liikutetaan selvästi enemmän kuin toisissa. Lasten reippaan liikunnan määrä ei tulisi korostua vain ulkoiluhetkissä

vaan sitä pitäisi saada jakautumaan tasaisemmin päiväkotipäivän ajalle ja eri hetkiin. Kasvattajien tulisi osata suunnitella päiväkotien päivärhythmi, toiminnan sisältö ja sisä- ja ulkoympäristöt sillä tavoin, että lapset saavat nauttia liikkumisesta monipuolisesti toisten kanssa koko päiväkotipäivän aikana.

Ulkoiluhetkissä tai liikuntatuokioissa on hyvä opettaa lapsille (noin kolmesta-neljästä ikävuodesta ylöspäin) sääntöleikkejä. Vapaan leikin aikana lapsia on hyvä kannustaa toimimaan fyysisesti aktiivisesti, esimerkiksi laittamalla esille erilaisia liikuntaan houkuttelevia välineitä. Välineiden kautta lapset voivat kehittää kuvitteluleikkejään fyysisesti aktiivisemmaksi, vaikkapa leikkiä pupuja, jotka pomppivat trampoliinilla. Autoleikissä autot saavat mennä lujaa ja autot voivat kulkea esimerkiksi erikokoisten penkkien päällä tai seinillä. Vain taivas on rajana ideoille. Osallisuuden näkökulmasta lapset varmasti ideoivat itse monenlaista fyysisesti aktiivista leikkiä vapaan leikin aikana, kunhan siihen annetaan mahdollisuus. Uskon, että fyysisen aktiivisuuden määrä lapsilla lisääntyy varmasti, kun siihen kannustetaan. Hyvä ympäristö, aikuisten esimerkki ja oikea asenne vievät jo pitkälle. Asennoidutaan siihen, että liikunta on elintärkeä eikä erillinen osa lapsen päivää.

Päiväkodinjohtaja Johanna Fredriksson Espoon kaupungin Nuottakunnan päiväkodista kertoo (sähköpostihaastattelussa 2017), että hänen päiväkodissaan liikunta on olennainen ja luonteva osa, jota painotetaan, kuten muitakin tärkeitä varhaiskasvatuksen osa-alueita. Sitä ei korosteta kuitenkaan sen enempää. He yrittävät toimia varhaisiän liikuntasuosituksen mukaan mahdollisimman hyvin. Pyrkimyksenä on liikuttaa päiväkodissa lapsia päivittäin kaksi tuntia, jolloin kotiin jäisi yksi tunti liikuttamista. Liikuntaa sulautetaan heillä mahdollisuuksien mukaan kaikkiin arjen toimintoihin ja lapsia istutetaan mahdollisimman vähän päivän aikana. Vapaan leikin hetkissä lapset saavat esimerkiksi juosta. Liikuntavälineitä, kuten trampoliini, on ryhmässä esillä koko ajan. Päiväkodin käytävillä lapset saavat pelata erilaisia liikunnallisia pelejä ja leikkejä. Ulkoiluhetkiin kasvattajat järjestävät toimintaa, esimerkiksi ratoja erilaisista välineistä. Liikunnan ja leikin pedagoginen mahdollistaminen on hänen mukaansa sitä, että kaikki kasvattajat ovat sitoutuneet lasten liikuttamiseen ja asioista kasvattajien kesken keskustellaan usein. Heillä monet työntekijät ovat käyneet lasten liikunnan ammattitutkinnon, mikä on lisännyt yhteisymmärrystä lasten liikunnan merkityksestä arjessa.

Suurella roolilla fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä ovat päiväkotien pihat ja muu ympäristö. Soinin (2015) tutkimuksessa todetaan, että lasten fyysinen aktiivisuus olisi tietenkin kuormittavampaa juoksussa, kiipeilyssä, työntämisessä tai vetämisessä, mutta näitä toimintoja ei sisällä tapahdu lähes ollenkaan. Sisätiloissakin voi innostua ja innostaa liikkumaan. Pienikin tila voi olla liikuntaan aktivoiva. Liikuntaan houkutteleva ympäristö syntyy vaihtelemalla esillä olevia välineitä ja laittamalla esiin asioita, jotka innostavat liikkumiseen, kuten liikuntaratojen rakentamiseen. Päiväkotien sisätiloissa olisi kaikissa ryhmätiloissa hyvä olla puolapuut, renkaat ja köysiä. Käytävillä lattiaviivat, jotta lapset ymmärtävät kulkusuunnan ja saavat turvallisesti juosta käytävillä. Penkkien olisi hyvä olla tukevia, jota niiltä hyppääminen olisi turvallista. (Pulli 2013.) Pieniä asioita, mutta niistä on paljon iloa ja hyötyä lasten liikunnan lisäämisessä jokapäiväiseksi ja luontevaksi osaksi arkea. Välineiden on tutkittu lisäävän lasten fyysistä aktiivisuutta, vaikka lasten liikkuminen ei olekaan välineistä kiinni. Lapsille kaikki paikat ja ympäristöt voivat olla liikkumisen paikkoja. Lasten tulisi saada muokata ympäristöä muiden lasten kanssa. Etenkin luonnonympäristöjen on todettu olevan lapsille mieluisia. Harvoin lapsi valitsee istumisen, jos tarjolla on muitakin vaihtoehtoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Päiväkotien saleja ja käytäviä tulisi hyödyntää enemmän ja monien päiväkotien ulkoleikkisäännöt kaipaisivat pikaisesti päivitystä liikuntaa suosivaan suuntaan. Littlen ym. (2011) mukaan Australiassa ulkoleikkipihat ovat valitettavan usein sellaisia, jotka eivät haasta lapsia tarpeeksi eivätkä anna tilaa riskinottoon. Turvallinen ympäristö olisi oltava sellainen, joka antaa turvaa kokeilla eri asioita, tutkia, mutta uskaltaa ottaa riskejäkin. Valitettavasti monet päiväkotien pihat Suomessakin ovat melkoisen yksitoikkoisia. Toki hyviäkin varmasti löytyy.



kuva Fyysisen aktiivisuuteen vaikuttava päiväkotien pihat ja muu ympäristö

Lopuksi

Liikkuminen tuo ilon lapsen kasvoille (Fredriksson 2017). Ilo tulee oppimisen elämyksistä, kokemuksista ja muiden kanssa yhdessä tekemisestä. Ja siitä, että annetaan liikkua, koska se on useimmista lapsista kivaa. Liikkuminen on ihmiselle luontainen tapa toimia. Lapsen tulisi saada päiväkodeissa liikkua vauhdikkaasti, mutta ei riehuen ympäriinsä, vaan toiminnallisesti ja hyvällä tekemisen mielellä. Liikkumisen lisäksi on muistettava antaa lapsille sopiva määrä levollista ja rauhallista aikaa, jotta lapsen tasapainoinen kehitys on turvattu. (Pulli, 2013.) Lapset keskittyvät varmasti rauhoittumaan lepohetkille tai keskittyvät johonkin vaatimaan tehtävään paremmin, kun ovat saaneet tarpeeksi liikkua ja leikkiä fyysisesti aktiivisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan leikin yhteydessä fyysisestä aktiivisuudesta, että ”henkilöstön tulee tiedostaa keskittyneen tutkimisen, spontaanin luovan ilmaisun sekä vauhdikkaiden liikunta- ja peuhausleikkien merkitys lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle”. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan tavoitteena on ”innostaa lapsia liikkumaan monipuolisesti sekä kokemaan liikunnan iloa. Lapsia kannustetaan ulkoiluun ja liikunnallisiin leikkeihin kaikkina vuodenaikoina.” Mielestäni varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lasten liikuntaa ei ole kuitenkaan määritelty tarpeeksi tärkeäksi, vaan se on erillinen osa, joka liittyy Kasvan, liikun ja kehityksen -osa-alueeseen. Onneksi Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016) on kuitenkin olemassa, jos se auttaisi varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja kenties vanhempiakin ymmärtämään paremmin fyysisen aktiivisuuden tärkeyden pienten lasten kanssa toimimisessa. Hyvä tarkoituksensa on myös Ilo kasvaa liikkuen -hankkeella, joka toivottavasti tulisi paremmin tutuksi päiväkodeissa ympäri Suomea. On kuitenkin hyvä suhtautua joltain osin kriittisesti tutkimuksiin, joissa lasten fyysinen aktiivisuus on kovin alhainen. Tutkimusten tekijöillä ja teko tavoilla on suuri merkitys saatuihin tuloksiin. Miten tutkimusten tekijät ovat nähneet ja arvioineet tilanteet? Ovatko esimerkiksi aktiivisuusmittarit tai muut mittalaitteet tarkoituksenmukaisesti asennettu? Onko pienten lasten suositeltu liikunnan määrä kuitenkaan aivan todenmukainen? Varhaiskasvatustutkimusten lasten fyysisen aktiivisuuden tutkimukset ovat vielä melko alkutekijöissään ja tutkimusta tarvitaan lisää, joten niidenkin osalta tämän aiheen tarkastelu on ajankohtaista ja tärkeää.

Kannustaako suomalainen varhaiskasvatus jollakin tasolla lapsia passiivisuuteen? Liikunnan mahdollistaminen päiväkotien arjessa on suurelta osin asennekysymys. Päiväkodin johtajalta vaaditaan liikunnan tärkeyden ymmärtämistä, jotta liikunta saataisiin tärkeäksi osaksi päiväkodin arkea. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien yhteistyöllä on liikunnallisen arjen muodostamisessa avaimet käsissään. Heillä tulisi olla ammattitaitoa saada lapset liikkumaan. Toivottavasti varhaiskasvatus ei kannusta lapsia passiivisuuteen. Kasvattajien olisi osattava kyseenalaistaa ne toimintamallit, joissa lapsia istutetaan paljon tai toiminta kannustaa

lapsia passiiviseen olemiseen. Toivottavasti päiväkodeissa osataan muuttaa toimintatapoja enemmän liikkumista suosivaksi. Monien tutkimusten mukaan aktiivisesta liikkumisesta on merkittävän suuri hyöty lapsille. Fyysisen aktiivisuuden tärkeys täytyisi osata perustella niin lasten vanhemmille, kuin päättäjillekin. Liikunnan lisäämisestä tulee päiväkotien arkeen varmasti ääntä ja vauhtia lisää. Lapsille on kuitenkin elintärkeää, että he saavat liikkua. Se on olennainen osa pienten lasten leikkiä, ja tärkeää sekä lapsuuden, että lasten tulevaisuutensa kannalta. Toivottavasti tämä artikkeli tuo esiin monia asioita, joiden vuoksi lasten fyysistä aktiivisuutta varhaiskasvatuksessa pidettäisiin entistä tärkeämpänä asiana ja tutkimusta aiheesta saataisiin lisää.

Lähteet:

- Archer C. & Siraj I. (2014). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *Early Childhood Education Research Journal* 23(1), 21-42. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2014.890351>
- Brussoni M., Olsen L.L., Pike I. ja Sleet D.A (2012). *Risky play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development*. <http://www.mdpi.com/1660-4601/9/9/3134/htm>. Luettu 12.12.2017.
- Fredrickson, J. (2017). *Liikunta päiväkodissa*. Tutkimushaastattelu.
- Helenius A. (2004). Leikin syntymäsijoilla. Teoksessa Piironen L.(toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY. (s.14-23).
- Kokljuschin M. (1999). *Seikkailuun. Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Tammer-Paino Oy.
- Lamponen P. ja Pulli E. (2001). *Vau, mitkä välineet! Usia leikkejä tutuilla liikuntavälineillä*. Tammer-paino Oy.
- Little H., Wyver S. ja Gibson F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *Early Childhood Education Research Journal* 19(1), 113-131.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21: *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä*. <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-410-8> Luettu 13.12.2017.
- Pulli E. (2013). *Lupa liikkua. Liikuntaleikkejä ja -tuokioita varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Reunamo J. ja Kyhälä A-L. (2016). Liikkuminen varhaiskasvatuspäivän osana. Teoksessa: *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=urn:isbn:978-952-263-411-5> Luettu 13.12.2017.

- Reunamo J. (2016). Lapsilähtöinen toimintakulttuuri edellyttää lapsen kuuntelua. Teoksessa *Tieteelliset perustelut varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=urn:isbn:978-952-263-411-5> Luettu 13.12.2017.
- Riihelä M. (2004). Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa Piironen L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY. (s.24-36).
- Sinkkonen J. (2004). Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa Piironen L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY. (s.68-79).
- Soini A. (2015). Always on the move?: measured physical activity of 3-year-old preschool children. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44987>
- Sääkslahti A., Soini A., Mehtälä A., Laukkanen A. ja Iivonen S. (2013). Liikunnallisen lapsuuden askelmerkit asetetaan jo päiväkotiyössä. *Liikunta & Tiede* 50(2-3). http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt2-313_27-31_lowres.pdf.
- Valentini N C., Pierosan L., Rudisill M. ja Hastie P.A. (2016). Mastery and exercise pley interventions: motor skill development and verbal recall of children with and without disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(4), 349-363. <http://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241223>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Wegloop M. ja Spliid L. (2008). *Leikitä vauvaa. Liikuntaleikkejä 0-12kk ikäisille*. Helsinki: WSOY.

Leikki vieraan kielen oppimisen menetelmänä

Iida Lavikainen ja Nina Nuutinen

Johdanto

Kuvittele eteesi kaksi lasta leikkimässä. Kummallakin on kädessään lempilelunsa ja kumpainenkin leikkii itsekseen. Molemmat leikkivät itsekseen, koska heillä ei vielä ole yhteistä kieltä. Toinen kaveruksista, John, on ollut syyskauden verran suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja toinen, Alvar, on ollut vuoden päivät varhaiskasvatuksen piirissä.

Moninaisuus lisääntyy suomalaisessa varhaiskasvatuksessa aiempia vuosikymmeniä hurjempaa vauhtia. Moninaisuus ja monikulttuurisuus tuovat varhaiskasvatukseen monenlaisia uusia ilmiöitä, joihin tällä hetkellä kentällä työskentelevien lastentarhanopettajien tulisi osata suhtautua ja reagoida varmistaen samalla varhaiskasvatustoiminnan tavoitteellisuus ja laatu. Yksi näistä ilmiöistä on kielen moninaistuminen. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kielten rikas maailma on nostettu yhdeksi oppimisen osa-alueeksi. Uudet perusteet ovat valtakunnallinen normi, joten kaikkien varhaiskasvatusta toteuttavien tahojen on noudatettava sitä. Asiakirjassa määritellään varhaiskasvatuksen yhdeksi tehtäväksi tukea lasten kielellisiä taitoja: muun muassa puheen tuottamista, puheen ymmärtämistä ja kielitietoisuutta. Myös tämän vuoksi kentällä työskentelevien lastentarhanopettajien tietoa ja taitoa kielestä ja sen kehityksestä tulisi vahvistaa.

Olemme moninaisissa varhaiskasvatusyksiköissä työskennellessämme havainneet, että moninaisuus tuo tullessaan varhaiskasvatukseen paljon kieleen ja sen kehitykseen liittyviä ilmiöitä. Suomen kieltä vieraana kielenään oppivalla lapsella tehtävänä on kokonaisen kielen oppiminen. Kuinka se onnistuu päiväkodissa, jossa ei ole virallisia kielten opettajia? Tällä hetkellä yliopistollinen lastentarhanopettajankoulutus ei juurikaan anna vastauksia, kuinka monikielisten lasten kielen kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa, vaan lähestyy kielen kehitystä ja sen



mahdollisia haasteita yksikielisyyden näkökulmasta. Monikielisen lapsen vieraan kielen kehitys on kuitenkin hieman erilaista kuin yksikielisen lapsen kielen kehitys. Tiedämme, että erilaisten kielen kehityksen haasteisiin on löydetty monia toimivia apukeinoja, jotka toimivat niin yksi- kuin monikielisilläkin lapsilla, esimerkiksi kuvatuet, kuvin tuetut leikit ja tukiviittomat. Haluamme kuitenkin tässä artikkelissa erityisesti nostaa esille leikin menetelmänä vieraan kielen kehityksen tukemisessa.

Kieli on jotakin, joka vaikuttaa kaikkeen ja on läsnä lähes jokaisessa hetkessä. Ihmisten välinen kommunikaatio perustuu melko pitkälle puhuttuun kieleen. Toki eleillä, ilmeillä ja muulla nonverbaalilla kommunikaatiolla on oma roolinsa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja näillä keinoilla aluksi suomen kieltä taitamattomat lapset lähtevät kommunikoimaan suomen kielisessä varhaiskasvatuksessa. Mutta kuinka saada vieraan kielen oppiminen ja kehitys etenemään suotuisalla tavalla alusta saakka, ettei lapsi jää liian pitkäksi aikaa vain nonverbaalin kommunikaation varaan? Minkälaisin keinoin kasvattaja voi tukea lapsen vieraan kielen kehittymistä leikissä? Tässä artikkelissa käsittelemme aluksi kielen oppimisen teoriaa monikielisyyden näkökulmasta. Lapsen monikielisyydellä tarkoitamme tilannetta, jossa lapsi puhuu ja opettelee useampaa kieltä samaan aikaan. Tämän artikkelin kontekstissa se tarkoittaa tilannetta, jossa lapsi, joka puhuu äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin suomea, tulee suomenkieliseen varhaiskasvatukseen ja alkaa päiväkodissa oppia suomea vieraana kielenään. Joskus lapsella voi olla useampiakin kieliä käytössään, esimerkiksi vanhempien monikielisyyden vuoksi, joten emme ole rajanneet monikielisyttä vain kaksikielisydeksi.

Lopuksi käsittelemme tuettua leikkiä menetelmänä vieraan kielen kehityksen tukemisessa. Tuetulla leikillä tarkoitamme leikkiä, jossa kasvattaja on kokonaisvaltaisesti läsnä. Tämä voi tarkoittaa etukäteen suunniteltua leikkihetkeä tai lasten spontaaneissa leikeissä mukana olemista. Leikki voi olla roolileikkiä, esineleikkiä tai mitä tahansa muuta leikkiä. Kasvattaja voi esimerkiksi sanoittaa leikkiä tai olla aktiivisesti mukana roolileikissä ottaen jonkin roolin myös itselleen. Tärkeintä on, että kasvattaja on sensitiivisesti läsnä leikissä niin henkisesti kuin fyysisesti.

Monikielisyys

Alvar, jolla on jo muutama suomen kielen sana, tekee leikkialoitteen. ”Leikitsä autoa?” John kääntyy Alvaria kohti ja jää tuijottamaan tätä ymmärtämättä sanaakaan.

Monikielisyys voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Macroryn (2006) mukaan lapsen voi määritellä monikieliseksi, jos lapsen elämässä on ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana useampi kuin yksi kieli. Jos lapsi kuulee ja käyttää useampaa kuin yhtä kieltä ennen kolmea ikävuotta, hän on monikielinen. Monikielisyttä on kahdenlaista: lapsi voi oppia kaksi kieltä yhtäaikaista tai hän voi oppia kielet ikään kuin peräkkäisinä. Kun lapsi oppii kahta tai useampaa kieltä yhtä aikaa, molemmista kielistä kehittyvät yhtä vahvat samanaikaisesti ja lapsi on alusta saakka monikielinen. Toisessa vaihtoehdossa lapsi voi oppia ensin äidinkieltänsä alkeet ja siirtyä heti toisen kielen vaikutuksen piiriin, jolloin lapsi oppii kieltä rinnakkain, mutta äidinkieli on vahvempi kieli. Tätä kutsutaan additiiviseksi monikielisyudeksi ja tällöinkin lopputuloksena on monikielisyys, se on vain kehittynyt eritahtisesti. Molemmissa tapauksissa, lapsi alkaa tuottaa puhetta noin 12-13 kuukauden ikäisenä. (Pinter 2011.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa olevista monikielisistä lapsista puhuttaessa yleensä kyse on jälkimmäisenä kuvatusta ilmiöstä. Muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuva lapsi tulee suomalaisena varhaiskasvatuksen piiriin ja hänen suomen kielen taitonsa alkaa kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kasvattajien ja vertaisten kanssa.



kuva Edistääkö leikki kielen kehitystä?

Monikielisuuden kehittymistä on tutkittu muun muassa Amerikassa ja on todettu, että aluksi muuta kuin valtakieletä puhuva lapsi jatkaa omalla äidinkielellään puhumista uudessa ympäristössä. He käyvät läpi niin kutsutun nonverbaalisen, hiljaisen jakson, jonka aikana he kuuntelevat aktiivisesti, mutta eivät puhu paljoakaan. Tämän jälkeen seuraa jakso, jonka aikana lapsi toistaa kuulemiaan fraaseja tai lorunpätkiä ja lopulta alkaa tuottaa kieltä itse. (Pinter 2011.) Havaintojemme mukaan tämän kaltainen prosessi toteutuu lähes jokaisella monikielisellä lapsella. Kun lapsi alkaa kuuntelemaan, mitä muut hänelle uudella kielellä puhuvat, on tärkeää, että ainakin kasvattajat puhuvat johdonmukaisesti hyvää ja selkeää suomen kieltä. Tämä ei sulje pois puhekielen ja murre sanojen käyttöä, koska suomen kielessä kirjakieli on erillinen asia ja murre sanat rikastavat kieltä sekä lapsen kielitaitoa myöhemmässä vaiheessa.

Lapset, jotka ovat päiväkotiryhmissä, joissa on paljon uutta kieltä opettelevia lapsia hyötyvät eniten kasvattajien johdonmukaisesta ja selkeästä suomen kielen puhumisesta. Ryhmissä, joissa on paljon monikielisiä lapsia, jotka ovat vielä suomen kielen oppimisen

alkuvaiheessa, on hyvän suomen kielen oppiminen haasteellisempaa kuin ryhmässä, jossa on paljon natiiveja suomen kielen puhujia. Olemme havainneet, että lapset alkavat puhua vertaissuhteissaan herkästi sekakieltä, jossa voi yhdistyä esimerkiksi puhujien äidinkielet, muut opitut kielet (esimerkiksi englanti) sekä suomen kielen sanat. Jos lapsella on kaksi kieltä ja toinen niistä on heikompi, Macroryn (2006) mukaan kasvattajien tulee varmistaa, että heikompi kieli pääsee esille ja lapsi pääsee käyttämään sitä. Useimmiten lapsilla, jotka ovat oppimassa suomea vieraana kielenään varhaiskasvatuksessa, suomi on heidän heikompi kielensä. Toisaalta Macrory (2006) kuitenkin ehdottaa, että samaa äidinkieltä puhuvat lapset tulisi laittaa samaan ryhmään, jotta he saavat puhua ja olla vuorovaikutuksessa äidinkielellään. Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan äidinkielen ja kotikulttuurin opettaminen ja sisällyttäminen lapsen elämään on pääasiassa kuitenkin perheen vastuulla ja suomalainen varhaiskasvatus tukee ensisijaisesti lapsen suomen kielen kehittymistä sekä suomalaisen kulttuurin omaksumista.

Jos samaa kieltä puhuvia lapsia ei ryhmässä ole, Macroryn (2006) mukaan varhaiskasvatuksessa käsitellyt teemat ja aiheet tulisi viedä kotiin ja vanhempien tai sisarusten tulisi keskustella niistä lapsen kanssa. Macroryn mukaan tämä vahvistaa sekä kotikielen että vieraan kielen kehittymistä. Mielestämme tämän kaltainen toiminta auttaa lapsia oman niin oman äidinkielen kuin vieraan kielen vahvistamisessa, vaikka samaa äidinkieltä puhuvia lapsia lapsiryhmässä olisikin. Kasvattajat voivat auttaa lapsia viemään varhaiskasvatuksessa käsitellyt aiheet kotiin omalla äidinkielellä keskusteltavaksi esimerkiksi reissuvihkon tai omien piirrosten avulla. Kultti (2014) tutki omassa tutkimuksessaan ruokailujen yhteydessä tapahtuvia keskusteluja, joiden tarkoituksena oli tuottaa lapsille mahdollisuuksia olla yhteydessä vertaistensa kanssa ja toimia itsenäisesti. Kultin mukaan monikielisille lapsille tämänkaltaiset toiminnot ovat todella tärkeitä: he tarvitsevat päivittäin paljon mahdollisuuksia kuulla uusia sanoja ja ilmaisuja. Kokemukset voivat sisältää keskustelua konkreettisista ja läsnä olevista aiheista, mutta myös abstrakteista. Samankaltaisen keskustelun kasvattaja voi liittää myös leikin yhteyteen. Meidän oman kokemuksemme mukaan monikielinen lapsi tarvitsee abstrakteista asioista puhuakseen jo laajan sanavaraston, ja Kultin mukaan se onkin jo suuri edistysaskel, kun lapsi pystyy puhumaan abstraktista aiheesta muulla kuin äidinkielellään. (Kultti 2014.) Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea suomen kielen kehitystä, on Macrory (2006) tutkimuksessaan todennut, että useimmiten vanhemmat kuitenkin kokevat tarvitsevansa tukea vieraan kielen käytössä kotonaan äidinkielen sijasta. Onkin tärkeää huomioida, että varhaiskasvattajat eivät työskentele vain lasten kanssa vaan myös perheiden kanssa: perheet voivat antaa arvokasta tietoa lapsesta, kielestä ja perheen kulttuurista sekä siitä, millaista tukea he kielen kehityksessä eniten kaipaavat. (Macrory 2006.)

”Leikkii... car?” sanoo John ja osoittaa lelulaatikkoa.

Erilaiset tekijät vaikuttavat uusien sanojen oppimiseen. Esimerkiksi lapsen kognitiiviset kyvyt, kuten muistikapasiteetti ja kyky palauttaa asioita mieleen, neurologinen kypsyminen, persoonallisuus, lapsen ja kasvattajien välisen kommunikaation määrä ja laatu, yksilölliset erot ja jopa kulttuuriset erot vaikuttavat sanojen oppimiseen. (Pinter 2011.) Tutkimusten mukaan myös se, minkä ikäisenä lapsi saapuu uuteen kulttuuriin, jonka kieltä hän alkaa oppia ja omaksua vieraana kielenään, on merkityksellistä kielen oppimisen kannalta. Aikaisessa vaiheessa uuteen kulttuuriin tulleet lapset hyötyvät muistiin liittyvästä kyvykkyydestä kielen omaksumisessa. Myöhäisemmässä vaiheessa uuteen kulttuurin tulleet lapset sen sijaan hyötyvät kielianalyttisista kyvyistä. (Pinter 2011.) Kielianalyttisiin kykyihin voi lukea myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitun kielitietoisuuden. Kokemuksemme mukaan lapset, jotka ovat luonnostaan kielitietoisia omaavat joiltakin osin paremmat lähtökohdat oppia uutta kieltä. Lapsi voi esimerkiksi täydentää suomen kielistä lausetta oman äidinkielisellä sanalla tyyliin ”Missä on mun lipstikki?”. Tällöin kielitietoinen kasvattaja osaa tarttua tilaisuuteen ja antaa lapselle uusi suomenkielinen sana. On tutkittu (Skolnick Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek & Michnick Golinkoff 2013), että mukaan lapsi oppii parhaiten hänelle itselleen tärkeitä asioita, joten myös uuden sanan oppiminen sujuu parhaiten tilanteessa, jossa lapsi kokee tarvitsevansa uusia sanoja.

Tutkimuksen mukaan sanaston oppimiseen vaikuttaa myös se, mistä päin lapsen äiti on kotoisin ja mitä kieltä hän puhuu äidinkielenään. Eri maalaiset äidit painottavat erilaisia sanoja puhuessaan lapsilleen. Thorntonin (2008) mukaan englantia äidinkielenään puhuvat äidit käyttävät puhuessaan enemmän substantiiveja kuin verbejä, ja tämä näkyy lapsen taipumuksena oppia substantiiveja ennen verbejä. Toisaalta taas tutkimuksien mukaan koreaa ja mandariinikiinaa puhuvat äidit käyttävät enemmän verbejä ja heidän lapsensa taas oppivat ensin enemmän verbejä kuin substantiiveja. Englantia puhuvat äidit keskittyvät enemmän erilaisiin objekteihin ja aktiviteetteihin antaen lapsillensa ohjeita ja kysyen kysymyksiä, kun taas japanilaiset äidit keskittyvät enemmän lapsensa tunteiden käsittelyyn. Tällaiset eroavaisuudet heijastuvat pienten lasten varhaiseen sanojen oppimiseen. (Thornton 2008.) Näin ollen on mahdollista, että suomea vieraana kielenä opetteleva lapsi oppii ensin niitä sanoja, joita hän on ensin äidinkielellään oppinut. Lisäksi olemme havainneet, että eri kulttuureissa lapsille puhutaan eri tavalla, osalle puhutaan paljon ja osalle vähemmän. Eri kulttuureissa ajatellaan lapsen rooli perheen arjessa eri tavoilla ja lapsi on osallisena vuorovaikutuksessa eri tasoisesti. Tämänkaltaiset tekijät vaikuttavat mahdollisesti lapsen äidinkielen kehitykseen ja sitä kautta myös vieraan kielen oppimiseen. Sanotaan, että vieraan kielen omaksuminen varhaiskasvatuksessa vie noin kaksi vuotta, jonka jälkeen lapsi pystyy tulemaan toimeen päivittäisissä askareissa kielitaidollaan. Kokemuksemme mukaan tässäkin on suuria vaihteluja: lapset, joilla on hyvä äidinkielen kielitaito pohjalla sekä kielitietoisuutta, pystyvät omaksumaan päivittäisen arkikielen nopeamminkin.

Olemme havainneet, että myös lapsen luonne ja persoonallisuus voi vaikuttaa uuden kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Kokemuksemme mukaan lapset, jotka ovat aktiivisesti vuorovaikutuksessa vertaistensa sekä kasvattajien kanssa, oppivat ymmärtämään ja ilmaisemaan itseään ymmärrettävästi suomen kielellä nopeammin kuin hiljaisemmat ja heikomman keskittymiskyvyn omaavat lapset. Pinter (2011) toteaa saman, että menestyksekkäitä uusien kielten oppijoita ovat ulospäin suuntautuneet, sosiaaliset lapset, jotka etsivät mahdollisuuksia harjoitella ja käyttää kieltä vertaistensa kanssa. Toisaalta myös ujut, joilla on korkeat kognitiiviset taidot ja hyvä tarkkaavaisuus omaavat hyvät mahdollisuudet uuden kielen oppimiseen. Mielestämme kasvattajien sensitiivisyydellä lapsen ominaisuuksia ja ominaisia toimintatapoja kohtaan on suuri merkitys. Kasvattaja tarvitsee sensitiiviset kielikiikarit eli kykyä havainnoida lapsen oppimista ja olemista kokonaisuutena sekä arvioida tämän vaikutusta kielen oppimiseen. Onko lapsella parempi kielitaito kuin mitä hän antaa olettaa hiljaisen ulkokuorensa alta vai toistaako hän papukaijan lailla muiden lasten antamia lauseita ja vastauksia?

Leikki ja kielen kehitys

Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittelee, että varhaiskasvatussyhteisön tulee olla leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustava. Lapsien leikkien tulee saada näkyä ja kuulua, ja kaikilla tulee olla oikeus sekä mahdollisuus leikkiin. Leikkiä pidetään yhtenä varhaiskasvatuksen keskeisimpänä toimintamuotona, ja lasta tulee kannustaa leikissä ilmaisuun ja vuorovaikutukseen. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua leikkiin omien kykyjensä ja taitotasonsa mukaisesti. Tämän voi katsoa tarkoittavan myös oman kielellisen taitotason mukaista osallistumista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittelee myös, että kasvattajien tulee olla kielitietoisia ja ymmärtää erilaisten kulttuurien ja kielten merkitys yhä moninaisemmassa varhaiskasvatuksessa. Lapsille tulee antaa monipuolisia kielen käytön mahdollisuuksia ja jokaisen tulee saada toimia omista kielellisistä lähtökohdistaan.

Leikki on lapselle ominainen tapa toimia. Leikkiessään lapsi toimii jatkuvasti omaa taitotasoaan ylemmällä tasolla, kuten jo Vygotskykin totesi (1967). Leikissä lapsi toteuttaa itseään ja käsittelee itselleen merkityksellisiä asioita. Kuten aiemmassa lisptikki-esimerkissä toimme esille: lapselle on otollista tarjota uusia sanoja tilanteissa, jossa lapsi kokee tarvitsevansa kyseisiä uusia sanoja. Leikki on otollinen paikka kaikenlaiselle oppimiselle ja varsinkin kielellisten taitojen kehittämiseksi, koska leikki on vuorovaikutuksellista ja sosiaalista toimintaa. Leikissä lapselle syntyy luontaisesti tarpeita uusille sanoille leikin edetessä ja kun lapsi

haluaa ilmaista itseään leikkiessään. Leikki sisältää paljon elementtejä, jotka mahdollistavat kielen kehittymisen ja oppimisen jo itsessään. (Skolnick Weisberg ym. 2013.) Lisäksi Skolnick Weisberg ym. (2013) mukaan leikkiessään lapsi on sitoutunut toimintaan ja on itse aktiivinen toimija, mikä tehostaa lapsen oppimista leikkiessään. Taidokas kasvattaja hyödyntää tämän ja tukee lapsen kielen kehittymistä leikin avulla. Eniten lapsi hyöttyy leikistä, joka on vuorovaikutteinen kasvattajan kanssa, koska silloin lapset pääsevät hyötymään kasvattajan huomiosta ja sensitiivisyydestä.

Skolnick Weisbergin ym. (2013) mukaan leikki hyödyttää lapsen kielen kehittymistä, koska se sisältää useita sosiaalisia ja kognitiivisia elementtejä, joiden tiedetään kehittävän kielellisiä taitoja. Heidän tutkimuksensa mukaan pääelementti, joka linkittää leikin ja kielen yhteen, on kasvattajan tuki. Erityisesti ohjattu leikki ja kasvattajien antama tuki (scaffolding) on ideaalinen menetelmä kehittää kielellisiä taitoja. Lapset ovat kiinnittyneitä leikkiin ja tämän vuoksi he oppivat leikkiessään paremmin – lapset luonnostaan kuuntelevat ja puhuvat mieluiten niistä asioista, joista he ovat kiinnostuneita. Kun leikissä lapsi kiinnittää huomionsa asiaan, joka kiinnostaa häntä luonnostaan, hänen ei tarvitse keskittää huomiotaan aiheisiin, jotka eivät häntä kiinnosta (Skolnick Weisberg ym. 2013.). Täysin kasvattajajohtoisessa toiminnassa näin saattaisi käydä.

Mhathúnan (2008) tutkimuksen mukaan lasten sanojen oppimista voi tukea myös satujen lukemisella, jota toteutetaan systemaattisesti samoja satuja toistaen. Hänen mukaansa kielen ja vuorovaikutuksen käyttömuodot yhdistettynä tarinan kuuntelemiseen tukee lapsen mukana olemista ja kielen oppimista. Toisaalta Skolnick Weisbergin ym. (2013) tutkimuksessa todettiin, että ohjatussa leikissä lapset oppivat uusia sanoja paremmin kuin kasvattajien lukiessa satuja heille. Lähemmin tarkasteltuna leikkiessä ja satuja kuunneltaessa yhdistyy Mhathúnan (2008) kuvailemat kielen ja vuorovaikutuksen moninaiset käyttömuodot sekä toistuvuus ja rutiinit, jotka auttavat lapsia käyttämään kieltä paremmin ja enemmän. Leikkiessään lapset saavat käyttää opeteltavaa kieltä tarkoituksenmukaisesti ja saada siitä palautetta vertaisiltaan ja lapsella on mahdollisuus hyödyntää jo aiemmin oppimaansa uusia asioita oppiessaan. Oleellista tällöin leikissä on kasvattajien tarjoama tuki, joka Skolnick Weisbergin ym. (2013) mukaan toimiikin parhaiten, kun leikille on asetettu jonkinlainen tavoite.

Myös Kultin (2014) mukaan vieraan kielen oppiminen ja opettaminen tulee ottaa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa huomioon, jotta opettajat voivat selkeästi huomioida lasten erilaiset tarpeet. Kultin tutkimuksen mukaan lapsen osallisuus paranee, kun kasvattajat lapsille esitettävät kysymykset niin, että niihin voi vastata kyllä tai ei, eikä vastaaminen vaadi laajaa sanastoa. Tällöin lapsi voi tuetusti kertoa menneistä ja tulevista tapahtumista. Kasvattajat voivat tukea lapsen verbaalista osallisuutta ilman, että aihe muuttuu

kasvattajajohtoiseksi. Tärkeää on, että lapset saavat mahdollisuuden osallistua oman taitotasonsa ja ikätasonsa mukaisesti toimintaan. Osallisuutta tuetaan sillä, että kasvattaja on läsnä.

Toisaalta Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2008) väittävät, että leikki ei ole samaa kuin oppiminen, eikä oppiminen samaa kuin leikki. Leikissä on oppimisen ulottuvuuksia ja oppimisessa leikin ulottuvuuksia - sekä leikissä että oppimisessa yhdistyy luovuus, joka on kaiken oppimisen lähde. Tämä tarkoittaa, että oppimisessa on kysymys uuden luomisesta yksilölle: kokea jotakin vanhaa uudella tavalla tai kokea jotakin täysin uutta. Lapsen perspektiivi luonnollisesti johtaa integraatioon leikin ja oppimisen välillä. Täytyy myös huomioda, että jokaisen leikkihetken ei tarvitse olla suunniteltua ja tavoitteellista. On tärkeää antaa lapsien olla lapsia ja leikkiä rauhassa, mutta tutun ja turvallisen aikuisen valvoessa taustalla. Näin syntyy luonnon integraatio leikin ja oppimisen välillä, kun lapsi saa itse tilaisuuden kokeilla ja erehtyä.

Tuettu leikki kielen tukemisen menetelmänä

*Alvar katsoo Johniin päin, ottaa laatikosta auton ja alkaa leikkiä autolla itseksensä.
”Prummmm! Tää menee tänne.”*

Leikin kehitys lapsella etenee esineistä kiinnostumisen kautta esineiden käyttämiseen leikissä. Tässä vaiheessa voidaan puhua esineiden manipulaatiosta, eli lapsi käyttää innovatiivisesti esineitä leikissään, esimerkiksi tikkua lusikkana. Tämän jälkeen lapsi kiinnostuu luovista roolileikeistä ja esikouluiän loppupuolella lapselle tärkeimmäksi leikissä nousee juoni eli leikin juonellisuus. Leikkien juonet voivat hakea inspiraatiota lasten mediakulttuurista tai lasten omasta elämästä. Kun lapset yhdessä rakentavat leikin ja sen juonen, voidaan puhua narratiivisesta leikistä. (Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula & Munter 2013.) Ennen kuin lapset pystyvät itse luomaan juonellisia leikkejä, kasvattajan rooli leikin tukijana korostuu.

Skolnick Weisbergin ym. (2013) mukaan tehokkain leikin muoto kielen kehityksen kannalta on ohjattu leikki, joka sisältää kasvattajan asettamia oppimisen tavoitteita. Leikin tulee kuitenkin olla lapsen johtamaa ja rakentua lapsen mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Kielen oppimisen kannalta on oleellista, että lapset ovat sitoutuneita toimintaan ja lapset sitoutuvat leikkiin, johon he saavat itse vaikuttaa. Leikki on otollinen ympäristö kielen kehitykselle, kun kasvattaja on vastaanottavaisena ja tarkkaavaisena mukana leikissä. Lapsi oppii paremmin uusia sanoja kuullessaan niitä itselleen hyödyllisessä kontekstissa verrattuna täysin

kasvattajalähtöiseen sanojen opettamiseen. Vapaan leikin ja ilman kasvattajan läsnäoloa leikittävän leikin aikana vastaavaa kielen kehittymistä ei kuitenkaan tutkimusten mukaan tapahdu. Voi olla, että leikin ylivertaisuus kielen kehityksen kontekstina voi johtua pelkästään kasvattajan läsnäolosta. Toisin sanoen kielen kehitystä tukeva leikki vaatii kasvattajan läsnäoloa ja tavoitteellista toimintaa. (Skolnick Weisberg ym. 2013.) Myös Christakis, Zimmerman & Garrison (2007) saivat tämänkaltaisia tutkimustuloksia omassa interventiotutkimuksessaan. Tutkimuksessa oli mukana kaksi ryhmää lapsia ja heidän vanhempansa. Ensimmäiselle ryhmälle annettiin leikkipalikoita ja vanhempia neuvottiin, kuinka palikoilla voi leikkiä lapsen kanssa. Lisäksi vanhempia kannustettiin puhumaan lapsille samalla kun he leikkivät palikoilla lastensa kanssa. Toiselle ryhmälle annettiin lelupalikat, mutta vanhempia ei ohjeistettu, kuinka palikoilla tulisi leikkiä, eikä heitä kannustettu puhumaan lastensa kanssa leikin aikana. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että sanavarasto laajeni enemmän niillä lapsilla, joiden vanhempia oli ohjeistettu olemaan myös vuorovaikutuksessa lastensa kanssa leikin aikana. Tämä tukee käsitystä, jonka mukaan leikki tukee lapsen kielen kehitystä, kun kasvattaja on tukemassa leikkiä.

Hakkaraisen ym. (2013) mukaan tärkeää leikissä on dialoginen improvisaatio, eli leikin sanoittaminen ja yhdessä luominen. Hakkarainen ym. puhuvat narratiivisesta leikkimaailmasta, jossa kasvattaja luo leikkiryhmän ja pystyy tukemaan lasten leikkikykyjä ja tarpeita. Kasvattajan ja lapsen välinen kommunikaatio tarkoittaa ja edellyttää heidän mukaansa: toisintamista, jossa lapsi kopioi kasvattajan mallin, kokeellisuutta, jossa kasvattajan auktoriteetti säilyy sekä lapsen ja kasvattajan yhdessä uuden tuottamista. Jälkimmäisin tukee eniten lapsen osallisuutta leikissä, jossa on kasvattaja mukana. Tällaisen leikin tulee perustua aitoon yhteistyöhön. (Hakkarainen ym. 2013.) Kokemuksemme mukaan lapsen kielitaidon taso ohjailee lapsen leikinvalintaa ja leikkikäyttäytymistä. Kasvattajan täytyy olla valppaana sen suhteen, millaisissa leikeissä kukin lapsi voi omalla kielitaidollaan olla mukana, jotta lapsen lähikehityksen vyöhyke toteutuu ja leikin hyödyt kielen kehitystä tukevana menetelmänä pääsee esille. Leikkimaailmojen luominen ja leikkiryhmissä mukana oleminen kuitenkin vaatii lapselta hyvää suomen kielen taitoa. Varsinkin laajemmissa leikkimaailmoissa, joissa jokainen leikkijä kehittää leikkiä eteenpäin oman mielikuvituksensa avulla, on sanavarastolla ja abstrakteista asioista puhumisen kyvyllä suuri merkitys lapsen leikissä. Kuinka lapsi voi leikkiä mielikuvitusleikkiä, jos hän ei pysty jakamaan samaa maailmaa sanallisesti yhdessä kaverinsa kanssa? Kun lapsella ei ole vielä kielitaitoa pitkäkestoisiin ja moniulotteisiin leikkeihin, on varsinkin yhteisleikkien oltava yksinkertaisia ja kasvattajan tuen vahvaa.

John jää katsomaan, kun Alvar leikkii punaisella autolla. Pian hän itsekin ottaa laatikosta auton itselleen ja alkaa päristellä sillä pitkin automattoa. Kasvattaja havainnoi Johnin ja Alvarin autoleikkiä. Hän pohtii, kuinka hän voisi tukea poikien yhteisleikkiä, kun yhteistä kieltä ei vielä ole.

Mitä kasvattaja sitten voi tehdä tukeakseen lasten leikkiä? Hakkaraisen ym. (2013) mukaan läsnäolemisen ja katsekontaktin lisäksi kasvattaja voi ottaa itselleen roolin, rikastuttaa leikkiä omalla puheellaan, toistaa lapsen toimintaa, ehdottaa uusia asioita leikkiin ja lisätä uusia elementtejä leikkiin, jos se alkaa lopahtaa. Kasvattaja voi kehittää omia leikin tukemisen taitojaan muun muassa havainnoimalla lapsia, osallistumalla lasten leikkiin ja pyrkimällä yhteisymmärrykseen yhteisissä leikkikokemuksissa lasten kanssa. Näkemyksemme mukaan leikkiä ja sen merkitystä lapselle ei voi väheksyä ja leikin roolia tulisi korostaa aiempaa enemmän. Kasvattajien olisi tärkeää huomata leikin mahdollisuudet ja leikillisuus jokaisessa toiminnassa, niin siirtymissä kuin ruokailussakin.

Hakkarainen ym. (2013) väittää, että leikkiin osallistuminen on pääasiallinen tehtävä lastentarhanopettajan työssä. Kun kasvattajan tekemää interventiota tapahtuu leikissä, leikki pääsee kehittymään asetetta korkeammalle tasolle. Ilman kasvattajan tukea leikki ei kehity niin pitkälle. Pätevä kasvattaja pystyy läsnäolollaan muokkaamaan lasten ideat ja mielenkiinnon kohteet yhteiseksi, luovaksi kokonaisuudeksi. Mitä paremmiksi lasten kyvyt kehittyvät, sitä helpompaa heidän on jatkossa rakentaa keskenään pitkäkestoisia leikkejä. Tällä hetkellä kuitenkin Kankaan ja Brotheruksen (2017) mukaan kasvattajat eivät juurikaan osallistu lasten kanssa yhteiseen leikkiin ja oppimisen iloon. Kasvattajat ovat pikemmin jumiutuneet passiiviseen rooliin ja lasten ajatellaan osaavan leikkiä itsekseen. Kasvattajan rooli näyttäytyy enimmäkseen leikin kontrolloijana ja keskeyttäjänä, joka sanelee leikille reunaehtoja ja rajoittaa lasten toimintaa.

Toisaalta on myös tärkeää huomioida, että leikki on lapselle voimaannuttavaa ja se on lapselle paikka, jossa lapsi on vapaa kasvattajista ja saa toteuttaa itseään. Lapsi saa kokea vallan tunnetta leikkiessään ja pystyy vapaammin kokeilemaan erilaisia sosiaalisia suhteita sekä harjoittelemaan sosiaalisia taitoja vapaammin kuin kasvattajan seurassa. Lapselle leikki on kuin tutkimusmatka, jolla hän saa kokea ja kokeilla, päättää ja testata erilaisia asioita ja ilmiöitä. Lapsella tulee olla valtaa päättää, kenen kanssa hän leikkii, missä ja miten. Yksi tärkeimmistä voimaantumista lisäävistä tekijöistä on se, että leikissä lapsi pääsee harjoittelemaan itse myös ristiriitatilanteiden selvittelyä. Se mahdollistaa lasten kasvun ja kehityksen yksilöinä. Kasvattajalla on aina – myös leikissä mukana ollessaan – oma agenda, joka liittyy esimerkiksi opettaviin aiheisiin tai ilmiöihin. Kasvattajan maailmassa leikkiä organisoidaan muun muassa kellon tai opettettavien sisältöjen mukaan. (Canning 2007.) Myös Loizou (2017) mukaan

kasvattajan tulee olla valpas ja varuillaan, ettei liikaa dominoi lasten leikkiä. Loizou määrittelee kasvattajan roolille erilaisia tasoja: suoran vaikuttamisen, epäsuoran vaikuttamisen ja opetussuunnitelmaperustaisen vaikuttamisen. Kasvattajien täytyy tietää teoreettista ja käytännöllistä tietoa leikistä, jotta heistä voi kehittyä taitavia leikkipedagogeja. Hänen mukaansa lastentarhanopettajien koulutuksessa tulisi käsitellä erilaisia leikkityyppejä, lasten leikkitaitojen jatkuvuutta sekä lasten pitkien leikkien kehittymistä. Leikin kehittäminen vaatii aina kasvattajan läsnäoloa. (Loizou 2017.)

Kasvattaja istuu automaton ja ottaa itselleenkin pikkuauton. ”Tämä poliisiauto ajaa tietä pitkin, prumm”, hän sanoo. John ja Alvar kääntyvät katsomaan kasvattajaa. ”Joo! Tää menee tänne!”, Alvar huudahtaa.

Lopuksi

Kieli on jotakin, joka on läsnä lähes jokaisessa hetkessä. Varhaiskasvatuksen kenttä on oleellinen paikka monikielisyyden kehityksen kannalta yhä moninaistuvammassa Suomessa. Artikkelissa lähestyimme kielen kehitystä monikielisyyden näkökulmasta ja leikkiä yhtenä menetelmänä tukea vieraan kielen kehitystä varhaiskasvatuksessa. Lapsilla on yhä moninaisempia kielitaidon tasoja ja kykyjä, ja kaikilla heillä on oikeus leikkiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), joka on suomalaista varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja ja normi, määrittelee, että varhaiskasvattajilla on velvollisuus toteuttaa varhaiskasvatusta niin, että kaikki pääsevät leikkiin mukaan omien taitojensa mukaisesti. Näin ollen on äärimmäisen tärkeää, että kieleen ja sen kehittymiseen kiinnitetään paljon huomiota varhaiskasvatuksessa sekä että leikkiä ja sen kehitystä tuetaan.

Mitä hyötyä leikistä on juuri vieraan kielen kehitykselle? Leikki on monien tutkimusten mukaan tehokkain keino opettaa lapsille uusia asioita, koska leikissä lapset kokevat olevansa voimaantuneita ja pääsevät itse vaikuttamaan omaan tekemiseensä ilman kasvattajan jatkuvaa ohjausta. Lapset ovat leikkiessään aktiivisia toimijoita, joilla on päätäntävaltaa omaan toimintaansa. Kun lapset pääsevät leikissä toteuttamaan ja käsittelemään aiheita, jotka heitä todella kiinnostavat, heidän kielen oppimisensa on tehokkaampaa verrattuna täysin kasvattajajohtoiseen toimintaan, jossa lapsi joutuu pinnistelemaan sellaisen aiheen parissa, joka ei häntä itseään välttämättä kiinnosta. Toisin sanoen lapsi oppii helpoiten sanoja, joita hän kokee itse todella tarvitsevansa ja joiden oppimiseen hän on todella motivoitunut. (Skolnick Weisberg ym. 2013.)

Luonnollisesti leikki on vuorovaikutuksellista toimintaa, joka sisältää paljon kielellistä ja nonverbaalia toimintaa. Tästä syystä leikki antaa hyvät edellytykset kielen kehittymiselle ja kielen kehityksen tukemiselle. Laadukas, kielen kehitystä tukeva leikki vaatii kuitenkin kasvattajalta sensitiivistä otetta lasten mielenkiinnon kohteille ja taitoa toteuttaa leikkiä lapsen ehdoilla. Tutkimusten mukaan (Skolnik Weisberg ym. 2013) parhaiten kielen kehitystä tukee leikki, joka on ohjattua ja jolle on asetettu tavoitteita, mutta joka kuitenkin perustuu lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Lisäksi hyvin tuettu leikki vaatii kasvattajalta sensitiivisiä kielikiikareita, jotta leikki todella on lapsen kielellisten taitojen ja kykyjen kannalta kehittävää. Kasvattaja voi omien kokemuksiemme mukaan lasten taidot huomioiden suunnitella tietyille leikkiryhmälle sopivan leikin, jossa harjoitellaan esimerkiksi tiettyä sanastoa. Leikissä voi olla mukana kuvakommunikaatiotaulu, jonka avulla lapsi voi harjoitella lauseiden muodostamista aikuisen tukemana. Kommunikaatiotaulun kuvat tukevat ymmärtämistä ja luo lapselle onnistumisen kokemuksia, joka on tärkeää oppimisen kannalta. Tätä päiväkodissa harjoiteltua sanastoa voidaan välittää vanhempien kautta kotiin, jotka taas käyvät lapsen kanssa läpi saman sanaston omalla äidinkielellään. Näin yhteistyössä vanhempien kanssa kasvattaja pystyy tukemaan kielen kehittymistä leikissä.

Toisaalta täytyy muistaa, että leikki on lapsille mahdollisuus irtautua todellisesta maailmasta ja päästää oma mielikuvitus valloilleen. Leikkiessään lapset voivat toteuttaa itseään ja harjoitella taitoja, joita he tarvitsevat myöhemmin elämässään, kuten vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja. Leikkiessään lapset saavat kokea vallantunnetta ja mahdollisuuden päättää omista asioistaan, muun muassa siitä, kenen kanssa he leikkivät, mitä ja miten he leikkivät. (Kangas & Brotherus 2017; Canning 2007.) Tämänkaltaisten tunteiden kokeminen on lapsille tärkeää ja lapsille tulisi tarjota varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksia näiden tunteiden kokemiseen. Kasvattajien ei tulisikaan olla jokaisessa lasten leikkihetkessä mukana rikastamassa leikkiä kielellisesti, vaan antaa lapsille myös mahdollisuus vapaaseen leikkiin.

Kuitenkin tällä hetkellä tutkimusten mukaan (Kangas & Brotherus 2017) kasvattajat tukevat lasten leikkiä todella vähän. Kasvattajalla on passiivinen leikin mahdollistajan rooli, joten tämän hetkiseen verrattuna leikki tulisi kuitenkin havainnoida ja rikastaa aiempaa enemmän, jotta leikki tukisi paremmin lasten kielellistä kehitystä. Myös uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) edellyttää tätä. Aktiivisessa roolissa oleva kasvattaja pystyy havainnoimaan lapsia ja heidän kehitystään leikissä samalla tukien leikkiä ja lasten kielellistä kehitystä. Kasvattajan rooli painottuukin tämän hetkessä varhaiskasvatuksessa leikkiä ohjaavana ja mahdollistavana tekijänä, vaikka kasvattajan roolin tulisi olla aktiivisempi. Aktiivisessa roolissa oleva kasvattaja pystyy rikastamaan leikkiä kielellisesti ja panostamaan niiden sanojen esille tuomiseen, jotka ovat lapsen kannalta leikissä oleellisia. (Kangas & Brotherus 2017; Skolnick Weisberg 2013.) Tämä vaatii sitä, että kasvattajat panostavat aiempaa enemmän leikkihetkiin nimenomaan kielen

kehityksen näkökulmasta katsottuna ja toimivat aktiivisesti lasten mielenkiinnon kohteista nousevien leikkien tukijana, rikastajana ja mahdollistajana sensitiiviset kielikiikarit silmillään.

Lähteet

- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 227-236.
- Christakis, D., Zimmerman, F. ja Garrison, M. (2007). Effect of Block Play on Language Acquisition and Attention in Toddlers: A Pilot Randomized Controlled Trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 161, 967-7.
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. ja Munter, H. (2013). Adult play guidance and children play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2), 213-225.
- Kangas, J. ja Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – "Leikittäisiin ja kaikki olis' onnellisia!". Tullaan julkaisemaan teoksessa: Toom, A. & Rautiainen, M. (2017). Oppiminen kasvatus ja osallisuus. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years* 34(1), 18-31.
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about sosio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal* 25(5), 784-795.
- Macrory, G. (2006). Bilingual language development: What do early years practitioners need to know? *Early Years* 26(2), 159-169.
- Mhathúna, M-M. (2008). Supporting children's participation in second-language stories on Irish-language preschool years. *Early Years* 28(3), 299-309.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick, UK.
- Pramling, S., Ingrid ja Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 623-641
- Skolnick Weisberg, D., Zosh, J-M., Hirsh-Pasek, K. ja Michnick Golinkoff, R. (2013). Talking it up: Play, Language Development and the Role of Adult Support. *American Journal of Play* 6(1), 39-54.
- Thorton, S. (2008). *Understanding human development. Biological, Social and Psychological Processes from Conception to Adult Life*. Palgrave.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Vygotsky, Lev S. 1967. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 5, 6-18.



Lastentarhanopettajan rooli leikissä

Jos leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, mihin tarvitaan lastentarhanopettajaa?

Krista Laitila ja Susanne Rantanen

Johdanto

Tässä artikkelissa perehdymme leikin ja lähikehityksen vyöhykkeen väliseen yhteyteen, sekä niiden hyödyntämiseen varhaiskasvatuksessa. Lähikehityksen vyöhyke on hyväksytty laajalti yhdeksi kasvatustieteiden peruskäsitteeksi, mutta sen merkitystä varhaiskasvatuksessa tarkastellaan vain harvoin. Pyrimme artikkelissamme selventämään tätä merkitystä, jotta varhaiskasvatuksen ammattilaisten olisi mahdollista hyödyntää teoriaa monipuolisemmin osana tavoitteellista leikin pedagogiikkaa. Vygotsky on ehdottanut, että leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, sillä leikkiessään lapsi pystyy toimimaan kypsemmin kuin vastaavissa tilanteissa leikin ulkopuolella. Pohdimme tässä artikkelissa millä ehdoilla lähikehityksen vyöhyke voi leikissä toteutua ja mikä on aikuisen rooli tässä prosessissa.

Aiheen teoreettisen tarkastelun lisäksi perehdymme varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimiskäsitykseen ja leikin merkitykseen siinä. Vertaamme suomalaista mallia lähikehityksen vyöhykkeen tarjoamaan malliin ja pohdimme niiden eroja sekä yhtymäkohtia. Nostamme esille myös tämän päivän leikkipedagogiikkaa kohtaan osoitettua kritiikkiä varhaiskasvatuksen ammattilaisille pohdittavaksi. Käytämme lopuksi teoreettisen osion tukemiseen huomioita, joita teimme, kun pääsimme havainnoimaan lasten vapaata ja tuettua leikkituokiota. Opettaja kanssalleikkijänä toi lasten leikkiin paljon uutta potentiaalia ja tuki laadukkaan leikin kehittymistä.



Vygotskyn leikkiteoria ja lähikehityksen vyöhyke

Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke on todennäköisesti suurimmalle osalle kasvatusalan henkilöstöstä tuttu käsite, mutta käsitteen tarkempi sisältö ja erityisesti sen yhteys leikkiin saattavat olla monelle hieman vieraampia. Näiden yhteyksien ymmärtäminen ja hyödyntäminen tarjoavat kuitenkin hyvän lähtökohdan lasten kehitystä eteenpäin vievän leikin määrän sekä laadun lisäämiseen. Tässä luvussa pyritään avaamaan, mistä teoriassa oikein on kyse.

Vygotskyn teorian mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen on mahdollista toteuttaa sellaisia asioita ja taitoja, joita hän ei vielä yksin osaisi, mutta pystyy suoriutumaan niistä muiden kyvykkäämpien ohjauksessa tai yhteistoiminnassa heidän kanssaan (Chaiklin, 2003). Yhdessä suoritettussa tehtävässä käytetyt taidot siirtyvät pikkuhiljaa lapsen omiksi taidoiksi. Lähikehityksen vyöhyke jää siis lapsen nykyisen taitotason ja hänelle mahdollisen potentiaalisen taitotason väliin (Karpov, 2005). Vygotsky (1967) näki leikin olevan erittäin keskeinen lapsen kehitystä eteenpäin vievä voima. Hänen mukaansa leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, sillä leikissä lapsi pystyy käyttäytymään omaa taitotasoaan kypsemmin. Lapsi on leikissä ikään kuin päätään pidempi kuin leikin ulkopuolella. Esimerkiksi lasten itsesääätelytaidot ja sosioemotionaaliset kyvyt ovat osoittautuneet paremmiksi heidän ollessaan leikissä roolissa, kuin leikin ulkopuolella (Karpov, 2005).

Vygotskyn näkemys siitä, että leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, ei toteudu missä tahansa leikkitoiminnassa, vaan se pitäisi nähdä suhteessa Vygotskyn omaan leikin määrittelmään. Lähikehityksen vyöhykkeelle pääsemisen mahdollistaa vain kehittynyt ja laadukas juonellinen roolileikki, jonka



kuva Leikki tarjoaa haasteita ja mahdollisuuksia

kriteereinä ovat kuviteltu tilanne, sekä siihen liittyvät roolit ja säännöt, joita lapset leikkiessään noudattavat (Vygotsky, 1967). Myös tässä artikkelissa tarkoitamme leikillä nimenomaan tällaista lähikehityksen vyöhykkeelle johtavaa mielikuvitus- tai roolileikkiä. Tämänkaltainen leikki on keskeisessä asemassa lapsen ollessa 3–6 -vuotias, jolloin leikeissä alkaa näkyä mielikuvitus ja symbolifunktioiden oppiminen (Koivula ja Hännikäinen, 2017). Lapsen symbolisen ajattelun on osoitettu kehittyvän aikuisen välittämänä; lapsi ei itsestään siirry esineleikistä symbolileikkiin. Aikuisen on omalla esimerkillään ja sopivilla kysymyksenasetteluilla autettava lasta siirtymään esineen käytön jäljittelystä sosiaalisten roolien ja suhteiden jäljittelyyn. (Karpov, 2005.)

Vygotsky (1967) on nähnyt, että mielikuvitusleikkiä ei voi leikkiä ilman sitä ohjaavia sääntöjä, sillä leikissä lapsen täytyy noudattaa ottamalleen roolille ominaisia, oikeasta maailmasta kumpuavia käytöstapoja ja rajoitteita. Kehittyneessä ja laadukkaassa leikissä ovat siis aina läsnä sekä kuvitteellinen tilanne, roolit että säännöt. Bodrova (2008) kuitenkin muistuttaa, että jos leikki ei sisällä näitä laadukkaan leikin keskeisiä elementtejä, se ei johda lähikehityksen vyöhykkeelle pääsemiseen tai taitojen kehittymiseen.

Laadukkaan leikin tukemisen periaatteet

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen liittyy läheisesti toisen kyvykkäämmän henkilön antama tuki, englanniksi scaffolding. Sana scaffold tarkoittaa itseasiassa rakennustelinettä, jonka avulla työntekijät rakennustyömaalla pystyvät työskentelemään, kunnes rakennus itsessään on niin vahva, että se kannattelee itseään. (Koivula ja Hännikäinen, 2017.) Samalla tavalla lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi pystyy tekemään asioita, joita hän ei vielä osaa yksin, mutta pystyy suoriutumaan niistä, kun joku kyvykkäämpi kannattelee ja tukee häntä siinä.

Vygotskyn leikkiteorian mukaan leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, mutta ilmeisesti asia ei ole aivan näin yksinkertainen. Ensin pitäisi päästä sille leikin tasolle, joka mahdollistaa ”päästä pidemmäksi kasvamisen”. Bodrova (2008) on esittänyt, että sellaiset lapset, joiden leikkitaidot eivät ole kovin hyvät, eivät pääsisi leikissä itsestään lähikehityksen vyöhykkeelle. Joidenkin jo hieman vanhempienkin lasten leikit ovat vielä esineleikin tasolla, ja itse luotu kuvitteellinen tilanne rooleineen saattaa olla täysin taitojen ulottumattomissa. Leikkitaitojen kehittymistä on kuitenkin mahdollista tukea opettamalla lapsille keskeisiä leikin elementtejä. Leikkitaitojen opettaminen kuuluu usein erityisopetuksen menetelmiin, mutta ”normaalin rajoissa” kehittyvien lasten odotetaan oppivan leikkimisen taidot itsestään (Bodrova, 2008).

Leong ja Bodrova (2012) ovat nostaneet esille, että jotkut lapset eivät voisi koskaan päästä leikissä lähikehityksen vyöhykkeelle ilman aikuisen tukea. Koska laadukkaan leikin keskeisimmät elementit ovat kuviteltu tilanne sekä siihen liittyvät roolit ja säännöt, tulisi päiväkodissa kiinnittää huomiota lasten taitojen rakentamiseen erityisesti näillä osa-alueilla. Monille lapsille päiväkotikiinnitys on ainoa paikka, jossa he voivat oppia leikkimään (Bodrova, 2008), ja tämä toteutuu vain, jos opettaja pitää leikkiä opettamisen arvoisena asiana ja oivaltaa sen pedagogisen merkityksen.

Scaffolding varhaiskasvatuksen toimintamenetelmänä vaatii Leongin ja Bodrovan (2012) mukaan kasvattajalta tietoisia toimenpiteitä leikin tukemiseksi. He painottavat, että lähikehityksen vyöhykkeelle tähtävä leikki on mahdollista harjoitella ja tukea päiväkodissa monin eri tavoin. Tukikeinot alkavat siitä, että lapsille tarjottaviin leikkivälineisiin kiinnitetään huomiota, jotta ne olisivat tarpeeksi monikäyttöisiä ja tukisivat mielikuvituksellista leikkiä. Avoimet, ei liian rajoittavat lelut mahdollistavat symbolisen leikin, kun taas valmiit, vain yhden merkityksen omaavat lelut rajoittavat sitä. Päiväkotipäivän kokonaisuutta suunniteltaessa tulisi mahdollistaa myös se, että lapset saavat tarpeeksi leikkiaikaa pitkäkestoisten moniulotteisten leikkien syntymiseen.

Lapsia tulee auttaa luomaan johdonmukaisia mielikuvituksellisia leikkitalanteita sekä ottamaan rooleja ja pysymään niissä leikin ajan. Toteuttaakseen tämänkaltaisia leikkitalanteita lapset tarvitsevat tarpeeksi taustatietoa siitä, kuinka ja miksi tosielämässä näissä tilanteissa, esimerkiksi sairaalassa tai kaupassa, toimitaan. Opettajalla on keskeinen rooli tiedon tarjoajana ja hänen kannattaa käyttää hyödyksi erilaiset mahdollisuudet järjestää esimerkiksi vierailukäyntejä mielenkiintoisiin kohteisiin tai vierailevia puhujia päiväkotikiinnitykseen lasten ymmärrystä tarvittavista sosiaalisista rooleista ja suhteista. (Leong ja Bodrova, 2012.) Karpovin (2005) kuvaama tutkimustilanne toimii hyvänä esimerkkinä tästä. Lapset leikkivät junarata- ja junaleluilla rakenteluleikkiä, eivätkä pystyneet siirtymään esineleikistä kuvitteluleikkiin, vaikka opettaja auttoi heitä valitsemaan konduktöörin, matkustajien ja junateknikon roolit. Ryhmä pääsi vierailemaan rautatieasemalla ja tutustumaan näihin rooleihin käytännössä. Lapset tapasivat konduktöörin ja kuuluivat tämän työstä ja pääsivät näkemään matkustajien toimintaa junassa. Retken jälkeen lapset alkoivat itsestään ja suurella innolla leikkiä rautatieasemaa erilaisissa rooleissa. Heillä ei ollut tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä kyseisestä leikkitalanteesta ennen opettajan suunnittelemaa interventiota.

Yhdessä tutkitut kirjat ja videot toimivat myös hyvinä tiedon välittäjinä. Lisäksi lapsia kannattaa opettaa suunnittelemaan leikin kulkua ja siihen liittyviä rooleja ennen leikin aloittamista. Leikin suunnittelua voidaan tehdä monella tavalla, esimerkiksi keskustellen, piirtäen tai draaman keinoin. Erityisen tehokasta on se, että opettaja mallintaa, kuinka rooliin eläydytään ja kuinka kuvitteluleikkiä viedään eteenpäin. (Leong ja Bodrova, 2012.) Leikin juonellisuuden tukeminen on lähikehityksen vyöhykkeellä keskiössä (Hakkarainen, 2010).

Myös Karpov (2005) kuitenkin toteaa, että leikin rikastuttaminen tarjoamalla lisää tietoa rooleista ja suhteista ei riitä, jos lasten leikkitaidot ovat eivät ole riittävät. Ensin tarvitaan aikuisen mallia ja tukea, jotta laadukas kuvitteluleikki on ylipäättään mahdollista. Tämä haastaa opettajan valitsemaan, missä tilanteissa lapsille on opetettava taitoja ylipäättensä leikkiä ja missä puolestaan autettava heitä tutustumaan niihin sosiaalisiin rooleihin ja suhteisiin, joita imitoida leikissä. Joskus saatetaan tarvita kumpaakin menetelmää, ja niiden tarkoituksenmukainen käyttäminen onkin leikin pedagogiikan keskeisintä ydintä.

Lähikehityksen vyöhyke varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on omaksuttu oppimiskäsitys, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristönsä kanssa. Lapsi nähdään tässä prosessissa aktiivisena toimijana, mutta lasten tulee saada myös henkilöstön ohjausta ja tukea oppimiseensa. Lisäksi on tunnustettu, että leikki on lasten oppimiselle merkityksellistä, sillä leikkiessään lapset omaksuvat tietoa ja oppivat monia taitoja. Varhaiskasvatussuunnitelma velvoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia käyttämään leikkiä pedagogisena menetelmänä lasten oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Aiempi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (2003) korostaa sitä, että leikki on lapselle ominainen tapa toimia: lapset leikkivät luonnostaan ja leikki tuottaa heille parhaimmillaan syvää tyydytystä. Lisäksi on mainittu, että lapset eivät leiki oppiakseen, mutta oppivat leikkiessään. Vaikka leikki on ensisijaisesti nähty lapselle luonnollisena tapana toimia, jo tuolloin on mainittu, että onnistunut leikki vaatii kasvattajilta usein suoraa ja epäsuoraa ohjausta. Nykyinen Opetushallituksen (2016) laatima varhaiskasvatussuunnitelma vahvistaa entisestään varhaiskasvatuksen ammattilaisten roolia lasten leikkien tukijana. Perusteet velvoittavat henkilöstöä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukemaan lasten leikin kehitystä sekä ohjaamaan sitä olemalla itse mukana leikissä tai rikastuttamaan sitä ulkoa päin. Henkilöstöltä vaaditaan vahvaa pedagogista osaamista, sillä heidän tehtävänsä

on turvata leikin edellytykset ja ohjata sitä sopivalla tavalla sekä huolehtia siitä, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016).

Vaikka leikin merkitystä oppimisen perustana on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostettu, nähdään leikki edelleen myös ilon ja mielihyvän tuottajana. Oppiminen leikissä mahdollistuu, koska siinä yhdistyvät innostus, yhdessä tekeminen ja omien taitojen haastaminen. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016.) Lähikehityksen vyöhykkeestä ei puhuta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa suoraan, mutta selkeitä yhtymäkohtia on nähtävillä. Leikki nähdään mahdollisuutena omien taitojen haastamiseen ja lapsen kehityksen eteenpäin viemiseen. Myös mielikuvituksen merkitys tuodaan esille ja nähdään, että sen avulla lapset voivat kokeilla leikeissään erilaisia rooleja ja ideoita, joita he eivät muuten voisi toteuttaa. Kuitenkin myös scaffolding, aikuisen rooli leikin tukijana, on otettu huomioon ja näin varmistettu, ettei kukaan jäisi paitsi leikissä oppimisen kokemuksista. Lasten omaehtoiselle leikille on varhaiskasvatuksessa edelleen paikkansa, mutta se ei missään nimessä saa olla ainoa leikin muoto päiväkotiryhmässä. On syytä pohtia, käytetäänkö lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuuksia pedagogisena menetelmänä tarpeeksi.

Leikkipedagogiikan kriittistä tarkastelua

Suomalaisessa kasvatusta- ja koulutusjärjestelmässä on omaksuttu konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta Hakkaraisen (2010) mukaan lähikehityksen vyöhykettä ei silti juurikaan käytetä hyödyksi. Meillä lapsen jo saavuttama kehitystaso rajaa opettamisen usein sellaiseen toimintaan, joka vahvistaa jo tapahtunutta kehitystä, kun taas Vygotskyn (1967) mukaan lapsen opetuksen ja ohjauksen tulisi aina kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle, eli hiukan lapsen taitotason yläpuolelle. Teorian mukaan opetuksen tulisi edeltää kehitystä, eikä seurata sitä.

Bodrovan (2008) mukaan laadukkaan kuvitteluleikin määrä ja laatu ovat laskeneet lähes kaikkialla maailmassa. Myös Karpov (2005) on ilmaissut huolensa siitä, että havainnointitutkimuksissa lasten leikit ovat olleet usein hyvin yksinkertaisia, itseään toistavia ja esinekeskeisiä. Hänen mukaansa jotkut lapset eivät osallistu rooli- ja kuvitteluleikkeihin ollenkaan. Syitä määrän ja laadun laskuun voidaan löytää useita. Akateemisten taitojen korostaminen on lisääntynyt, jonka seurauksena lapsia opetetaan yhä enemmän ja yhä nuorempina aikuisille sopivilla opetusmenetelmillä. Samalla leikin merkitys oppimismenetelmänä on hälventynyt. Tänä päivänä lasten leikkivälineet ovat usein ”liian valmiita”, jolloin ne eivät ruoki lasten mielikuvitusta. Lisäksi leikkien kiristyneet turvallisuussäännöt rajoittavat samalla lasten mielikuvitusta. Lapset eivät myöskään enää leiki itseään vanhempien ja taitavampien

lasten kanssa yhtä usein kuin aiemmin, vaan saman ikäiset lapset viettävät keskenään paljon aikaa. (Bodrova, 2008.) Myös päiväkotiryhmät perustuvat usein lasten samaan ikätasoon. Herää huoli siitä, että jos lähikehityksen vyöhykkeelle johtavaan kuvitteluleikkiin tarvittavia taitoja ei aleta varhaiskasvatukseen perehtyneiden ammattilaisten toimesta pian opettamaan, jatkaako tällainen leikki katoamistaan?

Yksi tärkeimmistä syistä kuvitteluleikin määrän ja laadun laskuun on aikuisten ohjaaman kuvitteluleikin määrän vähentyminen. Aikuiset ottavat vain harvoin osaa lasten mielikuvitusleikkeihin tai kannattelevat lapsia tämänkaltaisissa leikeissä. (Bodrova, 2008; Karpov, 2005.) Myöskään Suomessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin tai leikin pedagogiikkaan ei kuulu se, että kasvattajat leikkisivät lasten kanssa mielikuvitusleikkejä tai olisivat mukana lasten leikeissä rikastuttamassa niitä (Reunamo, 2017). Pedagogiikka näkyy pääasiassa ohjatuissa tuokioissa ja erilaisissa piireissä. Skandinaavisessa vapaan leikin mallissa kasvattajat antavat leikkivälle lapselle tilaa ja aikaa leikkiä vertaisryhmänsä kanssa (Hakkarainen, 2010).

Hakkaraisen (2010) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on usein päädytty toistamaan, että leikki luo aina lähikehityksen vyöhykkeen, ja tämän vuoksi lasten leikkiä ja leikkitaitoja tukevan leikkipedagogiikan merkitys on lähestulkoon kokonaan kadonnut. Hän esittää aiheeseen liittyen ajankohtaisen kysymyksen: “Tarvitaanko pedagogiikkaa, jos lapset luontaisesti leikkivät? Mikä silloin on ohjaamisen tehtävä?” (Hakkarainen 2010, s. 245). Jos uskomme Vygotskyn leikkiteoriaan ja lähikehityksen vyöhykkeeseen osana oppimiskäsitystämme, sekä leikkitaitojen että itse leikin tukemisen tulisi olla merkittävä osa leikin pedagogiikkaa ja suomalaista varhaiskasvatusta (Bodrova, 2008).

Opettaja kanssaleikkijänä

Artikkelia kirjoittaessamme toteutimme päiväkodissa leikki-intervention, jonka aikana pääsimme havainnoimaan 3–4 -vuotiaiden lasten kuvitteluleikkiä. Interventioon kuului kaksi havainnointikäyntiä päiväkotiin, joiden aikana seurasimme kuvitteluleikin keskeisimpiä elementtejä, eli mielikuvitustilannetta, lasten rooleja ja leikin sääntöjä. Interventiossa olimme kiinnostuneita erityisesti siitä, kuinka nämä elementit muuttuisivat leikissä toisella kerralla, kun opettaja oli mukana kanssaleikkijänä rikastuttamassa niitä. Aiemmin olemme teoriakatsauksessa tuoneet esille, että leikissä lasten on mahdollista päästä lähikehityksen vyöhykkeelle, mutta uskomme, että joissain tilanteissa tarvitaan kyvykkäämmän aikuisen tukea, jotta se olisi mahdollista.

Ryhmän lastentarhanopettaja valitsi leikin teemaksi kauppaleikin ja ensimmäisellä havainnointikerralla lapsille tarjottiin teemaan sopivia leikkivälineitä, kuten kassakone, rahaa ja ostettavia tavaroita. Opettaja ohjeisti lapsia kertomalla, että kyseessä on kauppaleikki, mutta ei puuttunut leikin kulkuun sen aikana. Leikin roolijako tapahtui lähinnä niin, että se, joka ensin ehti kassakoneen taakse, sai olla myyjä ja loput olivat asiakkaita. Kauppa ja ostosten tekeminen toimivat leikin kontekstina sen alusta loppuun saakka. Lapset tekivät myös lyhyitä poikkeamia, joiden aikana he leikkivät olevansa jossain muualla, kuten kotona, tai eivät olleet ollenkaan leikissä mukana. Erityisesti yksi lapsista vietti paljon aikaa itsekseen ”kotona” valmistellen herkkukutsuja tuotteista, joita oli leikin alussa ostanut kaupasta.

kuva Kauppaleikin rooleja ja välineitä



Vaikka kaikki lapset olivat mukana samassa kauppaleikissä, oli havaittavissa paljon myös rinnakkaista leikkiä, jossa jokainen suoritti vain omaa kaupassakäyntiään. Kassan kohdalla myyjän ja asiakkaan oli liityttävä samaan leikkitilanteeseen omilla rooleillaan. Lapset sanoittivat roolihahmonsa tekemisiä ääneen ja se tuntui auttavan roolissa pysymistä. Roolit olivat melko pysyviä, ainoastaan myyjän roolista käytiin neuvottelua kesken leikin. Alkuperäinen myyjä ei olisi halunnut luopua roolistaan, ja hän otti oikeuden lukita kaupan ovet pitääkseen kassakoneen itsellään. Kilpailija piti tekoa vakuuttavana ja luopui yrityksestään päästä myyjän paikalle. Myöhemmin myyjän rooli kuitenkin vaihtui alkuperäisen myyjän noustua hetkeksi paikaltaan: toinen leikkijä havaitsi tilaisuutensa tulleen ja sujahti vauhdilla kassan taakse.

Toisella havainnointikerralla teimana oli edelleen kauppaleikki, mutta tällä kertaa lastentarhanopettaja liittyi mukaan leikkiin asiakkaan roolissa. Ryhmä oli askarrellut kauppaleikkiin omia rahoja ja lukenut kaupan teemoihin liittyvän kirjan. Myös toisella leikkikerralla roolijako tapahtui niin, että se joka ehti ensin kassakoneen taakse, sai toimia myyjänä. Tällä kertaa lasten roolit eivät kuitenkaan pysyneet loppuun asti samoina, sillä ne muuttuivat opettajan tekemien aloitteiden mukaan. Hyvän esimerkin tästä tarjoaa se, että lastentarhanopettajan ilmoitettua vievänsä puhelimensa korjaamoon korjattavaksi, kaksi lasta vaihtoi heti asiakkaan roolinsa puhelinkorjaajan rooliin. Puhelinkorjaajan rooli tarjosi vaihtelua ostoksien tekemiseen ja pysyi mukana

leikissä loppuun saakka. Korjaajan mielestä puhelinta oli vaikeaa korjata ilman oikeaa ruuvimeisseliä, mutta opettaja kehotti käyttämään mielikuvitusversiota.

Opettajan osallistumisella leikkiin oli suuri vaikutus leikin kulkuun ja mielestämme tällainen mahdollisuus tulisi käyttää hyväksi mahdollisimman usein päiväkodissa. Näin ensimmäisellä kerralla oli nähtävissä se, etteivät lapset ehkä olleet tottuneet aikuisen mukana olemiseen, joten he seurasivat opettajan aloitteita todella tarkasti ja tekivät vain vähän omia aloitteita. Päiväkodissa on totuttu siihen, että opettaja johdattelee päivän kulkua eteenpäin. Leikki pysyi aktiivisesti käynnissä vain siellä, missä lastentarhanopettaja asioi: jos opettaja oli ostoksilla kaupassa, kauppaleikki pyöri aktiivisesti ja korjaamo-leikki toisaalla hyytyi. Jos opettaja puolestaan asioi puhelinkorjaamossa, kauppaleikki hyytyi. Harjoittelemalla tällaista useammassa kohteessa käynnissä olevaa leikkiä, siinä voitaisiin varmasti kehittyä.

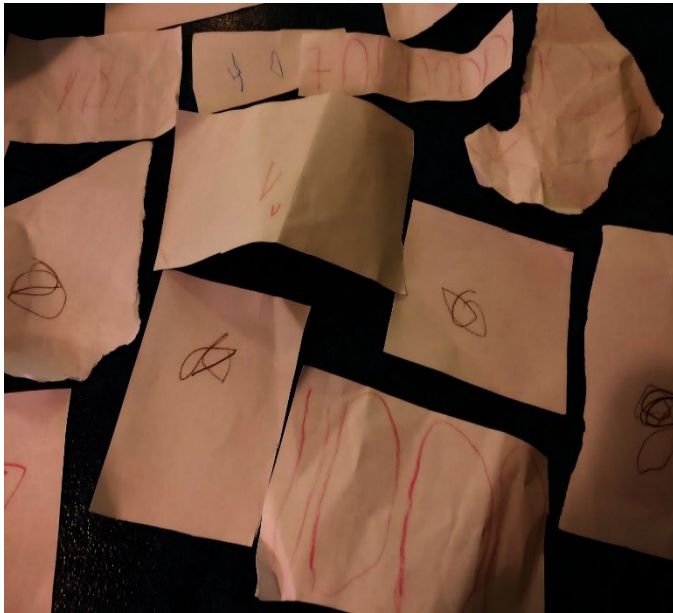
Toisella havainnointikerralla kaikki lapset pysyivät koko leikin ajan yhteisessä leikissä. Suurimman eron leikkitaidoissa huomasimme sen lapsen kohdalla, joka ensimmäisellä kerralla leikki pääasiassa yksinleikkiä kotonaan. Tällä kertaa hän pystyi leikkimään muiden kanssa alusta loppuun asti yhteisessä leikissä. Hän oli muita vuoden nuorempi ja koimme, että erityisesti hän hyötyi opettajasta kanssalleikkijänä. Opettaja näytti mallia, kuinka missäkin tilanteessa voi toimia ja tämä helpotti nuorimmaisen leikissä pysymistä.

Ensimmäisellä havainnointikerralla leikissä oli käytössä leikkirahaa satasen seteleinä ja monet leikin säännöistä liittyivät juuri rahankäyttöön ja maksamiseen. Raha kiehtoi lapsia ja rahoja laskeskeltiin moneen otteeseen leikin lomassa. Kassalla oli tärkeää kysyä “mitä tää maksaa”, johon myyjä vastasi kertomalla hinnan. Lapset tiesivät, että kassalla pitää maksaa, mutta kaikilla ei ollut käsitystä siitä, missä järjestyksessä ostettavat tavarat ja rahat annetaan myyjälle.



kuva Yhteisessä leikissä

Maksutilanne oli usein sekava ja jokaisen asiakkaan kohdalla erilainen. Myyjä sopeutui yleensä aina asiakkaan tarjoamaan tapaan hoitaa tilanne, kunhan maksu kuitenkin tapahtui.



kuva Itsetehdyt rahat leikin pyörteissä

Toisella havainnointikerralla valmiiden satasen setelien sijaan olivat käytössä lasten omatekemät rahat. Jotkut lapset olivat osanneet tehdä paperille oikeita numeroita, kun taas osa oli tehnyt satunnaisia kuvioita. Tämä herätti osaavammissa lapsissa hieman vastustusta, koska he eivät olisi halunneet vastaanottaa maksuksi rahaa, jossa ei ollut oikeita numeroita. Koimme, että leikki näytti toisella kerralla todenmukaisemmalta kuin ensimmäisellä kerralla. Opettajan esimerkkiä seuraten lapset maltoivat jonottaa kassalle, eivätkä vain rynnänneet maksamaan kuka ehtii ensin –periaatteella. Myös ostoksista maksamisen käytäntö oli realistisempi ja vaihtorahat sekä ostoksista saatavat kuitit tulivat mukaan leikkiin. Leikkiessään opettaja sanallisti omaa toimintaansa, kuten “haen tästä kauppakassin, johon voin kerätä ostokseni” ja lapset seurasivat opettajan esimerkkiä. Leikkiin osallistuvalla aikuisella on mahdollisuus viedä lasten leikkiä uudelle tasolle ja herättää heitä pohtimaan, kuinka tilanne tosielämässä saattaisi edetä. Riskinä kuitenkin piilee se, että lasten omat aloitteet ja luovuus jäävät vähäisiksi. Tästä kuitenkin päästään yli, kun lapset tottuvat aikuiseen kanssaleikkijänä ja huomaavat, että myös aikuinen innostuu heidän aloitteistaan.

Lopuksi

Tutkijoiden mukaan leikkitaitoja ja laadukkaan kuvitteluleikin keskeisimpiä elementtejä opettamalla päiväkodissa voidaan mahdollistaa lasten pääsy leikissä lähikehityksen vyöhykkeelle. Lähikehityksen vyöhykkeellä puolestaan syntyy kehityksen potentiaali, jonka pitäisi johtaa todelliseen kehitykseen niin, että leikissä opitut taidot siirtyisivät myös arkitilanteisiin. Vygotsky ei ole juurikaan kuvannut sitä, kuinka auttajan kanssa toteutettu toiminta muuttuu lapsen omaksi pysyväksi taidoksi. Hakkarainen (2010) näkee, että siirtymiseen lähikehityksen vyöhykkeeltä oikeaan kehitykseen ei riitä pelkästään aikuiselta saatu apu, vaan lapsen on myös itse kokeiltava kyseistä toimintaa. Jotta potentiaalinen muutos realisoituisi lapsen persoonallisuuden ominaisuudeksi, tarvitaan kokeilemista joko yksin tai yhdessä toisten kanssa. Lasten omaehtoinen leikki on juuri tällaista kokeilevaa ja mielekästä

toimintaa, jossa lapset voivat asettua roolissa toisen asemaan ja kokeilla miltä tuntuisi olla joku muu. Näyttäisi siltä, että vapaata omaehtoista leikkiä, tuettua aikuisen rikastamaa leikkiä sekä leikkitaitojen opettamista tarvitaan lähikehityksen vyöhykkeen hyödyn maksimoimiseksi, ja lastentarhanopettajalla on todella keskeinen rooli tämän mahdollistajana.

Lähteet

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. (s. 39-64)
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41(3), 240–251.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koivula, M. ja Hännikäinen, M. (2017). Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen ja P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino. (s. 89–107)
- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young children* 67(1), 28–34.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Stakes. Saarijärvi: Gummerus.
- Vygotsky L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology* 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Aikuinen tuo leikkiin mukanaan oppimisen elementin

Laura Säkkinen

Johdanto

Leikki on mielletty lapselle ominaiseksi tavaksi toimia ja toteuttaa itseään. Leikillä on ominaisarvo, joka on haluttu säilyttää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Se on ollut perinteisesti lasten kesken tapahtuvaa toimintaa, johon aikuinen on puuttunut lähinnä silloin kun leikkisä syntyy ongelmia. (Lehtinen & Koivula 2017). Leikin ulkopuolella olevien, etenkin aikuisten, on ollut vaikea päästä mukaan leikkiin ja hahmottaa sen maailmaa. Leikin määrittelykin on ollut pitkälti tästä syystä haastavaa. Tästä huolimatta leikkiä on lähestytty sen määrittelyssä ja tutkimuksessa usein aikuisen näkökulmasta. (Howard 2002; McInnes ym. 2013; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2017.)

Aikuisten osallistuminen lasten leikkiin on ollut kasvavan tarkastelun aiheena. Sen puolesta on esitetty sekä puoltavia, että kriittisiä näkökulmia. Aikuisten osallistumisen leikkiin on todettu usein rikastuttavan ja kehittävän leikkejä (Brotherus & Kangas 2017). Aikuiset kuitenkin tarkastelevat leikkiä oppimisen näkökulmasta (Hakkarainen ym. 2013). Sen sijaan lapset eivät pidä oppimista leikissä tärkeänä, eivätkä ajattele leikkiä oppimisen menetelmänä. Tutkimusten mukaan (mm. Bae 2009) lapset kokevat saavansa toteuttaa leikeissä omia ideoitaan, he kokevat tulevansa kuulluiksi ja nähdyiksi leikeissä, sekä saavat mahdollisuuden ilmaista itseään. Leikissä lapset kokevat toimintansa merkityksellisenä ja saavat olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen osallisuus toteutuu parhaiten juuri leikissä.

Tässä artikkelissa leikkiä lähestytään lapsen osallisuuden näkökulmasta. Artikkelin katsaus leikistä tehtiin viimeaikaisiin tutkimuksiin, joissa leikkiä ja siinä oppimista on tarkasteltu



sekä aikuisen, että lapsen näkökulmasta. Näiden tutkimustulosten valossa haluan lisätä keskustelua aikuisen ja lapsen näkökulmien eroista ja yhtäläisyyksistä. Sekä siitä miten leikkiä tulisi tukea niin, että sen on mielekästä lasten osallisuuskokemuksen mahdollistavaa toimintaa jatkossakin.

Miten käy lasten osallisuuden, kun aikuinen liittyy leikkiin? Aikuisen ja lapsen ajattelu eroaa usein toisistaan juurikin leikin tarkoituksen suhteen. Tunnettu leikintutkija Hakkarainen kirjoittaa aikuisen velvoitteen olevan leikin tukeminen niin, että sen taso nousee korkeammalle. Lapsille leikki on mielekästä leikin vuoksi, ilman selkeitä tavoitteita. Aikuisen tuella leikkiin voidaan tuoda opillisia sisältöjä, sekä mm. leikin kestoja ja juonta saadaan kehitettyä. Lisäksi lapset usein nauttivat aikuisen kanssa leikkimiestä. Aikuisen kyky leikkiä ja kehittää leikkiä ei ole itsestäänselvyys. Huono leikinohjaus ja liiallinen aikuisen puuttuminen tekevät hallaa lasten leikeille. Tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, etenkin tutkimusta, jossa lapset pääsevät itse kertomaan ajatuksiaan aiheesta jonka parhaita asiantuntijoita he ovat.

Leikin määrittely on vaikeaa, paitsi jos sitä kysytään lapsilta

Useat tutkijat tuskailevat leikin määrittelyn kanssa. Leikki on aikuisen näkökulmasta määriteltynä osoittautunut lähestulkoon liian vaikeaksi ymmärtää (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Leikki on samaan aikaan sekä mielikuvitusta, että monessa mielessä totisinta totta. Leikkiä on vaikea määritellä sen ulkopuolelta, sillä se on tietynlaista asennoitumista toimintaa. Se mikä toiselle on leikkiä, voi toiselle olla totta. Kivien heittäminen voi lapsen näkökulmasta olla leikkiin kuuluvaa toimintaa, jossa kivillä on aivan oma merkityksensä, tai sitten se voi olla kivien heittäminen. (Vuorisalo 2009.) Islantilaiset tutkijat Ólafsdóttir ja Einarsdóttir (2017) tarkastelivat tutkimuksessaan leikkiä 3-5 vuotiaiden lasten näkökulmasta. He näyttivät lapsille videoita, joissa lapset toimivat islantilaisessa esikoulussa. Lasten puheita tarkastelemalla he kartoittivat minkälaisia toimintoja lapset pitivät leikkinä, mikä taas oli lasten mielestä jotain muuta kuin leikkiä. He tulivat Brookerin (2014) tavoin tulokseen, jonka mukaan lapset mieltävät leikin epäviralliseksi, luovaksi toiminnaksi, jossa he saavat käyttää mielikuvitustaan ja toimia roolissa. Lapset pitävät toisten kanssa leikkimisestä ja useimmiten leikki onkin sosiaalista toimintaa.

Lapset eivät nimeä leikiksi toimintaa, joka ohjataan ulkopuolelta, eivätkä toimintaa joka vaatii tiettyä lopputulosta. (Brooker, 2014; Samuelsson & Carlsson 2008). Lapset määrittelevät leikin toiminnaksi, jossa he voivat toimia roolissa ja jossa he saavat itse päättää leikkimateriaalit ja niiden käyttötarkoituksen. Lapset ovat leikissä ohjaavassa roolissa. (Bordova, 2008.) Palikkarakentelu voi olla

lasten mielestä leikki, jos he saavat toteuttaa siinä omia ideoitaan, mutta jos rakentelua määrittää ohjeet useat lapset eivät miellä sitä enää leikiksi. Siten lasten valinnat siinä, miten he käyttävät erilaisia materiaaleja vaikuttaa siihen, minkälaiseksi he mieltävät toiminnan luonteen. Ólafsdóttir ja Einarsdóttir (2017) toteavat, että lapset nimeävät esimerkiksi piirtämisen ei-leikilliseksi toiminnaksi mutta sanoivat kuitenkin, että jos se on oikein hauskaa, se voi olla leikkiä. Tämä oli käsitettävissä niin, että jos piirtämiseen liittyy mielikuvituksen ja tarinoiden käyttöä, lapsi mieltää sen leikiksi. Leikki vaatii suunnittelua ja valmisteluja, mutta lapset eivät pidä leikkiin valmistautumista ja valmisteluja leikkinä. Tämä tulisi aikuisten huomioida leikkiajan suunnittelussa. Leikkiin ryhtyminen voi järjestelyineen kestää. Aikuisten tulisi varmistaa tarpeeksi aikaa lasten leikeille, etteivät ne keskeydy heti alettuaan. (Ólafsdóttir & Einarsdóttir 2017.)

Onko oppiminen leikin tarkoitus?

Leikkiä tutkitaan hyvin usein leikissä oppimisen näkökulmasta. On todettu, että leikin kautta lapsi oppii monia asioita perinteistä kouluopetusta paremmin leikillisyyden saa aikaan parempia akateemisia oppimistuloksia. (Hakkarainen 2006; Hakkarainen ym., 2013.) Colliver & Flear (2016) tarkastelevat tutkimuksessaan leikin kautta oppimista, mutta heidän tutkimuskohteenaan on harvemmin tarkasteltu lasten näkökulma aiheesta. He toteavat, että lasten näkökulman tavoittaminen ja ymmärtäminen vaativat uudenlaista tarkastelukulmaa. Lasten leikki sisältää valtavasti opillisia sisältöjä, kun sitä tarkastellaan lapsen näkökulmasta. Haasteena leikissä oppimisen tutkimuksissa on ollut, ettei aikuisnäkökulmasta lähestyminen ole avannut lasten ajattelua ymmärrettävästi. Colliver ja Flear (2016) lainaavat Rogersia (2013) kirjoittaessaan, että leikkiä tarkastellaan yhä useammin koulutusobjektiivin läpi. Leikkiä tarkastellaan politiikan vaatimusten kautta; Leikin avulla pyritään saavuttamaan aikuisten määrittämiä opetustavoitteita ja lasten itse tärkeinä pitämät näkökohdat saatetaan sivuuttaa.

Suomalaisissa päiväkodeissa leikillä on erittäin vahva rooli ja leikille löytyy aikaa ja paikkoja. Tämä on osoitettu mm. Jyrki Reunamon useita vuosia kestäneen leikitutkimuksen kuluessa. Kerätyn datan mukaan suomalaisissa päiväkodeissa leikkitoiminnaksi voidaan määritellä n. 50% päiväkodeissa tapahtuvasta toiminnasta. Varhaiskasvatuksessa leikillä on merkittävä rooli lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta myöskin opetussuunnitelmien ja opetuksellisten tavoitteiden saavuttamisen välineenä. Etenkin kansainvälisesti tarkasteltuna leikki mielettään yhä useammin keinoksi saavuttaa aikuislähtöisiä toiminnan tavoitteita. Tämä näkökulma haastaa leikin roolin tavoitteista vapaana lasten omaehtoisena toimintana. (Grieshaber & McArdle 2010.)

Toiminnan muuttaminen leikilliseksi ja leikin tuominen perinteiseen kouluopetukseen yhtenä opetusmuotona on mielestäni erittäin suositeltavaa. Jos aikaisemmin pöydän ääressä, paperin ja kynän kanssa tehtyihin matematiikan tehtäviin tuodaan mukaan leikkiä, leikillisyyttä ja toiminnallisuutta, ollaan menossa lapsen kannalta oikeaan suuntaan. Leikin tarkoituksen muuttaminen lähemmäs opetuksellisia tavoitteita ja sisältöjä sisältävää aikuisten ohjaamaa toimintaa vaatii mielestäni erittäin kriittistä pohdiskelua. Jos leikki valjastetaan palvelemaan aikuisten näkökulmasta lähteviä tarkoituksia vaikkakin hyvällä ajatuksella, rajaa se lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja siinä tapahtuvaa leikkiä.

Fleer (2015) on tutkinut australialaista leikkipedagogiikkaa vapaan leikin ympäristössä. Hänen tutkimuskohteena oli aikuisten sijoittuminen leikissä. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat tukivat leikkiä pedagogisesti useimmin leikin ulkopuolella. Opettaja toimi leikissä lapsen rinnalla, mutta ei sisällä leikin mielikuvitusmaailmassa. Ehkä odotetusti, opettajat eivät toimineet leikkitovereina leikissä, vaan keskittyivät enemmän lasten oppimistuloksiin. Fleer viittaa Woodin (2014) tutkimukseen ja Hedgesiin (2014) kirjoittaessaan huolesta, että poliittiset rakenteet opetussuunnitelmien muodossa ovat tuoneet leikkiin oppimistavoitteita ikään kuin salakuljetettuina oppisisältöinä (Fleer 2015). Hän ehdottaa opetuksellisten sisältöjen ujuttamisen sijaan aikuisen osallistumista leikkiin täysivaltaisena leikkijänä. Silloin kun opettaja on osallisena mielikuvituksellisessa leikissä, hänellä on mahdollisuus kehittää leikkiä sen sisäpuolelta. Leikin sisälle voidaan näin tuoda oppimistavoitteita ilman, että niitä ”salakuljetettaisiin” leikkitapahtumiin vaivihkaa. On lasten aliarviointia ajatella, että he hyötyisivät vaivihkaa toimintaan tuoduista oppisisällöistä. Lapset luultavasti näkevät aikuisen tarkoituksen, mutteivät ymmärrä metodia. Vaivihkaa leikin ”varjolla” tuotuja opetussisältöjä on vaikea upottaa leikkiin niin että aihe tulisi käsiteltyä ymmärrettävästi ja kattavasti ilman, että sen rikkoisi leikille ominaisen huolettoman luonteen. Lapsille leikki on leikkiä, eivätkä he välttämättä sisäistä aikuisten leikkiin tuomia ”todellisen maailman” oppeja leikin kautta. Lapset käsittelevät leikeissä todellisen maailman tapahtumia, mutta omista lähtökohdista ja tarpeistaan käsin. Leikin tarkkailu ja havainnointi antaa aikuiselle tietoa siinä käsiteltävistä aiheista ja mahdollisuuden lisätä sisältöä ja tietoa leikkiin ilman, että se hajottaa syntyntä leikkiä.

Lasten näkökulmasta oppiminen on kuitenkin leikin ”tahanton sivutuote” väittää Hewes (2010). Lasten näkökulma leikistä toisi mukaan määrittelyyn leikin sitouttavan laadun ”affective quality”, joka on tärkeä oppimiselle. Hewes kirjoittaa myös lapsen ja aikuisen näkemyseroista leikissä oppimisessa. Lasten näkökulmasta oppiminen ei ole leikin tarkoitus, eikä se ole lapsille merkityksellistä.

Lasten osallisuus toteutuu leikissä

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) laatima lasten oikeuksien sopimus hyväksyttiin vuonna 1989. Sopimus tunnustaa lapset itsenäisiksi oikeuksien haltijoiksi. Sen mukaan lapsilla on oikeus tulla kuulluksi, heillä on oikeus ilmaista omia näkemyksiään ja osallistua heitä itseään koskevaan päätöksentekoon ikäänsä ja kehitystasoonsa sopivalla tavalla. Lasten oikeuksien sopimuksen on katsottu vaikuttaneen merkittävästi siihen, miten lapsuus nähdään nyky-yhteiskunnassa. Lasten osallisuutta ja sen kehitystä 2000-luvulla pidetään yhtenä merkittävämpänä lasten oikeuksien sopimuksen tuomista muutoksista. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Lasten osallisuus on ollut kasvavan kiinnostuksen kohteena 2000-luvulla. Se on näkynyt sekä varhaiskasvatuspolitiikassa, että käytännön kentällä. (Turja 2011.) Osallisuuden käsitteelle ei ole olemassa yhtä ja kattavaa määritelmää tai mallia (Venninen, Leinonen & Ojala 2010). Osallisuus (participation) ja osallistuminen (taking part) ovat eri käsitteitä, vaikka niistä usein puhutaan samassa merkityksessä. Osallisuudesta puhuttaessa ei riitä, että yksilö osallistuu passiivisena osapuolena toisen suunnittelemaan toimintaan, vaan hänellä täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa toiminnan syntyyn tai sen kulkuun. Osallisuus sisältää henkilökohtaisen tunteen osallisuudesta, kun taas osallistuminen ei välttämättä edellytä sitä. (Turja 2010; Kirby ym. 2003; Kiili 2006.) Osallisuus määritellään tässä artikkelissa tunteena yhteenkuuluvuudesta ja mahdollisuutena itseilmaisuuksiin. Se on nähtyksi ja kuulluksi tulemisesta, yksilön tunne siitä, että omalla toiminnalla on merkitystä. Vaikka osallisuus määritellään yksilöllisenä tunteena, se syntyy vuorovaikutuksessa yhteisössä. Lasten osallisuuden toteutuminen edellyttää, että he ovat dialogisessa, aidossa ja sensitiivisessä, vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. (Turja 2010; 2011.) Osallisuuteen kuuluu lasten mahdollisuus tehdä valintoja ja päätöksiä sekä osallistua toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Venninen ym. 2010.) Kokemus osallisuudesta on sidottu toimintaympäristöön- ja kulttuuriin. Lasten arkipäivän vallitseva ympäristö on usein päiväkotia ja sen toimintakulttuuria. Suuri osa suomalaisista lapsista viettää lapsuutensa, kaksi kolmasosaa päivästä, 200 arkipäivää vuodessa päiväkodissa. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010.) Osallisuuden toteutuminen päiväkodin arjessa vaatii asiaan paneutumista. Tulisi pohtia millä pedagogisilla välineillä ja keinoilla lasten päivittäistä osallisuutta kehitetään pitkäjänteisesti. (Kangas 2016.)

Turja (2007) on tuonut tutkimuksessaan esille, että vallan käyttäminen päiväkodissa näyttäytyy kahtia jakautuneena. Pedagoginen toiminta ja arjen rutiinit ovat aikuisille kuuluvia asioita ja tehtäviä, vapaan leikin maailma on lasten areena, missä he pääsevät vaikuttamaan ja tekemään päätöksiä. Myöskin norjalainen tutkija Bae (2009) on todennut, että lasten mahdollisuus ilmaista itseään ja toteuttaa aloitteitaan ja ideoitaan toteutuu parhaiten leikeissä. Rainio (2008; 2010) on tutkinut leikkipedagogiikan

vuorovaikutusta toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Leikkiä voidaan pitää Rainion mukaan toimijuuden ilmenemisen tyyppiesimerkkinä ja myös sen ensimmäisenä kontekstina, sillä leikkiessään lapsella on päätösvaltaa jopa todellisuuden rajojen yli (Rainio, 2010.)

Laitostuuko leikki?

On todettu, että lasten leikki on vähentynyt. Tämä havainto on tehty niin suomalaisissa-, kuin kansainvälisissä tutkimuksissa. (Hakkarainen ym. 2013; Bordova 2008.) Sille on etsitty syitä digitalisaation lisääntymisestä, ulkoilun vähentymisestä ja leikkitaitojen surkastumisesta. Tutkimuksin on todettu lasten mielikuvituksellisen leikin korvautuvan usein mm. peleillä ja tv-ohjelmilla (Singer ym.



kuva Väheneekö leikki varhaiskasvatuksessa?

2008). Tässä artikkelissa tarkastellaan leikkiä päiväkodin toimintaympäristössä. Vuorisalo (2009) lainaa Hakkarasta (1990) kirjoittaessaan, että päiväkodeissa tapahtuvaa leikkiä voidaan kuvata aivan omalla leikkityypillä *päiväkotileikki*, sillä päiväkotien toimintaympäristö määrittää leikkiä monella vain sille ominaisella tavalla. Päiväkodin ”vapaa leikki” on paljolti ulkopuolelta määriteltyä aika, paikka ja leikkiryhmien rajauksin. Samasta aiheesta kirjoittavat myös Brotherus ja Kangas (2017), todetessaan, että lapset ovat omaksuneet päiväkodin toimintakulttuuriin sisältyvät säännöt ja toimintatavat, eivätkä kyseenalaista niitä, vaan ovat oppineet käyttämään valinnanmahdollisuuksia ja päätösvaltaa annettujen rajoitteiden puitteissa.

Kanadalainen tutkija Hewes (2010) kirjoittaa leikin laitostumisesta. Lasten leikki tapahtuu pääasiassa päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat lisääntyvää vastuuta kehityksen ja oppimisen tukemisesta ja

jopa tuloksellisuudesta. Tämä tarkoittaa usein sitä, että omaehtoisen leikin tilaa ja aikaa otetaan kouluvalmiuksia lisääviin toimintoihin. Hewes kirjoittaa painavasti tekstissään, että leikki on edelleen lasten oikeus- sitä ei voida kaapata varhaisen oppimisen apuvälineeksi. Riihelä (2000) kirjoittaa myös leikin muuttumisesta sen siirryttyä suurelta osin päiväkoteihin joissa leikki tapahtuu aikuisen valvonnassa. Ennen päivähoitojärjestelmää leikittiin paljon aikuisten ulottumattomissa. Olisiko mahdollista, että lasten touhujen siirtyminen yhä enemmän aikuisen valvovan silmän alle, olisi yhteydessä todettuun leikin vähenemiseen? Aikuisen tarve ja velvollisuus puuttua lasten keskinäiseen toimintaan kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa tarkoituksessa keskeyttää usein lasten leikit, tai jopa estää niiden synnyn. Aikataulutettu ja strukturoitu toiminta ei läheskään aina palvele lasten osallisuuden toteutumista. Lasten pitkäkestoisten leikin syntyminen tarvitsee aikaa ja oikeanlaiset tilat, joita hektinen ja suuret lapsiryhmät sisältävä päiväkotiarkea tarjoaa nykyään liian harvoin.

Norjalainen tutkija Berit Bae (2009) on tutkinut lasten osallisuuden toteutumista norjalaisessa varhaiskasvatuksessa. Pohjoismaisen kasvatuskulttuurin samankaltaisuuden vuoksi tutkimustulokset ovat heijastettavissa myös suomalaisen varhaiskasvatusympäristöön. Bae on todennut lapsen osallisuuden toteutuvan parhaiten leikissä. Leikki, jossa lapsi pääsisi ilmaisemaan vapaasti itseään ja kokemaan osallisuutta ei kuitenkaan aina mahdu päiväkodin aikatauluihin. Lapsen osallisuus saattaa olla uhattuna, mikäli rutiinit estävät lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. (Bae 2009.) Vaarana on, että tehdessään lasten leikkistä välineen oppimiselle aikuiset muuttavat leikin luonnetta ja lasten osallisuus vaarantuu. Vaihtoehtona Bae tarjoaa kasvattajalle osallistumista leikkiin lasten ehdoilla, silloinkin kun leikin ainoa päämäärä on leikki itse. (Bae 2009.)

Aikuisen rooli leikissä - lapsen osallisuuden uhka vai mahdollisuus?

Leikkiä on perinteisesti pidetty lasten keskinäisenä toimintana, aikuiset ovat toisaalta arastelleet astua lasten ”vapaalle” alueelle, toisaalta aikuiset eivät koe leikin maailmaa niin omakseen, että tuntisivat sen luonnolliseksi alueeksi itselleen (Lehtinen & Koivula 2017). Yhä useammin kuulee myös Suomessa kriittisiä puheenvuoroja koskien lasten kesken tapahtuvaa ”vapaata leikkiä”. Varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi on korostettu pedagogisen toiminnan tärkeyttä. Pedagogisen toiminnan luonne sisältää suunnitelmallisuuden, tavoitteellisuuden ja toiminnan arvioinnin. Puhutaan leikin pedagogisesta tukemisesta. Tällä tarkoitetaan tilanteesta riippuen esimerkiksi leikkitalojen järjestämistä tietyntyyppisiä leikkejä ajatellen ja leikkivälineiden tarjoamista. Nämä ovat keinoja vaikuttaa leikkiin epäsuorin menetelmin. Tällainen menetelmä on myös paljon käytetty leikkiryhmien muodostaminen

aikuisen avulla. Suorat leikin ohjausmenetelmät tarkoittavat aikuisen suoraa vaikuttamista leikkiin. Usein tämä tarkoittaa leikin ohjaamista sen ulkopuolelta, jos leikki ei etene, tai leikissä syntyy ristiriitatilanteita. (Lehtinen & Koivula 2017.)

Leikki jos jokin on aihe, josta parhaat tiedot ja kokemukset löytyvät siihen osallistuvilta lapsilta. Aikuisen osallistumista leikkiin puolletaan usein aikuisen suulla ja myöskin itse leikkiä ja se tutkimusta on lähestytty usein aikuisnäkökulmasta. (ks. esim. Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010.) Aikuiset uskovat tietävänsä mikä on lasten kannalta paras. Katsotaan, että lapset tarvitsevat aikuisten tukea leikissään (esim. Singer ym. 2014) ja, että aikuisen osallistuminen leikkiin kehittää leikkiä monella alueella. (Hakkarainen ym. 2013).

Leikin kehittämisen pohjalla on Vygotskyn (1978) sosiaalisen kehityksen teoria, jonka mukaan leikki on merkittävä konteksti lapsen kehityksessä. Leikissä lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä, tilassa jossa lapsi kykenee ylittämään todellisen taitotasoa. Hakkarainen (2010) kuitenkin tarkentaa edellä kirjoitettua seuraavasti: ”Vain korkeatasoinen, kunkin leikkityypin kriteerit täyttävä leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen.” Hakkarainen toteaa lähikehityksen vyöhykkeen syntymisen leikissä vaativan aikuisen tukea ja apua. Kaikki leikki ei siis ole korkeatasoista, mutta onko kaikki leikki tarkoituksenmukaista? Minkälaisen panoarvon annamme lasten omaehtoiselle ulkoapäin ehkä sisällöttömältä näyttävälle leikille? Aikuisnäkökulmasta katsottuna leikki voi näyttää turhalta, mutta onko leikkiin osallistumaton aikuinen oikea henkilö määrittämään leikin ”arvon”. Lapset leikkivät leikkimisen ilosta. He eivät aseta leikille tavoitteita tai päämääriä. (mm. Hewes 2010.)

Bae (2009) on tutkinut lasten osallisuuden toteutumista norjalaisessa varhaiskasvatuksessa. Pohjoismaisen kasvatuskulttuurin samankaltaisuuden vuoksi tutkimustulokset ovat heijastettavissa myös suomalaiseen varhaiskasvatusympäristöön. Bae on todennut lapsen osallisuuden toteutuvan parhaiten leikissä. Leikki, jossa lapsi pääsisi ilmaisemaan vapaasti itseään ja kokemaan osallisuutta ei kuitenkaan aina mahdu päiväkodin aikatauluihin. Lapsen osallisuus saattaa olla uhattuna, mikäli rutiinit estävät lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. (Bae, 2009.) Vaarana on, että tehdessään lasten leikkistä välineen oppimiselle aikuiset muuttavat leikin luonnetta ja lasten osallisuus vaarantuu. Vaihtoehtona Bae tarjoaa kasvattajalle osallistumista leikkiin lasten ehdoilla, silloinkin kun leikin ainoa päämäärä on leikki itse. (Bae, 2009.)

Hakkarainen ym. (2013) tutkivat aikuisen osallistumista lapsen leikkiin järjestetyssä leikkiympäristössä. Tutkimukseen osallistuneet opettaja-opiskelijat totesivat, että lasten kanssa leikkiminen ja roolin ottaminen eivät ole helppoa. Opiskelijoilta vei 2-4 viikkoa tulla

hyväksytyksi leikkitovereiksi lasten kanssa. Vielä kauemmin vei aikaa, että opiskelijat kokivat osaavansa toimia leikin maailmassa. Leikin maailmaan osallistuminen edellyttää leikin kielen oppimista, sekä aitoa paneutumista leikkiin, ”on todella leikittävä, eikä teeskenneltävä leikkiä”. Tutkimuksessa lapset ja aikuiset toimivat tasavertaisia kumppaneita leikissä. Leikkiin sisälle pääsy auttaa ymmärtämään paremmin lasten ideoita ja ajattelua. Aikuiselta se edellyttää erityisesti taitoa uppoutua toimintaan kuvitellussa tilanteessa ja samalla kuitenkin havainnoida leikkitalannetta ns. ulkoapäin. Hakkarainen ym. (2013) toteavat, että aikuisen osallistuminen lasten leikkiin on olennainen osa opettajan työtä. He korostavat aikuisen roolia leikin kehittäjänä, toteamalla, että aikuisen tehtävä leikissä on kannustaa leikin kehittymistä sen koreammalle tasolle.

Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria on klassinen kehitysteoria, jonka mukaan lapsi on vasta kehittymässä ja kasvamassa ”valmiiksi” ihmiseksi, aikuisen avulla. Uuden lapsuuden tutkimuksen valossa tämä on vanhentunut käsitys lapsuudesta ja lapsesta. Riihelä (2000) kritisoi ajattelua, jossa aikuinen nähdään tiedon hallitsijana. Lasten ajattelu on yhtä moniulotteista ja yksilöllistä kuin aikuisella. Lasten ajattelun ymmärtäminen vaatii aikuiselta lapsen tuntemusta ja kykyä asettua lapsen maailmaan. Smidt (2009) toteaa usean tutkijan käsityksen leikistä- lasten valmistautumisena aikuisuuteen- olevan vanhentunut.

Sallittu vain taitaville leikkijöille?

On todettu, että omaehtoinen leikki palvelee lapsia, joilla on hyvät sosiaaliset taidot ja taito leikkiä. Sen sijaan lapsi joka tarvitsisi apua leikeihin pääsyssä ja sen juonessa pysymisessä, jää helposti sivustaseuraajan asemaan, jos leikit tapahtuvat lasten kesken. Vapaan leikin kritisointi perustuukin usein näkemykseen, että lasten omaehtoisissa leikissä kaikkien lasten taidot eivät riitä leikissä pysymiseen. Aikuisen tuki lasten leikissä on usein hyvin perusteltua ja jopa välttämätöntä. Aikuisen avulla leikissä voidaan harjoitella neuvottelemista, vuorottelua, sosiaalista vuorovaikutusta ja empatiaa. Brotherus ja Kangas (2018) nimeävät nämä taidot osallisuuden taidoiksi viitaten (Göncü & al., 2009; Glover, 1999). Aikuisen leikkiin osallistuminen on kuitenkin tapahduttava hienovaraisesti ja leikin johdon on pysyttävä lapsilla (Lehtinen & Koivu 2017). On huomioitava, että aikuinen on yleensä jonkinasteisessa auktoriteettiasemassa lapseen nähden. Leena Turjan mukaan kasvatuksessa, jollaisena aikuisen ja lapsen vuorovaikutteinen leikki voidaan nähdä, on aina kysymys lapsen ja hänen kasvuaan ohjaavan ja tukevan aikuisen välisestä valtasuhteesta. (Turja 2011.) Lapsi suhtautuu usein aikuiseseen pyrkien lukemaan hänen toiveitaan ja ajatuksiaan. Lapsi haluaa pyrkiä usein ”oikeanlaisiin”, aikuisen olettamuksien mukaisiin vastauksiin. Vaarana aikuisen osallistumiselle leikeissä on, että lapset pyrkivät leikkimään ”niin kuin kuuluu”. Olen ollut itse näkemässä useampia leikkitalanteita, joissa aikuinen on ollut mukana,

ja joissa on käynyt niin, että yksi tai jopa koko leikkivä lapsiryhmä on alkanut leikkiä aikuiselle, tai aikuisen kautta. Lasten keskinäinen vuorovaikutus on vähentynyt radikaalisti aikuisen mukaantulon jälkeen, ja lapset ovat ikään kuin hyväksyttäneet leikin tilanteet aikuisen kautta hänelle kommunikoidulla.

Kangas ja Brotherus (2017) tarkastelivat tutkimuksessaan lasten osallisuutta leikin kautta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tutkimus osoitti, että aikuiset pitivät lapsia leikkitaidoiltaan pätevinä. Aikuisen rooli oli lähinnä leikin mahdollistaminen ajallisesti ja materiaalein. Tutkimuksessa lasten leikki näyttäytyi lyhytkestoisena ja leikin suunnitteluun ja järjestelyyn kului paljon aikaa. Toisaalta leikit keskeytyivät usein myös aikuisen toiminnasta ja päiväkodin aikatauluista johtuen. Tutkijoiden näkökulmasta leikkiympäristö näyttäytyi houkuttelemattomana. Aikuisten toiminnassa ei ollut nähtävissä innostusta, eivätkä he osallistuneet leikkiin. Aikuisten rooli leikissä oli lähinnä osallisuutta rajoittava. Se näyttäytyi leikin kontrollointina ja keskeyttäjänä (ks. Venninen & Leinonen, 2013.) Aikuisen näkökulmasta osallisuutta lisäävän leikin edellytykset toteutuivat heikosti tutkimusyksiköissä. Tästä huolimatta lasten oma näkemys leikeistä oli poikkeuksetta myönteinen. Haastatteluissa lapset kuvasivat leikin iloa ja kokivat vaikuttavansa toimintaan. Myöskin havainnot leikki-tilanteista kertoivat lasten ilosta toimia yhdessä muiden lasten kanssa. Toisaalta oli myös havaittavissa, että leikit laajentuivat ja syventyivät, kun aikuinen osallistui siihen ohjaamalla, leikkimällä mukana tai tuomalla leikkiin uusia sisältöjä. (Kangas & Brotherus, 2017.)

Sensitiivinen näkökulma leikkiin

Ero lasten ja aikuisten näkemyksissä saattaa kertoa siitä, että lasten näkökulmasta ympäristö näyttäytyy leikkien maailmassa toiselta, kuin miltä se näyttää leikin ulkopuolelta sitä tarkkailevan tutkijan silmin. Lapsi saa leikistä iloa ja mielekkyyttä ja osallisuuden kokemuksen, vaikka ympäristö ja jopa varhaiskasvatuksessa toimivat aikuiset olisi kuvattavissa houkuttelemattomina ja epäinnostavina. Kankaan ja Brotheruksen (2017) tutkimuksessa näyttäytyvien aikuisten asenteessa leikkiin olisi paljon parannettavaa. Väkisin tulee ajatelleeksi, että tällaisten aikuisten pitäisi saada ehdottomasti ensin asenteet ja leikin tuntemus haltuun, ennen kuin heidän katsoisi olevan hyödyksi ja iloksi lasten leikeissä. Useissa tutkimuksissa on todettu leikin kehittymisen edellytyksen olevan aikuisten oikeanlaiset asenteet (Hakkarainen ym.2013; Holmes ym. 2015; Kangas 2016.), toisaalta, kuten Hakkaraisen ym. (2013) tutkimus osoittaa, leikkiä ja sen maailmassa toimimista on mahdollista oppia. Hakkarainen muistuttaa leikkiin osallistuvia aikuisia siitä, että leikin emotionaalinen kokeminen, myötäeläminen ja leikin juonellinen kehittäminen on tärkeämpää kuin leikkiin mukaan tuotava tiedollinen osaaminen. (Hakkarainen 2010.)

Kriittisiä näkökulmia aikuisten osallistumisesta lasten leikkiin esittävät myös useat tutkijat. Turkkilainen tutkija Aras (2016) toteaa opettajien osallistuminen lasten leikkiin olevan kiistanalainen asia. Opettajan puuttuminen lasten leikkiin voi vaikuttaa lasten mahdollisuuksiin oppia virheistä, ratkaista ongelmia oman päättelynsä avulla, sekä vaikuttaa negatiivisesti luovaan ajatteluun. Tämän suuntaisia ajatuksia ovat esittäneet myös Bennett, Wood & Rogers (1997) todetessaan, että opettajan osallistuminen lasten leikkiin ei ole tarkoituksenmukaista, koska leikki kuuluu lapsille. Opettajat voivat hallitessaan ja kontrolloidessaan leikkiä vähentää lasten leikkikokemuksen arvoa. McInnes, Howard, Crowley ja Miles (2013) ja muut (esim. Rogers & Evans, 2008) osoittavat, että lapset eivät todennäköisesti luokittele aikuisjohtoisia tapahtumia leikiksi. Aikuisten on leikkiin halutessaan tiedettävä, miten päästä leikkiin tasavertaisena leikkijänä, ilman että aikuisen toiminta vaikuttaa ylitse lasten toiminnan. Tämä edellyttää kuitenkin syvällistä ymmärrystä lasten leikkivalinnoista ja muun muassa niiden seurauksia oppimiselle.

Lopuksi

Lasten osallisuuden on useiden tutkimusten perusteella todettu kaiken kaikkiaan toteutuvan huonosti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Turja 2011; Roos 2015; Stenvall & Seppälä 2008; Venninen ym. 2010; Virkki 2015). Lapsilla on huonot mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lapset eivät osaa itse vaatia heille kuuluvia oikeuksia, sillä kuten Brotherus ja Kangas (2017) kirjoittavat, lapset omaksuvat päiväkodin kulttuuriset rutiinit ja säännöt kyseenalaistamatta niitä. Osallisuus on noussut keskeiseksi puheenaiheeksi ja kehityskohteeksi varhaiskasvatuksessa, mutta kehittäminen kohdistuu helposti osallisuuden näkyvämpien ja helposti toteutettavien puolien, kuten leikkien valitsemisen mahdollistamiseen. Suomalaiseen kasvatuskulttuuriin on perinteisesti kuulunut ajattelu, että lapset saavat näkyä, muttei kuulua. Vaikka näkemys lapsesta ja lapsuudesta on muuttumassa, on käytännössä useassa päiväkodissa vallitsevina arvoina edelleen aikuislähtöinen toiminta.

Osallisuustutkimusten positiivinen tulos on ollut, että leikissä lapset kokevat osallisuutta. Leikissä he saavansa ilmaista itseään, toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa, vaikuttaen itse toiminnan kulkuun ja kokien toimintansa merkityksellisenä. Lapset nimeävät useimmiten leikin mieluisimmaksi toiminnakseen varhaiskasvatuksessa (mm. Virkki 2015). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa leikki on katsottu lapsille kuuluvaksi toiminnaksi, johon aikuinen on pyrkinyt puuttumaan mahdollisimman vähän. (Lehtinen & Koivula 2017). Leikillä ei ole perinteisesti ollut sisällöllisiä tavoitteita, vaikkakin leikin on todettu olevan monessa mielessä suotuisaa ja jopa välttämätöntä lapsen oppimiselle.

Kansainvälisissä tutkimuksista on luettavissa leikin merkityksen korostaminen politiikan kautta määriteltyjen opillisten tavoitteiden saavuttamisen menetelmänä. Lasten vapaa leikki on vähentynyt yhteiskunnallisten muutosten ja digitalisaation myötä. Kansainväliset eri maiden oppimistuloksia mittavat testit lisäävät varhaiskasvattajien ja opettajien paineita päästä hyviin oppimistuloksiin ja koulumainen opetus aloitetaan yhä nuorempien lasten kanssa. Leikki on todettu toimivaksi opetusmenetelmäksi nuorten lasten kanssa. Useissa maissa leikki tarkoittaaakin aikuisjohtoista ohjattua toimintaa, jossa lapsille on annettu ohjeistettu osallistujan rooli. Tällainen leikki ei tue lapsen osallisuuskokemusten syntymistä, eivätkä lapset usein itse miellä tällaista toimintaa edes leikiksi. Suuri osa lapsia koskevista tutkimuksista on aikuisnäkökulmaista tutkimusta. Näin myös leikkiä koskevat tutkimukset. Etenkin aikaisemmin lasten näkökulma tutkimuksissa on ohitettu lähes täysin (Colliver 2017; Wood, 2014). Jos tutkimuksissa ei anneta lainkaan ääntä lapsille itselleen, tulokset ovat aikuisen subjektiivisia tulkintoja lasta koskevista aiheista. Tämä on mieltäni keskustelua vaativa näkökulma, etenkin silloin kun aiheena on lapsille itselleen merkityksellinen tutkimuskohde kuten leikki. On hämmästyttävää, miten paljon aiheesta saadaankin asiantuntevia lausuntoja tehtyä, ilman että lapsilta itseltään kysytään esimerkiksi, miten he näkevät aikuisen roolin leikkiin osallistumisessa.

Lasten osallisuuskokemuksia voidaan tukea ja vahvistaa leikin keinoin. Myöskin leikissä oppiminen ja opettaminen erilaisin epäsuorin ja suorien ohjauksen keinoin on suomalaisen varhaiskasvatukseen sopiva menetelmä, kunhan muistetaan tärkeät reunaehdot leikille ja sen ohjaamiselle. Lasten leikkimisen ohjaaminen edellyttää aikuiselta pedagogista osaamista ja leikin luonteen ymmärtämystä. Leikin ohjaaminen vaatii sekä harjoittelua, että välitöntä heittäytymistä leikin maailmaan- uskallusta luopua aikuisen roolista. (Lehtinen & Koivula 2017.) Sen sijaan tarkasti etukäteen määritellyt tavoitteet ja päämäärät sopivat huonosti leikkiin. Brotherus ja Kangas lainaavat Emilsonia ja Folkessonin (2006) kirjoittaessaan lapsen osallisuuden mahdollistumisen edellyttävän aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen tasavertaisuutta keskusteluissa, leikissä ja tutkijana. Tämä voi tarkoittaa toiminnan pedagogisen tavoitteen jäämistä epäselvemmäksi, mutta lapset oppivat tilanteista tullessaan kuulluiksi ja kohdelluiksi tasavertaisena keskustelijana. Leikki ja leikin maailma on oivallinen arena tällaiseen lasten ja aikuisten tasavertaiseen kohtaamiseen.

Lähteet

Aras, S. 2016. Free play in early childhood education: a phenomenological study, *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.

- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 391–406.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Bodrova, E. & Deborah J. Leong. (2015). "Vygotskian and Post-vygotskian View on Children's Play." *American Journal of Play* 7 (3): 371–388
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksesas 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Suomen varhaiskasvatusseura ry. Helsinki: Kopio-Niini Oy.
- Fleer, M. (2015) Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185:11-12, 1801-1814
- Grieshaber, S., McArdle, F. (2010). *The Trouble with Play*. McGraw-Hill. Open university press. Ekirja. EBSCO Academic Collection Viitattu 4.12.2017
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – Pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41(3), 240–251
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Hewes J. 2010. Voices from the field – Learning through play: A view from the field. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-6. saatavilla: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/perspectives/hewesangps.pdf>
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185 (7), 1180–1197.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017) Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksesta: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 177-195
- Kangas, J., 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino

- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.
- Kiili, J. 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 26.2.2016 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. *Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook*. London: National Children’s Bureau. Department for Education and Skills
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children’s perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 268–282.
- Ólafsdóttir, S. M & Einarsdóttir, J. (2017): ‘Drawing and playing are not the same’: children’s views on their activities in Icelandic preschools, *Early Years*, 1-13.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008) The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009) Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher’s role in supporting young children’s level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D’Agostino, H., & DeLong, H. (2008). Children’s pastimes and play in sixteen nations: Is free-play declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283–312.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(4), 459.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–112.
- Strandell, H. (2005). Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa M. Heikkilä & M. Pajukoski (toim.) *Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset*. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki: Stakes, 28–35.

- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tarman, B., & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 326–338.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija –yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 167-196.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry, 30-47.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 41-53.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017) Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksesta: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino 36-55
- Turunen, S. (2016) ”Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä” Kasvattajan rooli leikkiä edistävässä ja rajoittavissa tekijöissä. Työpapereita 2016:2 Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. “Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus
- Virkki, P. 2015. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 156–181). Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Journal of Russian and East European Psychology*, 17(4), 3–35.
- Wood, E. A. (2014) *Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse*, *International Journal of Early Years Education*, 22(1),
- Colliver, Y. & Flear, M. (2016) ‘I already know what I learned’: young children's perspectives on learning through play, *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559-1570

Aikuisen rooli itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikissä

Eeva-Leena Häyrynen

Johdanto

Haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa, kuten itsesäätelyssä niin käyttäytymisen kuin tunnesäätelyn suhteen, näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa kaverisuhteissa, keskustelutaidoissa sekä kyvyssä säädellä omia tunteitaan ja omaa käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa. Esseen aihe nousee näin ollen käytännön työstä. Varhaiskasvatuksessa on paljon lapsia, joiden varhaiskasvatussuunnitelmaan laadittuina tavoitteina ovat kaveri- ja leikki- ja leikkitaitojen kehittäminen sekä itsesäätelyn harjoittelu. Uudessa valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään, että lapsen tavoitteet kohdistetaan aikuisen toiminnalle. Miten aikuisten tulisi toimia lapsiryhmässä leikki- ja leikkitilanteissa niiden lasten kanssa, jotka tarvitsevat itsesäätelytaidoissa tukea? Millainen on aikuisen rooli näiden lasten leikin tukemisessa?

Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen toimintatapa, jolla nähdään olevan monia merkityksiä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. Vaikka lapsi oppii leikkiessään, leikki ei ole lapselle tietoisesti oppimisen väline vaan tapa olla, elää ja hahmottaa maailmaa, ja se tuottaa iloa ja mielihyvää. Erilaiset kokemukset virittävät leikkiin. Leikkiessään lapsi on aktiivinen toimija: lapsi jäsentää ja tutkii maailmaa, luo sosiaalisia suhteita ja muodostaa merkityksiä koetuista asioista. Leikin avulla lapsi rakentaa käsitystä itsestään ja muista ihmisistä. Leikissä lapsi voi jäljitellä koettua tai muuttaa näkemäänsä sekä mallintaa haaveitaan. Mielikuvituksen avulla lapsi voi kokeilla erilaisia rooleja ja ideoita. Leikissä lapsi voi käsitellä hyvinkin vaikeita kokemuksia, sillä leikissä on turvallista kokeilla. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)



Tämän artikkelin tavoitteena on tutkia itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikin tukemiseen liittyvää ilmiötä ja selvittää aikuisen roolia leikin tukemisessa. Ilmiötä tarkastellaan teorian kautta ja tarkoituksena on tarjota toivottavasti myös varhaiskasvatuksen käytäntöön ajateltavaa ja sovellettavaa. Tutkimuksia tarkastellessa voi huomata, että on vain niukasti tutkimuksia tavallisissa varhaiskasvatuksen ryhmissä tapahtuvasta sosioemotionaalisten haasteiden tukemisesta. Vielä vähemmän löytyy tutkimuksia, kuinka tällaista lasta voisi leikissä tukea ja millä menetelmillä. Esseen lopussa pohditaan aiheen sovellettavuutta vielä laajemmin varhaiskasvatuksen kentälle sekä mahdollisia estäviä tai mahdollistavia tekijöitä.

Päiväkodin suurissa lapsiryhmissä lasten sosioemotionaaliset taidot joutuvat koetuksille, ja jos taitoja ei pystytä tukemaan riittävästi, ovat lapset vaarassa tulla syrjityiksi, yksinäisiksi tai kiusatuiksi tai toisaalta toista häiritseviksi tai kiusaaviksi. Kuinka aikuiset saataisiin aktivoitua leikin ohjaamiseen? Ohjaavat asiakirjat kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) velvoittavat leikin ohjaamiseen, ja uusien tutkimusten tulosten (Kangas & Brotherus 2017, Kurki 2017) valossa ei muutosta aikuisten toiminnassa ole riittävästi tapahtunut, vaikka selkeä tarve ja ohjeistus sille olisi.

Leikin lähikehityksen vyöhyke

Hakkarainen (2010) esittelee artikkelissaan Vygotskyn (1966) määritelmän leikin lähikehitykselle. Määritelmässä leikki luo lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Leikissä lapsi käyttäytyy keskimääräistä ikäänsä kypsemmin, arkikäyttäytymisensä yläpuolella. Leikkiessään lapsi harjoittelee toimimista mielikuvituksen varassa ja kuvitellussa tilanteessa, rakentaa tulevaisuuden haaveita ja motiiveja tahtomiselle. Lähikehityksen vyöhykkeen muodostavat tarpeiden, motiivien ja tietoisuuden muutokset. Ne haasteet, joista lapsi ei selviä yksin, ja joihin lapsi tarvitsee aikuisen tukea, ovat lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Ne haasteet, jotka eivät ratkea vielä tuettunakaan, ovat lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolella.

Aikuinen voi tukea lasta leikin lähikehityksen vyöhykkeellä vastavuoroisella ja tukemisella ja omaehtoisen oppimisen turvaamisella. Leikin asemalla vallitsevassa kulttuurissa on Hakkaraisen (2010) mukaan merkitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ohjaavat suomalaista varhaiskasvatusta. Suunnitelmassa määritellään leikki lasta motivoivaksi ja iloa tuottavaksi toiminnaksi, jossa lapset oppivat samalla monia taitoja ja omaksuvat tietoa. Leikki on varhaiskasvatusikäisen lapsen oppimisen kannalta merkityksellistä. Leikillä nähdään olevan itseisarvo ja pedagoginen merkitys oppimisessa, lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään, että lapsen itsenäisyyden asteittaista lisääntymistä

tuetaan. Lapsia autetaan ja heitä kannustetaan pyytämään apua tarvitessaan sitä. Lapsia autetaan itsesäätelyssä ja tunteiden ilmaisussa. Aikuisen luomalla emotionaalisella turvallisuudella ja tuella on merkitystä lapsen toiminnalle hänen lähikehityksen vyöhykkeellään (Suhonen 2009).

Hakkarainen (2010) korostaa, että vain korkeatasoinen, leikkityypin kriteerit täyttävä leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen. Aikuinen ei voi opettaa ja antaa lapselle ohjeita, miten tulee leikkiä, vaan aikuisen ohjauksen tulee olla epäsuoraa ja huomioida lapsen omat ideat ja tarpeet. Lapsi kuitenkin tarvitsee aikuisen tukea ja apua kaikissa leikin kehitysvaiheissa luodakseen lähikehityksen vyöhykkeen. Kehittyneen leikin kriteereiksi ja lähivyöhykkeen alueiksi Hakkarainen nimeää leikkiä valmistavan vaiheen, roolileikin alun, juonellisen logiikan sekä sääntöjen logiikan. Näissä huomio tulisi kiinnittää yhteiseen toimintaan. Oleellista on lapsen emotionaalinen kokeminen ja juonellisuuden kehittäminen.

Itsesäätelytaidot ja leikki

Emotionaalinen kompetenssi eli tunteiden hallinta kehittyy koko ihmisen elämän ajan. Tunteiden hallintaan kuuluu omien tunteiden ymmärtämisen, säätelyn ja ilmaisemisen lisäksi toisten tunteiden ymmärtäminen. Emotionaalisesti kompetenssi lapsi osaa käyttää kykyjään ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Denham & Burton 2003, viitattu lähteessä Viitala 2014.) Viitala (2014) esittää Poikkeukseen (2011) viitaten sosiaalisen kompetenssin käsitteen, johon sisältyvät itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kiintymyssuhteet, osallisuus sekä minä-kuva ja itsetunto. Sosiaalisesti kompetenssi lapsi pystyy pääsemään mukaan leikkeihin, osaa neuvotella toisten kanssa itselleen mieluisan roolin, toiset lapset kuuntelevat häntä ja ristiriitatilanteissa hän ei katkaise keskusteluyhteyttä toisiin lapsiin. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla sosiaalinen kompetenssi on usein matalampi kuin sellaisten lasten, joilla ei ole tuen tarvetta. Sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee eri tavoin, mutta usein siihen liittyvä käyttäytyminen jaetaan sisäänpäin suuntautuvaan ja ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen. Sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ovat pelot, somaattiset oireet ja sosiaalinen vetäytyminen, kun taas ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyvät aggressiivisuus, yliaktiivisuus, tottelemattomuus ja raivokohtaukset. (Coleman & Webber 2002, viitattu lähteessä Viitala, 2014.) Tunteiden ja käyttäytymisen säätely nähdään lapsen kehityksen ja oppimisen sekä koko hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä. Itsesäätelyn haasteet voivat ilmetä vaikeuksina säädellä tunteiden ilmaisua sekä noudattaa kasvattajien antamia ja ohjeita tai ryhmän yhteisiä sääntöjä sekä tarkkaavuuden haasteina (Viitala 2014). Lisäksi itsesäätely nähdään tunteiden,

käyttäytymisen ja kognitiivisten prosessien hallintana (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2017; Veijalainen, Reunamo & Alijoki 2017).

Lapset havainnoivat ja oppivat sääntöjä leikissä. Ryhmässä leikkiessään lapsi oppii säätelemään tunteitaan sekä huomioimaan toisten lasten näkökulmia. Aikuinen toimii mallina erilaisten ihmisten myönteisessä kohtaamisessa ja ohjaa lapsia ystävällisyyteen ja hyviin tapoihin. Lasten sosiaalisia taitoja vahvistetaan harjoittelemalla toisen asemaan asettumista, tarkastelemalla asioita eri näkökulmista sekä ratkaisemalla ristiriitatilanteita rakentavasti. Yhteistyöhön perustuvan toiminnan tulee luoda mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Leikillä nähdään tutkimuksissa olevan tärkeä ja positiivinen merkitys lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisessä. Lapsi säätelee omia kognitiivisia prosessejaan ja toimintaansa oman sisäisen puheen kautta haastavissa tilanteissa. Ennen kuin lapsi osaa toimia sisäisen puheen kautta, aikuisen tulee sanoittaa ja mallittaa lapselle tilanteita. Heikot itsesäätelytaidot ovat yhteydessä myös muihin kehityksen osa-alueisiin kuten oppimiseen ja kielen kehitykseen. (Veijalainen ym. 2017).

Vygotskyn teoria leikin vaikutuksesta itsesäätelyyn perustuu ajatukseen sisäisestä ja jaetusta ajattelusta. Siirtyminen jaetusta ajattelusta sisäiseen ajatteluun kertoo korkeiden henkisten toimintojen kehittymisestä. Itsesäätelytaitojen kehittyminen leikissä on mahdollista luonnollisten roolien kautta, kun lapsi leikkii roolissaan ja noudattaa leikin mukaisia sääntöjä. Tällaisessa tilanteessa lapsi joutuu käyttämään itsesäätelyssä sekä sisäistä että jaettua muotoa. Leikissä jaettu itsesäätely tarkoittaa kanssasäätelyä, eli lapsi havainnoi toista lasta ja leikkii sääntöjen mukaan. Leikin sääntöjen mukaan leikkimisen ansiosta lapsi voi tuoda kanssasäätelyä myös muihin tilanteisiin ja omaan käyttäytymiseensä. (Bodrova, 2008.) Itsesäätelytaitojen tutkimisella on pitkät perinteet ja Vygotskyn sosiokulttuurista teoriaa (1978, viitattu lähteessä Veijalainen ym., 2017) voidaan pitää yhtenä merkittävänä teoriana. Vygotskyn mukaan korkeimpia psykologisia tehtäviä pidetään sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotteina. Itsesäätelytaitojen kehitys on riippuvainen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta aikuisen ja lapsen välillä. Itsesäätelytaitojen vaikeudet näkyvät varhaiskasvatuksessa haasteina toisten tunteiden ymmärtämisessä ja niihin vastaamisessa sekä vaikeuksina haastavissa tilanteissa toimimisessa. Tilastollisesti poikien itsesäätelytaidot ovat heikommat kuin tyttöjen. (Veijalainen ym., 2017.) Lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyy useita eri haasteita varhaiskasvatuksen arjessa. Haasteita ovat esimerkiksi poissulkeminen, konfliktit ja erilaiseksi leimaaminen (Viitala, 2014.)

Tuen antaminen varhaiskasvatuksessa

Lapset tarvitsevat tukea kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa eri tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan lapsen kehitystä ja oppimista tulee tukea lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Lapsen vahvuudet ja oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet toimivat tuen järjestämisen lähtökohtana. Kehityksen ja oppimisen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatusta ja kuuluu kaikille tukea tarvitseville lapsille. Lapset tarvitsevat tukea eri tavoin: tuki voi olla lyhytaikaista tai vähäistä, jolloin saattaa riittää yksittäinen tuen muoto tai lyhytaikainen järjestely. Osa lapsista tarvitsee pitkäaikaista, säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tuen muotoja. Lapsi voi tarvita myös kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea. Arki ei itsessään ole kuntouttavaa ja tukevaa, vaan ihmiset ja ihmisten yhteistoiminta kuntouttavat. Kuntoutusta ei nähdä erillisenä toimintana, vaan lapsen arkeen (kotiin, päiväkotiin) painottuvana. Se, että lapsi on muiden lasten kanssa samassa ryhmässä ei riitä lapsen tueksi, vaan tuen antamisen toteutumiseen tarvitaan muun muassa eriyttämistä, pienryhmiä ja erityispedagogista osaamista. (Sipari, 2008.) Pihlajan (2009) artikkelin mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ne lapset, jotka ovat niin kutsutuissa integroiduissa tai erillisissä erityisryhmissä, saavat enemmän tukea ja resursseja. Tämä näkyy siten, että näissä ryhmissä on enemmän pedagogista ja erityispedagogista osaamista, sillä integroiduissa ryhmissä työskentelee erityislastentarhanopettajan koulutuksen saanut henkilö. Artikkelin mukaan myös asiantuntijoiden kirjallisilla lausunnoilla voi olla merkitystä lapsen tuen saamiseen ja resurssien jakamiseen. Lasten tuen tarpeet ja sijoitus vaikuttavat myös siihen, miten he tukea saavat.

Varhaiskasvatus tukee lasta ennaltaehkäisevästi pedagogisilla järjestelyillä ja erilaisilla työtavoilla, kuten suunnitelmallisella toiminnan eriyttämisellä, ryhmien joustavalla muuntelulla ja oppimisympäristön muokkaamisella. Tuen tulee rakentua niin, että lapsen yksilölliseen tuen tarpeeseen voidaan vastata sekä yhteisöllisistä että oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista käsin. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erityislastentarhanopettajan antama tuki, yksilöllinen ohjaaminen, tulkki- tai avustajapalvelut, apuvälineiden käyttäminen tai tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen. Kuvien, viittomien tai muiden kielen ja kommunikation tukikeinojen käyttäminen kuuluvat myös pedagogisiin järjestelyihin. Rakenteellisiin järjestelyihin kuuluvat lapsiryhmän pienentäminen sekä henkilöstön mitoittamiseen ja rakenteeseen liittyvät ratkaisut. Hyvinvointia tukevilla muilla järjestelyillä tarkoitetaan sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antamaa tukea. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Tuen antaminen aloitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan heti tuen tarpeen havaittua. Joskus lapsen tuen tarve vähenee tai jää pois kokonaan tehokkaan varhaisen puuttumisen myötä. Jatkuva havainnointi, dokumentointi ja

arviointi lapsen tuen tarpeista, annetuista toimenpiteistä ja niiden vaikuttavuudesta kehityksen ja oppimisen tukemisen edellytyksenä ovat tärkeitä työkaluja. Varhaiskasvattajien tulee tarkastella ensin käytössä olevia toimintatapoja ja oppimisympäristöä ja tarkastelun jälkeen pohtia, voisiko näitä muuttamalla kehittää lapselle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja.

Aikuisen rooli leikin tukemisessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään henkilöstön tehtäväksi leikin edellytysten turvaaminen, leikin ohjaaminen sopivalla tavalla sekä siitä huolehtiminen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Suunnitelmassa määritellään myös, että henkilöstön tulee tukea lasten leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä ohjata leikkiä joko olemalla itse leikissä mukana tai leikin ulkopuolelta. Henkilöstön läsnäolo nähdään lasten vuorovaikutusta tukevana ja ristiriitoja ehkäisevänä tekijänä. Edellä mainittujen tehtävien lisäksi henkilöstön tulee havainnoida ja dokumentoida lasten leikkiä, koska sillä tavoin henkilöstö saa tietoa lasten ajattelusta ja kiinnostuksen kohteista sekä heidän tunteistaan ja kokemuksistaan. Havaintoja tulee käyttää leikin ja muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Leikki kehittyy ja saa erilaisia muotoja lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Aikuisen toiminnalla ja lapsen ja aikuisen keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen leikkitaitojen kehittämisessä (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Kankaan ja Brotheruksen tutkimusaineistossa (2017) havaittiin, että lasten leikit syventyivät ja laajentuivat heti, kun aikuinen ohjasi suunnitelmallisesti leikkiä, osallistui siihen tai toi lasten leikkiin uusia sisältöjä. Aikuisen merkitys leikin taustatukena voi olla suuri ja tuen hävitessä lapset voivat joutua liian haastavan ongelmanratkaisun eteen, jolloin koko leikki loppuu.

Aikuisilta edellytetään herkkyyttä ja ammattitaitoa lasten leikkialoitteiden havaitsemiseen sekä niihin vastaamiseen. Lapsille tulee antaa aikaa ja tilaa pitkäkestoiseen leikkiin sekä tarjota lapsille leikkivälineitä ja materiaaleja. Myös oppimisympäristön tulee joustaa leikin mukaan. Leikkiympäristössä myös aikuinen on oppija. Suunnitelmassa on myös määritelty, että henkilöstö keskustelee leikin

kuva Lapsen ja aikuisen keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen leikkitaitojen kehittämisessä



merkityksestä ja leikkeihin liittyvistä havainnoista huoltajien kanssa, jotta leikkien jatkumista kotona ja varhaiskasvatuksessa voidaan edistää. (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Kurjen (2017) väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset käyttävät monenlaisia strategioita tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyyn. Opettajan tuki sosioemotionaalisesti haasteellisissa tilanteissa muuttaa varhaiskasvatusikäisten lasten strategioiden käyttöä. Kun lapset toimivat itsenäisesti, heillä on käytössä useimmiten fyysiset ja verbaaliset keinot, kun taas opettajan tukiessa lapsen säätelevät enemmän itseään ja omaa toimintaansa. Opettaja voi siis haasteellisissa tilanteissa auttaa lasta ymmärtämään tilannetta, muiden näkökulmia sekä lapsen omia tunteita. Opettajan avulla lapsi voi valita toimivampia strategioita ja tukea lasta niiden käytössä. Kurjen (2017) väitöstutkimuksen tulokset tukevat sitä, että aikuisen tarjoama tuki ja ohjaus auttavat lasta harjoittelemaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä ja menetelmiä. Suhosen (2009) artikkelissa tarkastellaan tukea tarvitsevan lasten leikkiä. Lasten oli haastavaa liikkua huoneesta toiseen leikkitilojen ollessa eri huoneissa. Lapset valitsivat yhden paikan, josta aikuinen ohjasi seuraavaan toimintaan. Lapset tarvitsivat paljon aikuisen ohjausta siinäkin vaiheessa, kun toisen lapsen kanssa leikkiminen alkoi kiinnostaa. Lapset tarvitsivat tukea leikkiin liittymisessä, sitoutumisessa ja osallistumisessa. Tutkimuksessa aikuisen tuki väheni sitä mukaa, kun lapsi alkoi viihtyä päiväkodissa paremmin. Lasten sitoutuneisuus ja pitkäkestoisuus leikissä näkyivät, kun aikuinen oli mukana leikissä. (Suhonen 2009.)

Aikuisen roolia lasten leikin tukemisessa korostetaan tutkimuksissa monessa eri yhteydessä. Kuitenkin tutkimusten tuloksista on pääteltävissä, että kehitettävää aikuisen roolin käytännön toteutumisessa on paljon. Kangas & Brotherus (2017) kirjoittavat artikkelinsa tuloksissa aikuisen toiminnan lähtökohtana olevan leikkitaidoiltaan taitava lapsi, joka osaa valita leikin ja välineet siihen. Leikin kulussa tai leikin edellytyksissä ei huomioida lasten erilaisuutta, heille anneta tukea, vaan lapsi, jolla on vaikeuksia kiinnittyä leikkiin, joutuu pöydän ääreen miettimään sopivaa tekemistä joko yksin tai aikuisen kanssa. Omat käytännön kokemukset tukevat tutkimuksessa ilmenneitä asioita. Usein pöydän ääressä tehtäviä toimintoja käytetään vaihtoehtona, jos lapsi ei osaa liittyä, sitoutua tai leikkiä riittävän rauhallisesti aikuisen mielestä. Lapsen leikkiaika koetaan usein aikuisten aikana tehdä paperitöitä, juoda kahvia tai vaihtaa kuulumisia tiimikavereiden kanssa.

Aikuisen tukea ei käytetty tutkimuksessa aloitteiden tekemisessä, leikkiin liittymisessä tai pienten ristiriitojen selvittämisessä. Aikuisen roolina korostui sen edellytyksistä huolehtiminen. Tutkimuksessa se tarkoitti, että päivästä lasten omaehtoiselle leikille varattiin oma aika ja paikka materiaaleineen. Oppimisympäristön rakentamiseen eivät lapset osallistuneet. Aikuisten malli ja

innostus leikissä eivät näkyneet tutkimusyksikköjen arjessa. (Kangas & Brotherus 2017.) Myös Kurki (2017) sai saman suuntaisia tuloksia väitöskirjassaan. Tulosten perusteella opettajat tukivat lapsia haastavissa tilanteissa useammin tilanteen ratkaisemisella kuin lasten tunteiden käsittelyllä. (Kurki 2017.)

Usein lapsia kannustetaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun sosiaalisissa suhteissa. Viitalan (2014) väitöstutkimuksessa lasten omatoimisuuteen kannustamista perusteltiin sillä, ettei aikuinen voi olla aina ratkomassa riitoja, vaan aikuinen selvitti akuutteja riitoja. Leikkiin liittymisen vaikeudet ja yksin jäämiset jäivät ilman aikuisen ohjausta tutkimuksessa.

Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kasvuympäristön tulee kyetä tarjoamaan riittävä lähikehityksen vyöhyke lasten taitojen kehittymisen mahdollistamiseksi. Lähikehityksen vyöhyke on lapsen senhetkisen kehitystason ja potentiaalisen, tulevan, kehitystason välinen alue, jossa aikuinen tarjoaa riittävää tukea lapselle. Tuen tulee olla juuri oikeantasoinen, jotta lapsi pystyy konstruoimaan uutta ymmärrystä ja taitoja. (Vygotsky 1978.)

Johtopäätökset

Artikkelissa korostuvat teorian pohjalta aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja aikuisen sensitiivisyys, aikuisen asenne leikkiä kohtaan sekä toimintakulttuurin merkitys itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikin tukemisessa. Lapsen tukeminen saatetaan usein kokea työläänä ja se nähdään usein olevan muilta lapsilta pois. Lapsia myös halutaan kannustaa omatoimisuuteen ja leikin ohjaamattomuutta perustellaan sillä (Viitala 2014). Se, että lapsi on muiden lasten kanssa samassa ryhmässä ei kuitenkaan riitä lapsen tueksi, vaan tuen antamisen toteutumiseen tarvitaan muun muassa eriyttämistä, pienryhmiä ja erityispedagogista osaamista. (Sipari 2008.) Viitalan (2014) väitöstutkimuksessa esille nousee lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus tukea tarvitsevien lasten tukemisessa. Vuorovaikutuksen tulee olla kunnioittavaa, toista arvostavaa ja empaattista. Lapsen käyttäytyminen tulee nähdä reaktiona, jolloin lasta voidaan tukea ja ymmärtää. (Danfort & Smith 2005, viitattu lähteessä Viitala 2014.) Opettajan sensitiivisyys lasta kohtaan vaikuttaa positiivisesti lapsen käyttäytymiseen ja itsenäisyyteen (Kurki 2017). Opettaja voi haasteellisissa tilanteissa auttaa lasta ymmärtämään tilannetta, muiden näkökulmia sekä lapsen omia tunteita. Opettajan avulla lapsi voi valita toimivampia strategioita ja tukea lasta niiden käytössä. Kurjen (2017) väitöstutkimuksen tulokset tukevat sitä, että aikuisen tarjoama tuki ja ohjaus auttavat lasta harjoittelemaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä ja menetelmiä. Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen myös lisää lapsen sitoutumista toimintaan (Sipari 2009). Positiivinen oppimisympäristö syntyy turvallisista ihmissuhteista ja aikuisen merkitys oppimisympäristön luomisessa on suuri. Oppimisympäristön tulee olla johdonmukainen ja

arvoiltaan yhtenäinen. Yhteenkuuluvuuden tunteen korostaminen on tärkeää. Säännöt ja säännöllinen päiväjärjestys tukevat lapsia ja luovat turvaa ja luottamusta. Lasta voidaan tukea positiivisen palautteen keinoin. Lapsen vertaissuhteiden kannalta on merkityksellistä, että lapsi saa kuulla palautetta koko ryhmän kuullen. Palautetta tulisi saada kognitiivisen osaamisen lisäksi sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, jotta sosiaaliset taidot lisääntyisivät. (Viitala 2014.)

Aikuisen tulee tunnustaa leikin merkitys lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle sekä tunnistaa leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä toimintatapoja ja oppimisympäristöjä. Varhaiskasvatusympäristön tulee Vygotskyn mukaan tarjota (1978, viitattu lähteessä Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017) lapsille riittävä lähikehityksen vyöhyke, jotta taitojen kehittyminen olisi mahdollista. Lähikehityksen vyöhykkeen katsotaan olevan lapsen sen hetkisen ja tulevan kehitystason välinen alue, jossa aikuinen tukee lasta riittävästi. Jotta lapset taidot voivat kehittyä, tulee tuen olla oikeantasoisista ja aikuisella ja lapsella yhteinen jaettu kokemus tapahtumasta. Aikuinen voi osallistua leikin suunnitteluun kyselemällä, mitä lapset haluavat leikkiä ja millaisissa rooleissa he haluaisivat olla. Myöhemmin aikuinen voi vielä tarkentaa kysymyksiä koskemaan tarkempaa roolin suunnittelua ja eläytymistä. Kiinnittämällä huomiota leikin suunnitteluun, aikuinen osoittaa roolien miettimisen tärkeyden. Leikin suunnittelu voidaan tehdä joko sanallisesti tai kirjaamalla asiat ylös. Asioiden kirjaaminen voi johtaa pitkäkestoisempaan leikkiin ja sitoutuminen leikkiin voi kasvaa. Lisäksi kirjaamisella nähdään olevan hyötyä myös lapsen omaan säätelyyn ja toisten kanssa säätelyyn. Lapset myös todennäköisemmin pysyvät omissa kirjatuissa rooleissaan paremmin. (Bodrova 2008.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään henkilöstön tehtäväksi leikin edellytysten turvaaminen, leikin ohjaaminen sopivalla tavalla ja siitä huolehtiminen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Suunnitelmassa määritellään myös, että henkilöstön tulee tukea lasten leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti sekä ohjata leikkiä joko olemalla itse leikissä mukana tai leikin ulkopuolelta. Henkilöstön läsnäolo nähdään lasten vuorovaikutusta tukevana ja ristiriitoja ehkäisevänä tekijänä. Edellä mainittujen tehtävien lisäksi henkilöstön tulee havainnoida ja dokumentoida lasten leikkiä, koska sillä tavoin henkilöstö saa tietoa lasten ajattelusta ja kiinnostuksen kohteista sekä heidän tunteistaan ja kokemuksistaan. Havaintoja tulee käyttää leikin ja muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Leikkiessään aikuisen tuella lapsi oppii säätelemään tunteitaan ja käyttäytymistään sekä harjoittelee huomioimaan toisten lasten näkökulmia. Varhaiskasvatuksessa aikuisen tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitoja eri tilanteissa. Lasten tulee saada kokea leikin iloa aikuisen kanssa yhdessä. Leikki saa näkyä ja kuulua varhaiskasvatuksessa. Toiminnassa tulee huomioida lasten leikkialoitteet, kokeilut, elämykset ja leikkirauha. Leikkiville lapsille ja

aikuisille tulee antaa rauha keskittyä leikkiin. Lapset sitoutuvat leikkiin pitkäkestoisemmin, kun aikuinen on mukana (Suhonen 2009).

Lopuksi

Varhaiskasvatuslaki (2016) ohjaa tarkasti varhaiskasvatuksen laatua ja varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea, ja annettavat tavoitteet tulisi ottaa kunnissa vakavissaan. Erityispedagoginen asiantuntijuus on yhä useammassa kunnassa konsultatiivisessa käytössä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla, ja olisi tärkeää, että inklusion hengessä myös erityistä osaamista olisi kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla, sillä tuen antaminen kuuluu kaikille varhaiskasvattajille. Erityispedagogista koulutusta tulisi järjestää kaikille varhaiskasvattajille esimerkiksi liittyen lasten sosioemotionaalisiin haasteisiin ja itsesäätelytaitojen tukemiseen.

Haastavasti käyttäytyvät lapset koetaan usein vaikeampina ja epämieluisampina kuin esimerkiksi kielellisissä taidoissa tukea tarvitsevat lapset. Opettajat saattavat kokea, että tukea tarvitsevan lapsen tukeminen on pois muilta lapsilta. Opettajien rooli positiivisen asenteen luomisessa tuen antamista kohtaan nähdään merkittävänä koulun puolen tutkimuksissa. Tutkimusten mukaan tuen antaminen todennäköisemmin epäonnistuu, jos opettaja ei asennoidu siihen positiivisesti. Tutkimus on tehty koulun opettajien kontekstissa, mutta tulokset ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen kontekstiin. (Lai Mui Lee, Yeung, Tracey & Barker 2015.)

Positiivisen asenteen lisäksi merkityksellistä on aikuisen toiminta haastavissa tilanteissa. Aikuisen läsnäolo ja toiminta leikki-tilanteisissa ei aina välttämättä johda rakentaviin ratkaisuihin. Tavoitteena tilanteissa on käydä läpi meneillä oleva ristiriita ja lisätä lapsen oppimista. Lapsen kehityksen kannalta on oleellista, että tilanteissa lapsi voi oppia ja harjoitella lähikehityksen vyöhykkeellä niin, että aikuinen kanssa säätelee lapsen tunteita ja käyttäytymistä. (Kurki ym. 2017.) Myös Viitalan (2014) tutkimuksessa on saatu tätä tukevia tuloksia. Lapsen sosioemotionaaliset pulmat ja niiden ilmeneminen eivät ole opettajille yksiselitteinen ja helppo asia kohdata. Lapsen haasteellinen käyttäytyminen nähdään lähtökohtaisesti johtuvan lapsesta itsestään tai perheestä. Lai Mui Leen ym. (2015) artikkelista selviää, että koulun opettajien asenteissa tukea tarvitsevia lapsia kohtaan on eroja, ja yksi selittävä tekijä on opettajan koulutus. Jos opettajalla on erityispedagoginen koulutus, on hänen suhtautumisensa myönteisempi. Usein johtavilla opettajilla, johtajilla tai hallinnon työssä olevilla on positiivisemmat asenteet tuen tarpeisia lapsia kohtaan kuin niillä, jotka ovat päivittäin läheisessä vuorovaikutuksessa kyseisten lasten kanssa.

Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen toimintamuoto ja leikin ohjaamiseen, tukemiseen ja teoriaan ovat varhaiskasvattajat saaneet paljon opetusta ainakin lastentarhanopettajan yliopistotutkinnoissa. Kuitenkin käytännön työssä on nähtävissä ajatus siitä, että leikki on lapsen omaehtoista ja vapaata toimintaa, jolloin aikuinen voi hoitaa omia asioita, tehdä kirjallisia töitä tai hengähtää. Lasten kovääninen leikki saattaa häiritä näitä toimia, ja aikuisen roolina on usein toimia järjestyksen ylläpitäjänä ja riitojen selvittäjänä. (Kangas & Brotherus 2017; Kurki 2017.) Opettajan ja hoitajan tehtäviin katsotaan yleisemmin kuuluvan lapsen tukeminen esimerkiksi siirtymätilanteissa, kielellisissä tai matemaattisissa tehtävissä, pelien pelaamisessa tai käytöstavoissa kuin leikin ohjaamisessa tai osallistumisessa.

Olisiko varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tarve leikkiin liittyviin koulutuksiin ja erityisesti näkökulmana leikin tukemiseen liittyvään koulutukseen? Leikissä kun voi harjoitella, ilmaista, kokea, oppia, tuntee, kuvitella ja muistella niin monia asioita, kokemuksia, muistoja, haaveita ja tietoja. Leikki on myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) nostettu suureen rooliin. Aikuisen rooli on kirjattu melko yksityiskohtaisesti tähän normiasiakirjaan, joten sen pohjalta työn suunnittelua olisi sen pohjalta melko mielekäästä tehdä. Leikin lisäksi itsesäätelytaidot on nostettu tutkimuksissa lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta merkitykselliseen asemaan. Isossa ryhmässä lasten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin turvaaminen ovat haasteellista. Ryhmän lapsista voi puolet olla tuen tarpeessa olevia lapsia, jolloin haastavasti käyttäytyvät lapset vievät usein aikuisten huomion ja työpanoksen. Kuitenkin jokaisen lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet tulee huomioida ryhmässä. Jokaisen lapsen on myös voitava luottaa ryhmän aikuisiin. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla tilanteiden ennakoiminen, asioiden käsittely ja aikuisen vahva tuki korostuvat. Pedagogiikassa on huomioitava, että toinen lapsi tarvitsee enemmän saadakseen saman kuin muut.

Lähteet

- Arvola, O., Reunamo, J. ja Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 48(3), 161-173.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3), 357-369.
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41(3), 240–251

- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!” Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, nro 75, 197-223.
- Kurki, K. (2017). *Young children’s emotion and behavior regulation in socio-emotionally challenging situations*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Kurki K, Järvenoja H, Järvelä S & Mykkänen A. (2017). Young children’s use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly* 41(4), 50–61.
[DOI:10.1016/j.ecresq.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002)
- Lai Mui Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. ja Barker, K. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
[DOI:10.1177/0271121414566014](https://doi.org/10.1177/0271121414566014)
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157.
- Sipari, S. (2008). *Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18788/9789513933258.pdf?sequence=1>
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Tutkimuksia 304. Helsinki: Yliopistopaino.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. ja Alijoki, A. (2017). Children’s self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107. <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/09/Veijalainen-Reunamo-Alijoki-issue6-1.pdf>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista päiväkotiryhmissä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1