



Mira Kehusmaa & Sini Kumpumäki

LASTEN KOKEMUKSIA LEIKISTÄ PÄIVÄKODISSA

LASTEN KOKEMUKSIA LEIKISTÄ PÄIVÄKODISSA

Mira Kehusmaa ja Sini Kumpumäki
Opinnäytetyö
Syksy 2012
Sosiaalian koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Tekijät: Mira Kehusmaa ja Sini Kumpumäki

Opinnäytetyön nimi: Lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa

Työn ohjaajat: Päivi Onkalo ja Riikka Suokas

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2012

Sivumäärä: 50 + 6 liitesivua

Opinnäytetyömme tarkoituksena on kuvailla lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa. Tavoitteena on tuoda lasten kokemuksia esiin. Tutkimuksemme avulla yhteistyöpäiväkotimme ja me itse pystymme hyödyntämään saatuja tuloksia tulevaisuudessa rakentaessamme lapsille leikkiympäristöjä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Viitekehuksemme koostuu päiväkodin toimintaympäristön ja leikin määrittelemisestä. Suoritimme tutkimuksemme yhdessä Oulun kaupungin päiväkodin 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla lapsia. Käytimme haastatteluissa apuna valokuvia lasten leikki-tilanteista, -tiloista ja -välineistä. Haastattelumenetelmänä käytimme avointa haastattelua, jossa toteutimme sekä yksilö- että ryhmähaastattelun. Haastattelimme yhteensä 11 lasta. Analysoimme aineiston aineistolähtöisen eli induktiivisen analyysin avulla.

Tutkimuksemme tulosten mukaan tutkimuksemme kohteena oleva päiväkotitarjoaja tarjoaa lapsille monipuoliset leikkimahdollisuudet varhaiskasvatusympäristössään erinäisten lelujen ja pelien avulla. Leikkiympäristöksi lapset mielsivät päiväkodin sisä- ja ulkotilat. Vaikka sisätilat koettiin osittain rauhattomiksi, tarjoavat ne silti monipuoliset puitteet lasten mukaan leikeille. Ulkotilat lapset näkivät viihtyisinä. Lapset kokivat, että ulkona on mahdollisuus löytää rauhallinen paikka leikille ja että siellä voi leikkiä paljon tilaa tarvitsevia leikkejä. Tutkimuksemme tuloksista kävi myös ilmi, että päiväkotitarjoaja tarjoaa lapsille turvallisen ilmapiirin vuorovaikutuksessa. Lapset kuvailivat päiväkodin vuorovaikutuksen olevan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen perusteella monipuolisten materiaalien ja välineiden avulla lasten omaehtoinen oppiminen mahdollistuu spontaanin leikin avulla. Päiväkodin aikuiset ovat onnistuneet luomaan päiväkotitarjoajan toimivan varhaiskasvatusympäristön, joka jakaantuu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön.

Asiasanat: leikki, varhaiskasvatusympäristö, toimijuus, lapsilähtöisyys.

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

Authors: Mira Kehusmaa and Sini Kumpumäki

Title of thesis: Children's Experiences of Play in Kindergarten

Supervisors: Päivi Onkalo and Riikka Suokas

Term and year when the thesis was submitted:

Fall 2012

Number of pages:

Pages 50 + 6 appendix pages

Child-centered approach and the importance of children's agency are emphasized in the field of early childhood education. We wanted to do our thesis about children's play, so that their voice can be heard clearly. We did our study in one kindergarten in the city of Oulu.

The purpose of our bachelor's thesis was to describe children's experiences of play in kindergarten.

Our study was qualitative. Our framework consists of knowledge of the kindergarten environment and the definition of the play. We did our study in one kindergarten in the city of Oulu in a group where the children were 3-5 years old. We collected the data by interviewing the children. We used photographs of the play situations while we were interviewing. We used open-ended questions and the interviews were carried out as individual interviews and as group interviews. We interviewed 11 children. We analyzed the data by using the method of inductive analysis.

Results showed that the kindergarten offered versatile play opportunities with toys and games. The kindergarten also provided a safe and secure environment for children to interact.

With the help of versatile materials and tools the spontaneous learning is possible. The adults have succeeded in creating a functional early childhood education environment, which includes physical, mental and social environment. We and our partner kindergarten are able to use the results in the future when we build play environments for children.

Keywords: play, early childhood education environment, agency, child-centered approach.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT.....	4
1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TEHTÄVÄ.....	9
3 PÄIVÄKOTI LASTEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ.....	10
3.1 Lapsi toimijana.....	10
3.2 Varhaiskasvatusympäristö	11
3.2.1 Fyysinen ympäristö.....	12
3.2.2 Psykkinen ympäristö	13
3.2.3 Sosiaalinen ympäristö.....	13
4 LEIKKI PÄIVÄKODISSA.....	15
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	19
5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	19
5.2 Tutkimusmenetelmä	20
5.3 Aineiston keruu ja kohderyhmä.....	21
5.4 Haastatteluaineiston litteroiminen ja sisällönanalyysi	23
6 LASTEN KOKEMUKSIA LEIKISTÄ PÄIVÄKODISSA.....	26
6.1 Monipuoliset leikkimahdollisuudet leikkiympäristössä.....	26
6.2 Vuorovaikutuksen ilmapiiri.....	28
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	30
8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	36
9 POHDINTA	40
LÄHTEET:	45
LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Suomessa lasten päivähoitoa ohjaamaan on säädetty laki lasten päivähoidosta. Lain mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja näin edistää yhdessä kotien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoiton tulee tarjota lapsille heidän kehitystään monipuolisesti tukevaa toimintaa, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet sekä suotuisa, lapset huomioon ottava kasvuympäristö. Päivähoiton tulee edistää lasten fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä tukea lasten esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 2:2a §.) Jotta valtakunnallisesti päivähoito tapahtuisi kaikissa kunnissa sisällöllisesti samoin, on päivähoidolle kehitelty valtakunnallinen ohjausväline, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Se on varhaiskasvatuksen sisältöä kehystävä asiakirja. Siinä muun muassa tunnustetaan, että lapselle ominaisin tapa toimia on leikki. Myös varhaiskasvatustyöympäristölle on annettu paljon huomiota asiakirjassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 17–18.)

Päivähoiton laatu väljästi määriteltynä pitää sisällään lasten kokemukset kasvuympäristöstä. Nämä kokemukset tukevat lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä. Päivähoitoa koskevaa laatua voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, esimerkiksi päätöksentekijöiden, tutkijoiden, lasten tai kasvattajien näkökulmista. Lasten kokemukset laadun määrittäjänä ovat kuitenkin vaikeimmin tavoitettavissa. Jokaisen asianomaisen näkökulmaa tarvitaan, kun tutkitaan päivähoiton laatua, mutta lasten kokemukset ja arviointi on jostain syystä jäänyt vähemmälle. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, hakupäivä 23.10.2012.)

Maailma muuttuu kokoajan, samoin tietomme lapsesta, ja käsityksemme siitä, mikä on lapsille paras tapa omaksua uusia asioita (Kokljuschkin 1999, 13). Lapsilähtöisyyden ja lasten toimijuuden tärkeyttä tuodaan varhaiskasvatukseen kentällä esiin kokoajan entistä enemmän. Lapsilähtöisyys korostaa lapsen yksilöllisen ja omaehtoisen oppimisen tukemista (Kokljuschkin 1999, 20). Siksi on tärkeää katsoa päivähoitoa erityisesti lapsilähtöisyyden näkökulmasta.

Nykytutkimusten mukaan leikki on lapsille ratkaisevan tärkeää (Tamminen 2001, 14). Jokainen lapsi on luonnostaan aktiivinen ja tuottava. Leikki on lasten luomistyötä, jonka avulla he sopeutuvat ympäristöönsä. Leikkiessään lapsi kokoaa asioita ulkomaailmasta ja yhdistää ne omaan to-

dellisuuteensa. Leikki onkin lasten väline ottaa maailma haltuun, sosiaalistua ja kasvaa ihmisyyteen. (Arajarvi 2001, 9–10.) Lapsen oppimisen perusta rakentuu elämyksellisyyden, toiminnallisuuden ja leikin ympärille. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsen omaehtoisen oppimisen luontaisin toimintamuoto on leikki. Leikin avulla lapsi tutkii, kokeilee ja jäsentää omaa maailmankuvaansa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 63.) Päiväkodissa on yleensä annettu paljon aikaa lasten vapaalle eli omaehtoiselle leikille. Omaehtoinen leikki on suuri osa lapsen päivän sisältöä ja lapsi leikkii aina kun siihen on vain mahdollisuus (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén. 2008, 201).

Kiinnostuksemme lasten leikkiä kohtaan heräsi suorittaessamme opintoihimme kuuluvia harjoitte-luja lasten parissa. Harjoitteluissa tehtävämme oli luoda ja mahdollistaa lapsille hyvät puitteet, jotta heidän leikkinsä olisi sujuvaa ja toimivaa. Havaitimme ja ymmärsimme, että lasten leikki on hyvin tärkeä osa päiväkodin arkea. Tästä syystä haluamme kehittää itseämme leikin mahdollista-jina.

Tutkimme lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa. Valitsimme tutkittavaksi ikäryhmäksi 3–5-vuotiaat lapset, koska Karlingin ym. (2008, 202) mukaan sen ikäiset lapset kaipaavat ikätove-reidensa seuraa. Laine (2005, 155) sanoo, että leikkitoiminta on olennaisin piirre leikki- ja esikou-luikäisten eli 3–6-vuotiaiden lasten suhteissa. Tutkimuksemme valittu ikäryhmä, 3–5-vuotiaat lap-set, kuuluvat siis leikki- ja esikouluikäisiin lapsiin. Tutkimuksemme on tärkeä ja ajankohtainen, koska leikkiessään lapset kehittyvät kokonaisvaltaisesti. Myös Koivusen (2009, 40) mukaan lapsi harjaantuu leikissä fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Leikeissä lapset luovat myös ystävyy-s- ja kaverisuhteita, jotka ovat Laineen mielestä lapsen kehityksen kannalta tärkeitä. Niiden on to-dettu vaikuttavan lapsen itsearvostukseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin, sekä kykyyn ymmär-tää toisia ja ratkaista sosiaalisia ongelmia. (Laine 2005, 154.)

Suoritimme laadullisen tutkimuksemme yhdessä Oulun kaupungin päiväkodin 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla lapsia käyttäen apuna valokuvia. Haas-tattelumenetelmänä käytimme avointa haastattelua, jonka toteutimme ryhmä- ja yksilöhaastatte-luina. Uskomme, että tulevaisuudessa lasten leikkiin tullaan kohdistamaan huomiota nykyistä enemmän. Halusimme ottaa tutkimuksemme kohteeksi aiheen, jolla uskomme olevan merkitystä myös vuosien päästä. Tutkimuksemme tuo uutta tietoa tutkimuksemme kohteena olevan päiväko-tiryhmän aikuisille. Tutkimuksemme tulosten avulla he pystyvät tukemaan entistä paremmin las-

ten leikkiä päiväkotiryhmässä. Tutkimuksemme on merkittävä päivähoitoalan kehittämiseksi lapsilähtöisyyden kannalta. Alalla tarvitaan nimenomaan lasten näkemykset ja kokemukset huomioon ottavaa työskentelytapaa, joka mahdollistaa lasten osallisuuden ja toimijuuden päiväkodissa. Turjan mukaan lasten omien laatuksien kuuleminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki. Lasten kuuleminen lisää juuri lasten osallisuutta heitä itseään koskevissa asioissa. (Turja 2004, 9.)

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvailla lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa, ja tavoitteenamme on tuoda lasten kokemuksia esiin. Tähtäämme siihen, että tutkimuksemme pohjalta voimme itse tulevina ammattilaisina edistää, mahdollistaa ja kehittää lasten leikkimahdollisuuksia päiväkodissa, jolloin lasten osallisuus ja toimijuus korostuvat. Tutkimuksemme pohjalta myös yhteistyöpäiväkoti voi halutessaan hyödyntää tutkimuksemme tuloksia ja kehittää varhaiskasvatustympäristöään lapsilähtöisemmäksi lasten kokemusten pohjalta. Näin tutkimuksemme voi kehittää oman ammatillisuutemme lisäksi myös varhaiskasvatuksen työkenttää.

Tutkimuskysymyksemme on: Millaisia kokemuksia lapsilla on leikistä päiväkodissa?

Kohdistamme tutkimustehtävämme lasten kokemuksiin, jotta lapsilähtöisyys korostuisi tutkimuksemme. Hujalan ym. (1998, 58) mukaan lapsilähtöisyyden perusajatuksena on tähdätä kasvatuskäytänteiden rakentamisessa siihen, että käytänteet vastaisivat lasten yksilöllisiä tarpeita.

Sosionomin koulutukseen kuuluu erilaisia osaamisalueita, joita kutsutaan myös kompetensseiksi. Kompetenssi tarkoittaa työntekijän valmiuksia, taitoja, kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Se tarkoittaa myös yhteisön tai yksilön kykyä selviytyä eri tilanteista, joko virallisen tai epävirallisen, itse asetetun tai jonkun toisen asettaman kriteerin mukaan. Kompetenssit ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen, ja johtamisosaaminen. (Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012.) Ammatillisena oppimistavoitteenamme on vahvistaa näiden edellä mainittujen sosiaalialan kompetenssien hallintaa.

3 PÄIVÄKOTI LASTEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Päiväkotitoiminta on yksi päivähoidon muoto, joka kuuluu julkiseen hyvinvointijärjestelmään. Päiväkotien toimintaa säätelevät muun muassa yhteiskunnan lait, normit ja voimavarat. Päiväkodissa toteutettavalla varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kouluikää edeltävää vuorovaikutuksellista ja kasvatuksellista toimintaa aikuisen ja lapsen välillä. Siinä on kyse yhteisöllisestä toiminnasta. (Karila & Nummenmaa 2001, 11–15.) Laki lasten päivähoidosta on säädetty ohjaamaan lasten päivähoitoa (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36 2:2a §). Stakesin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan, että varhaiskasvatus on lasten elämässä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoite on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Se koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta, jota yhteiskunta valvoo, järjestää ja tukee. Sitä luonnehtii myös suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Karlingin ym. (1997, 196) määrittelevät varhaiskasvatuksen tavoitteeksi hyvinvoivan lapsen, johon sisältyy lapsen fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen.

3.1 Lapsi toimijana

Varhaiskasvatuksessa on käytetty lasten omasta aktiivisesta roolista nimitystä lapsilähtöisyys. Siinä tarkoitetaan lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjaavaa opettamis- ja oppimisprosessia, jossa lapsi on subjektina, eli toimijana. Lapsilähtöisen kasvatustilanteen menetelmät, tavoitteet ja sisällöt lähtevät lapsesta itsestään, jolloin kasvatustilanteita rakennetaan lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Lapsilähtöisessä ajattelumallissa korostuu lapsen sosiaaliset suhteet ja oppimisprosessin sosiaalinen luonne. Malli korostaa sitä, että aikuisen tulisi ottaa huomioon lapsen aloitteellisuus ja rakentaa toimintaa lasten omien kokemusten pohjalta. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 221–223.) Lapsilähtöisessä mallissa aikuisen tehtävänä ei ole tarjota lapselle valmiiksi rakennettuja toimintoja, oppimiskokemuksia, vaan aikuisen tehtävänä on antaa lapsen oman oppimisprosessin muokkautumiselle tilaa (Hujala ym. 1998, 56). Kuitenkaan lapsilähtöinen toiminta ei tarkoita, ettei aikuinen suunnittelisi toimintaa etukäteen. Päinvastoin, kun on suunnitellut toimintaa etukäteen, ikään kuin varastoon, on helpompi ottaa varastosta spontaaneihin tilanteisiin sopivia toimia silloin, kun se vastaa lasten ja tilanteiden tarpeita. (Vilén, ym. 2006, 224.)

Hermanssonin mukaan lapsilähtöisyys on sellaista toimintaa, jossa lapsi saa rakkautta ja huolenpitoa sekä valvontaa ja turvallisia rajoja. Lapsen tulee saada paljon onnistumisen kokemusta sekä kiitosta ja hänen tarpeensa ja mielipiteensä täytyy ottaa huomioon. Lapsi täytyy huomioida yksilöllisenä persoonana eikä häntä saa koskaan hylätä tunnetasolla. (Hermansson 2008, hakupäivä 3.11.2011.) Pulkkinen ja Launonen sanovat, että lapsilähtöisyys ei tarkoita toimimista lapsen ehdoilla, vaan vastuullista aikuisuutta jossa lapsen tarpeet huomioidaan. Heidän mukaansa siihen sisältyy lapsen kuunteleminen, sekä hänen tarpeidensa ja ajatustensa ymmärtäminen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 62.)

Lapsi on aktiivinen osallistuja ympäristössään. Lapsesta ja hänen ympäristöstään lähtevä varhaiskasvatus on ottanut näkökulmakseen sen, että lapsi on itse oman elämänsä rakentaja, oppija ja toimija. Kasvu ympäristönsä vuorovaikutukseen aktiivisesti osallistuva lapsi rakentaa ja muokkaa lähiympäristönsä toimintaa omilla toiminnoillaan, ajatuksillaan ja valinnoillaan. (Hujala ym. 1998, 16.) Turjan mukaan lasten osallisuuden mahdollistamisella osoitetaan luottamus heitä kohtaan. Hän myös mainitsee, että uuden tyyppisen toimijuuden myötä lapset voivat kehittää omaa osaamistaan ja osoittaa omia kykyjään toimintaympäristössään. (Turja 2011a, 52.)

YK:n lasten oikeuksien sopimus määrittelee lasten oikeudesta osallisuuteen ja päätöksen tekoon. Tarkoituksena on korostaa lasten näkökulmaa ja kuulemisen tärkeyttä, sekä nähdä lapset aktiivisina toimijoina yhteiskunnassa. (Karling ym. 2008, 13.) Myös Lehtisen mukaan lapsuuden näkeminen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä on alkanut hahmottua ja lapset ajatellaan yhteiskunnallisina toimijoina. Hän painottaa lapsen edun huomioimista lapsen asioista päätettäessä. Alle kouluikäisten lasten keskinäisistä suhteista tehdyissä tutkimuksista käy ilmi, että lasten keskinäisillä suhteilla on erityisen tärkeä merkitys lapsen identiteetin kehittämisessä toimijoina. (Lehtinen 2000, 14.)

3.2 Varhaiskasvatusympäristö

Yksi aikuisen tärkeimmistä tehtävistä on luoda lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta suotuisa ympäristö, joka on sellainen, jossa lapsi voi toimia omaehtoisesti ja turvallisesti (Koivunen 2009, 179). Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan varhaiskasvatusympäristöstä, joka pitää sisällään fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden koko-

naisuuden. Tähän kokonaisuuteen kuuluu tilat, lähiympäristö, materiaalit ja välineet sekä toiminnallisesti erilaisiin tilanteisiin liittyvät sosiaaliset ja psyykkiset ympäristöt. Ympäristö olisi hyvä suunnitella joustavaksi, jotta sitä voidaan muuttaa tarpeen mukaan. Ympäristön monipuolisuus ja joustavuus herättää lapsen mielenkiinnon, kokeilunhalun ja uteliaisuuden. Hyvin rakennettu ympäristö on sellainen, joka kannustaa lasta leikkiin, tutkimiseen, liikkumiseen, toimimiseen ja itsensä ilmaisuun. Ilmapiiriin tulee olla myönteinen ja ympäristön turvallinen, ja siinä täytyy huomioida lasten terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät asiat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.) Ympäristöä täytyy muunnella lasten tarpeiden mukaan. Silloin, kun ympäristö tuottaa lapselle monipuolisia elämyksiä ja kannustaa lasta omaehtoiseen toimintaan, voidaan puhua lapsilähtöisestä toiminnasta. (Karling ym. 2008, 197 - 198.)

3.2.1 Fyysinen ympäristö

Päiväkodin fyysinen ympäristö koostuu niistä konkreettisista ja rakenteellisista tekijöistä siinä ympäristössä, jossa lapsi on päivähoitossa. Siihen kuuluvat päiväkotirakennus ja piha-alue. (Koivunen 2009, 179.) Tilojen tulisi olla sellaisia, että niitä on helppo muunnella lasten tarpeiden ja toimintojen mukaan (Karling ym. 2008, 198). Fyysinen ympäristö luo mahdollisuuden vuorovaikutuksen rakentumiselle niin lasten kesken kuin lasten ja aikuisen välillä. Keskeisiä asioita fyysiseen ympäristöön liittyen ovat muun muassa turvallisuus, monipuolisuus ja elämyksellisyys sekä mahdollisuus liikuntaan, leikkiin ja luoviin toimintoihin. Fyysinen ympäristö on laadukas, kun se palvelee siinä toimivaa lapsiryhmää. (Parrila 2002, 214–215.)

Fyysinen ympäristö vaikuttaa lasten leikkiin siten, että lapsille tulisi luoda mahdollisuus pitkäkestoihin leikkeihin ilman keskeytyksiä, sekä mahdollisuus jättää leikit kesken ja jatkaa leikkiä myöhemmin. Tällainen toiminta olisi hyvä, koska toiminnan aloittaminen uudelleen vaatii paljon aikaa ja keskeneräisten töiden esilläolo auttaa lapsia muistamaan tehtyjä asioita sekä sisäistämään niitä. (Karling ym. 2008, 198.) Päiväkodeilla ei välttämättä ole mahdollisuus tällaiseen toimintaan esimerkiksi siksi, että nukkumahuonetta käytetään useassa päiväkodissa lasten leikkihuoneena ja leikit tulee siivota pois ennen päiväuniaikaa. Myös päiväkotien päivärytmin vuoksi lasten leikit usein keskeytetään esimerkiksi ruokailu- ja ulkoilutilanteiden takia.

Karlingin ym. mukaan fyysisessä ympäristössä lasten omaehtoisen toiminnan huomioiminen on oleellista. Lasten toiveet ja tarpeet täytyisi ottaa huomioon tilojen sisustuksessa ja välineiden

hankinnassa. Päiväkodin fyysisessä ympäristössä tärkeä seikka on tilojen ja välineiden turvallisuus sekä ulkona, että sisällä. (Karling ym. 2008, 198.) Puroila (2003, 116) on käsitellyt fyysisen ympäristön rakentumista. Hänen mukaansa lapsiryhmien tiloista tulisi pyrkiä tekemään kodikkaita ja viihtyisiä. Koivusen mukaan seinien materiaalilla ja värillä on viihtyvyyden kannalta merkityksensä. Riittävä ja kaunis valaistus, sekä sopiva lämpötila lisäävät viihtyvyyttä. (Koivunen 2009, 179.) Fyysisellä ympäristöllä nähdään myös olevan oleellista merkitystä lasten toimijuuteen päiväkodissa (Lehtinen 2000, 32).

3.2.2 Psykkinen ympäristö

Psyykkisellä toimintaympäristöllä tarkoitetaan tilanteissa ja tilassa olevaa ilmapiiriä tai tunneilma-
toa. Se ei ole selkeästi näkyvää tai kuuluvaa, vaan se liittyy lasten omiin kokemuksiin päiväkodis-
sa. Psykkinen toimintaympäristö pitää sisällään lapsen oikeuden olla turvassa. (Koivunen 2009,
182–183.) Karling ym. ovat sanoneet, että lasten tulee kokea, että hän on hyväksytty. Merkittävää
on se, millaisen tunnelmailmapiiirin aikuiset päiväkodissa luovat. Lasten täytyy kokea olonsa tur-
valliseksi ja luottaa aikuisten toimintaan. (Karling ym. 2008, 198.) Varhaiskasvatussuunnitelman
perusteissa (2005, 18) sanotaan, että lapsi uskaltaa olla oma itsensä ja toimia omaehtoisesti, kun
hän kokee ympäristönsä turvalliseksi. Turvalliset ihmissuhteet ovatkin oppimisen perusta. Kal-
lialan (2008, 50) mukaan leikkiympäristön turvallisuus on kaiken perusta. Hän sanoo, että leikin
kannalta katsoen lasten täytyy tuntea olonsa turvalliseksi, jotta he voivat uppoutua leikkeihinsä.
Vilén ym. (2006, 212-213) ovat sitä mieltä, että lasten turvallisuuden tunnetta päiväkodissa lisää-
vät päiväkodin rutiinien toistuvuus samana päivästä toiseen sekä hoitosuhteen pysyvyys ja tutut
hoitajat.

3.2.3 Sosiaalinen ympäristö

Lapsen sosiaalinen ympäristö koostuu perheestä, lähisukulaisista, tuttavista ja päivähoidon aikui-
sista ja lapsista (Karling ym 2008, 199). Päivähoidon sosiaaliseen ympäristöön sisältyy kaikki, mi-
tä lapsi ja kasvattaja tekevät hoitopäivän aikana (Koivunen 2009, 183). Sosiaalisessa ympäris-
tössä lapset oppivat asioita havainnoimalla toisten toimintaa ja jäljittelemällä sitä. Toisten kanssa
toimiessaan lapsi oppii tuntemaan itseään ja ajatteluaan. (Karling ym. 2008, 199.) Lasten sosiaa-
lista kehitystä painotetaan enemmän päiväkodissa, kuin esimerkiksi älyllistä kehitystä (Lindqvist
1998, 45).

Vertaisryhmän merkitys on suuri sosiaalisessa ympäristössä. Lapset alkavat luoda ystävyysuhteita vertaisryhmässä, joka koostuu päivähoidossa usein saman ikäisistä lapsista. (Karling ym. 2008, 199.) Laineen mukaan lapsella on halu kuulua johonkin ryhmään. Päiväkotiryhmä on tyypillinen vertaisryhmä lapsille. Vertaisryhmään kuuluvat jollakin tavalla samassa tilanteessa olevat henkilöt. Vertaisryhmässä henkilöiden suhteita kutsutaan vertaissuhteiksi. Vertaisryhmässä opitaan itsetuntemusta, itsetuntoa, vertailua, sosiaalisen todellisuuden tajuamista ja sosiaalisia taitoja. (Laine 2005, 195.) Vertaisryhmässä lapsi oppii myös yhteistoiminnan sääntöjä. Lapsi opettelee toimimaan tasavertaisesti ryhmässään sekä kuuntelemaan muita. (Karling ym. 2008, 167.) Yhdessä toimiminen harjoittaa lasten tunteiden ilmaisua ja toisten huomioon ottamista, sekä vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoja. Silloin myös lasten fyysiset ja kielelliset taidot kehittyvät. (Virolainen 2006, 150.)

Päiväkotia voi vertaisryhmän lisäksi tarkastella myös lasten yhteisönä. Ikosen (2006, 156) mukaan päiväkodin yksi tärkeimmistä toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista on me-tunteeseen liittyvän yhteisöllisyyden tunteen luominen. Yhteisöllisyys tarkoittaa kokemukseen perustuvaa tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Haapamäki (2004, 14) määrittelee yhteisöä yhteenliittymänä, joka perustuu yhteiseen toimintaan, yhteiseen päämäärään, sekä sovittuihin arvoihin ja normeihin. Yhteisöllisyyttä voidaan pitää ilmauksena ihmisten myönteisestä vuorovaikutuksesta ja yhdessäolosta. Yhteisöt syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa ja niissä koetaan muun muassa yhteenkuuluvuutta, ymmärretyksi tulemistä, tukea ja tunnetta, että saa olla oma itsensä ja jakaa vaikeuksia.

Karlingin ym. (2008, 199) ja Virolaisen (2006, 155) yhteistoiminnan määrittelystä voi siis päätellä, että leikki on lasten välistä yhteistoimintaa. Lasten välistä yhteistoimintaa esiintyy lasten yhteisöissä ja vertaisryhmissä. Myös Laine (2005, 122) on käsitellyt leikkiä lasten yhteistoimintana. Hän sanoo, että alle kouluikäisten lasten leikissä esiintyy yhteistoimintaa, johon sisältyy aloitteiden tekemistä ja niihin vastaamista, neuvotteluja, toisen ymmärtämistä, sekä tulokseen tähtäävää toimintaa. Välttämättömiä seikkoja yhteistoiminnan syntymiselle ovat muun muassa aloitteen tekeminen, toisten näkökulmien ymmärtäminen, sekä toisen kuuntelemista Yhteistoiminnalla kehitetään lasten yhteen kuulumisen tunnetta. Keskeisiä keinoja rakentaa yhteistoimintasuhdetta ovat lasten keskinäisten suhteiden ja ystävyysuhteiden rakentaminen ja tukeminen.

4 LEIKKI PÄIVÄKODISSA

Reilusti yli sata vuotta sitten Friedrich Fröbel (1782-1852) korosti lasten omatoimisuutta ja leikkiä. Hänen mukaan kaikki lastentarhan toiminnot ovat leikkiä. (Piironen 2004, 314.) Historiassa on Fröbelin lisäksi myös muita tärkeitä henkilöitä, jotka ovat pitäneet leikkiä tärkeänä lasten kehityksen ja oppimisen kannalta, kuten esimerkiksi Jean Piaget (1896-1980) ja Lev Vygotski (1896-1934). Jean Piagetin mukaan leikki on sidoksissa ajatteluun heijastaen sitä. Leikkiessään lapsi kehittää taitoja, joiden avulla hän voi ymmärtää kokemuksiaan ja ympäristöään. Nämä taidot ovat käyttäytymisen kaavoja, jotka lapsi oppii hallitsemaan harjoittelemalla, toistamalla ja kokeilemalla. Piaget piti tärkeänä erityisesti lapsen kasvuympäristöä näiden taitojen kehittämisessä. Hän korostaa lapsen aktiivista roolia omassa oppimisessaan. Tällöin kyse on konstruktivistisesta oppimisen käsityksestä. Lev Vygotski on sanonut, että leikki on esikouluikäisen lapsen johtavan toiminnan muoto ja kehityksen tärkein lähde. Hänen mukaansa leikki tuottaa kehitystä, sillä leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, joka on alue lapsen sen hetkisen kehitystason ja mahdollisen kehitystason välillä. Sen hetkinen kehitystaso viittaa lapsen itsenäiseen osaamiseen ja mahdollinen kehitystaso taas viittaa lapsen osaamiseen, jolle hän voi yltää aikuisten tai toisten lasten avulla. (Hännikäinen 2004, 360–362.) Vygotski on asettanut leikille ankarimmat ehdot. Hänen mukaansa leikin ehtona on lapsen luoma kuvitteellinen tilanne. (Kalliala 2008, 40.)

Vuorisalon mukaan (2009, 156–157) lapsuudentutkimuksen myötä on myös leikkiä alettu tutkia lapsuuden sosiaalisena ilmiönä, jolloin leikissä painottuu lasten aktiivinen toiminta. Se lisää lasten toimijuutta, taitoja ja mahdollisuuksia vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Lasten ymmärtäminen aktiivisena toimijoina tarkoittaa sitä, että he ovat itse vaikuttamassa siihen, miten lapsuus määritellään yhteisössä, jossa he elävät. Lapsuuden tapaan myös leikki saa muotonsa ajassa ja paikassa. Leikkiä tarkasteltaessa lapsuudentutkimuksen näkökulmasta kuvaillaan sekä leikkijöitä että leikkiryhteisöä. (Vuorisalo 2009, 156–157.)

Kallialan (2008, 40) mukaan leikin määrittäminen on mahdotonta, koska sen ydintä ei pystytä määrittämään yksiselitteisesti. Hän myös sanoo, että leikki käsitteenä on määritelty epätarkasti ja se on vailla yleistä hyväksyntää. Virolaisen (2006, 150) mielestä leikin määrittämisen vaikeus on leikin sisäisessä ja ulkoisessa suhteessa. Leikki on sisäisesti motivoiva prosessi, eikä sillä

näin ole aina ulkoisesti selkeästi määriteltävissä olevaa näkyvää tulosta. Ulkopuolisen havainnoijan on lähes mahdotonta rajata, milloin on kyse leikistä, oppimisesta tai muunlaisesta toiminnasta.

Leikin tunnusmerkit kuvaavat leikkiä yhtenäisemmin kuin leikin määritelmät. Leikin tunnusmerkeihin kuuluvat käsitteet vapaaehtoisuus, nautinnollisuus, leikin erottaminen todellisuudesta, leikkisignaalit, leikkiviestit ja leikkijöiden yhteisymmärrys. Lapselle leikki on leikkiä silloin, kun se on vapaaehtoista: se ei synny pakottamisesta tai käskemisestä. Tällöin lapsi kykenee nauttimaan leikistä. Lapsen psyykkisen tasapainon kannalta on tärkeää, että lapsi kykenee erottamaan leikin todellisuudesta. Leikkisignaalit ja leikkiviestit kertovat leikkikaverille leikin etenemisestä. Jotta yhteisleikki onnistuu, edellyttää se yhteisymmärrystä leikkijöiden välillä. (Virolainen 2006, 155–156.)

Lapsen oikeuksien julistuksessa periaatteessa seitsemän sanotaan, että lapsella tulee olla mahdollisuus leikkiin (Unicef 2010, hakupäivä 17.10.2011). Leikki on lapsen luontaisin tapa toimia ja se onkin lapsen päivän keskeisin sisältö (Karling ym. 2008, 200). Laine (2005,57) sanoo, että leikki on lapsen vapaaehtoista motivoitunutta toimintaa, johon hän suhtautuu luontaisesti. Lapselle on tärkeää leikin tuottama ilo, ei niinkään lopputulos. Ikosen (2006,159) mukaan lasten leikki luo ympäristön, jossa lapset voivat oppia sisäisen motivaation ja omaehtoisen toiminnan kautta. He myös rakentavat leikin kautta ystävyssuhteita ja yhteisöjä. Virolainen sanoo, että lapsen leikkiä pidetään yleisesti olennaisena lapsen oppimista ja kehitystä edistävänä toimintana. Leikkiesään lapset harjoittelevat tunteiden ilmaisua, toistensa huomioimista ja vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoja, sekä kehittyvät fyysisesti ja kielellisesti. (Virolainen 2006, 150.) Leikkiessään lapsi oppii itsestään, toisistaan ja ympäristöstään. Leikillä on vaikutusta lapsen motoriseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen, sekä lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. (Karling ym. 2008, 201–204.)

Päiväkodissa tapahtuvalla leikillä on erilaiset puitteet kuin kotona tapahtuvalla leikillä, koska yleensä päiväkodissa leikki on ajallisesti rajattua. Leikkiä rajoitetaan ajan lisäksi myös fyysisellä tilalla, materiaaleilla, toimintaohjeilla ja säännöillä. Päiväkodin henkilökunnan toiminta vaikuttaa siihen millainen leikkiympäristö päiväkodissa on. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 85–86.) Myös Hakkarainen on samalla linjalla Kyrönlampi-Kylmäsen kanssa. Hän on käsitellyt leikin mahdollisuuksien luomisen haasteita varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa erityistä haastetta tuottaa päiväkotien rutiininomainen päiväjärjestys, jonka johdosta leikille ei välttämättä jää riittävästi ai-

kaa. Päiväkodin henkilökunnan täytyisi tietoisesti raivata päiväjärjestykseen leikille tilaa. (2004, 166.) Myös Puroilan (2003, 119) mielestä päiväkotien päiväjärjestyksen tulisi olla joustava ja sen tulisi antaa tilaa lasten vapaalle leikille.

Leikkejä voidaan luokitella monin eri tavoin (Karling ym. 2008, 204; Kalliala 2008, 41). Kallialan (sama) mukaan leikin kehitysvaiheet voidaan iän perusteella määritellä vain suuntaa antavasti. Kalliala on sitä mieltä, että päiväkodin henkilökunnan tulisi tuntea leikin eri lajit ja kehitysvaiheet, jotta he pyrkisivät luomaan parhaat mahdolliset edellytykset lasten leikille. Karling ym. (sama) luokittelevat leikit esineleikkeihin, omaehtoiisiin luoviin leikkeihin ja sääntöleikkeihin. Heidän mukaansa leikkien luokittelu auttaa aikuisia hahmottamaan erilaisia leikkejä, sekä seuraamaan lasten leikkien kehittymistä. Myös Kalliala (sama) on käyttänyt samaa määritelmää leikin lajeista.

Esineleikit jaetaan toimintaleikkeihin ja rakenteluleikkeihin. Lapsen ensimmäiset leikit ovat toimintaleikkejä, joissa lapsi tutkii esimerkiksi käsiään ja jalkojaan tai jotain esinettä. Myös pyöräily, pallottelu ja pulkalla laskeminen ovat toimintaleikkejä jotka kiinnostaa erityisesti leikki-ikäisiä lapsia. Kun lapsi hallitsee silmän ja käden yhteistyön ja tarttumisliikkeen, voi esineleikki alkaa. Lapsi on silloin noin 4–5-kuukauden ikäinen. Rakenteluleikeissä lapsi rakentaa muun muassa hiekkakakkuja, lumiukkoja ja palikoista torneja. Tällaisissa leikeissä lapset oppivat myös kohtaamaan epäonnistumisia. Vanhemmat lapset voivat käyttää rakenteluleikeissään myös erilaisia materiaaleja, koska heidän hienomotoriset taitonsa ovat kehittyneet. Rakenteluleikin motiivina on usein lopputulos. Se voi myös kuulua osaksi roolileikkiä. (Karling ym. 2008, 205.)

Omaehtoiisiin luoviin leikkeihin kuuluu roolileikki, näytelmäleikki ja nukketeatteri. Ne syntyvät lasten omien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Roolileikissä lapsi tulkitsee elämää omalla tavallaan ja jäljittelee toisten toimintaa. 4–5-vuotiaana lapset ovat kiihkeimmässä roolileikki vaiheessa. Silloin roolit ovat vastavuoroisia ja ne heijastavat toisiaan täydentäviä sosiaalisia suhteita, kuten esimerkiksi äidin ja lapsen suhdetta. Tässä iässä lasten leikit ovat jo pitkäkestoisia ja mielikuivuksellisia. Näytelmäleikissä lapset ottavat usein vaikutteita kirjallisuudesta tai televisiosta. He pukevat päälleen aikuisten vaatteita ja esittävät pienoisnäytelmiä spontaanisti. Satujen lukeminen lasten kanssa on tärkeää ja heidän kanssaan kannattaa käydä katsomassa teatteriesityksiä. Draamaleikissä lapset leikittelevät erilaisilla mahdollisuuksilla. He kehittelevät tarinoin vaihtoehtoisia etenemismahdollisuuksia ja loppuja. Myös tarinan hahmot voivat vaihtua kesken kaiken.

Lapset samaistuvat tarinan hahmoihin ja oppivat samalla itsestään, tunteistaan ja tavoitteistaan. (Karling ym. 2008, 206.)

5–6-vuotiaana lapset alkavat nauttia sääntöleikeistä, kuten esimerkiksi pöytäpeleistä. Sääntöleikkeihin sisältyy myös draamaleikki ja didaktinen leikki. Tässä iässä lapset kykenevät jo noudattamaan sääntöjä, eivätkä hyväksy leikkeihinsä sellaista lasta, joka ei noudata sääntöjä. Draamaleikki kuuluu sääntöleikkeihin silloin, kun juonen kehittäminen lähtee kasvattajasta. Kasvattaja miettii etukäteen leikin sisällön ja opetuksen. Tällöin leikistä syntyy pedagoginen kokonaisuus. Didaktisessa leikissä yhdistyvät aikuisen määrittämät tavoitteet ja sisällöt, sekä lasten innostus leikkiin. Tällaiset leikit on kehitetty oppimistarkoitusta varten. (Karling ym. 2008, 206–207.)

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Kanasen (2008, 27) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita, jotka ovat laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteitä. Mielestämme tämän vuoksi laadullinen tutkimus sopii tutkimuksemme tutkimusmenetelmäksi. Tulkitsemme keräämämme tutkimusaineiston ja sen pohjalta teemme yksittäisistä ilmauksista yleistyksiä. Teoriassa tätä kutsutaan induktioksi, eli käytämme päättelyn logiikkana induktiota. Kananen (2008, 20) on sanonut, että induktiossa edetään yksittäisestä yleiseen eli pyritään tekemään yksittäistapauksista yleisiä.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2001, 154) sanovat, että kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asioista, joita ei voida määrällisesti mitata. Sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuus ajatellaan moninaiseksi ja siinä pyritäänkin tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti. Hirsjärven & Hurmeen (2008, 27) mukaan kvalitatiivista tutkimusta on syytä käyttää silloin kun tullaan lähelle ihmistä ja vuorovaikutusta. Siinä tutkittavien omat näkemykset tulevat hyvin esiin.

Lapsia tutkittaessa täytyy muistaa huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta koko tutkimuksen ajan. Lapsiystävällisyys tutkimuksessa tarkoittaa muun muassa aineistonhankinnan sovittamista lapsen kehitystason ja ilmaisuuden mukaan. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lasta, eikä lapsi saa tutkimukseen osallistumisen takia esimerkiksi menettää yöuniaa, vaan tutkimukseen osallistumisen täytyy olla lapsesta hauskaa. (Aarnos 2010, 173.) Lasten elinoloja ja hyvinvointia tutkittaessa täytyy asiaa kysyä heiltä itseltään. On muistettava, että kaikki aineistonkeruumenetelmät eivät kuitenkaan sovellu käytettäväksi lapsille. Esimerkiksi paperilomakekysely ei välttämättä tuota luotettavaa aineistoa lapsia tutkittaessa. (Nieminen 2010, 33–37.)

5.2 Tutkimusmenetelmä

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme avoimen haastattelun. Tuomen & Sarajärven mukaan (2009, 75-76) avoimesta haastattelusta käytetään paljon eri nimityksiä, joita ovat muun muassa syvähaastattelu ja kliininen haastattelu. Ääripäässään se voi olla täysin strukturoimaton. Avoimessa haastattelussa vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty, mutta muuten käytetään avoimia kysymyksiä. Siinä haastattelijan täytyy syventää tiedonantajan vastauksia jatkamalla haastattelua saatujen vastausten varassa. Avoimessa haastattelussa haastattelun sisältö liittyy tutkimuksen tarkoitukseen, tutkimusongelmaan ja tutkimustehtävään. Siinä tutkimuksen viitekehys ei määrää tutkimuksen suuntaa, vaan haastateltava saa puhua vapaasti ja tutkija pitää haastattelun aiheesta. Avoin haastattelu muistuttaa keskustelua, jossa edellinen vastaus saa aikaan seuraavan kysymyksen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45–46).

Siekkisen mukaan avointa haastattelua käyttämällä saadaan syvällisempää tietoa kuin strukturoituja haastattelumenetelmiä käyttämällä. Sen valinta tutkimusmenetelmäksi on tarkoituksen mukaista esimerkiksi silloin, kun tutkijaa kiinnostaa asiantuntijan näkemys, jolloin vastaajaksi valikoituu jokin erityisen ominaisuuden osaava. (Siekinen 2010, 45–46.)

Mielestämme avoin haastattelu sopii tutkimukseemme, koska haluamme haastattelustamme mahdollisimman lapsilähtöisen, jolloin lapsen ääni pääsee selkeästi kuuluviin. Lasten haastattelussa on erilaisia rajoittavia seikkoja, kuten esimerkiksi lasten pieni sanavarasto. Esikouluikäiselle lapselle on suositeltavaa esittää vain 3–5 sanan pituisia kysymyksiä ja kysymysten sanojen täytyy olla lapselle jo entuudestaan tuttuja. Haastattelutilanteen tulisi olla lyhyt, noin 15–20 minuutin kesto, koska lapsi ei jaksakaan keskittyä pitkään. Myös haastatteluympäristöön täytyy kiinnittää huomiota. Sen tulee olla mahdollisimman neutraali, koska lapsi reagoi voimakkaasti ympäristöönsä. Lapset saattavat vierastaa haastattelijaa, ja siksi olisikin hyvä, että haastattelija kävisi ennen varsinaista haastattelua tutustumassa lapsiin muutaman kerran. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 129–130.)

Aarnoksen mukaan haastatteluun kannattaa valita rohkeita ja puhetaitoisia lapsia. Useimmiten lapset nauttivat siitä, että pääsevät osallistumaan tutkimukseen. He tuntevat, että heitä on arvostettu ja kuunneltu. Haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista, esimerkiksi kyselemällä lapsen perheestä tai harrastuksista. Sen jälkeen voidaan siirtyä varsinaiseen haastatteluun. (Aarnos 2010, 173, 179.)

Tutkimuksemme informantteina ovat 3–5-vuoden ikäiset lapset. Käytämme haastattelussa apuna valokuvia, jotta lapsilla olisi helpompaa havainnollistaa, mistä tilanteista ja hetkistä puhumme haastattellessamme heitä. Tällä keinolla lasten on helpompi ymmärtää, mistä haastattelutilanteessa keskustellaan.

Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme ryhmähaastattelun. Nauhoitamme haastattelut helpottaaksemme aineiston käsittelyä ja analysointia. Hirsjärvi ym. (2010, 210-211) sanovat, että ryhmähaastattelu on tehokas tiedonkeruumuoto. Sen avulla saadaan tietoa usealta henkilöltä yhtä aikaa. Ryhmähaastattelu on heidän mukaansa erityisen tehokas haastattelumuoto haastateltaessa lapsia. Kanasen (2007, 75) mukaan ryhmähaastattelu antaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä silloin, kun haastateltavat ovat olleet yhdessä tekemisissä ilmiön kanssa. Tutkimuksessamme informantteina toimivat lapset ovat kokeneet yhteisiä leikkitalanteita päiväkodissa, joten tämä pätee tutkimukseemme.

5.3 Aineiston keruu ja kohderyhmä

Aloitimme tutkimuksemme ideoinnin syksyllä 2011. Viitekehystä kokosimme loppusyksystä 2011 sekä alkuvuodesta 2012. Sen jälkeen valitsimme tutkimuksemme kohteeksi yhden oululaisen päiväkodin ryhmän, jossa on 3–5-vuotiaita lapsia. Kävimme vierailemassa lapsiryhmässä muutamana kerran ennen varsinaisia haastatteluja. Vierailujen aikana leikimme ja pelasimme lasten kanssa. Tällä varmistimme sen, että lapset tunnistavat ja hyväksyvät meidät. Aarnoksen (2010, 173) mukaan on tärkeää, että lapset saavat tarkkailla ja tutustua tutkijaan ennen haastattelua.

Ennen haastattelujen aloittamista huomioimme eettisyyden ja luotettavuuden tutkimuksessamme. Kirjoitimme lasten vanhemmille tiedotteen (liite 1), jossa kerroimme tutkimuksestamme ja pyysimme vanhemmilta luvan heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseemme. Lupien saamisen jälkeen pystyimme aloittamaan valokuvien oton lasten leikkitalanteista (Liite 2). Valokuvien ottamisella pyrimme siihen, että lapsi hahmottaa ja muistaa haastattelutilanteessa päiväkodissa tapahtuvaan leikkiin liittyviä asioita. Valokuvat toimivat siis tutkimuksessamme havainnollistamisen keinona. Etteivät mahdolliset poissaolot haitanneet lapsen osallistumista valokuviin, kävimme valokuvaamassa lapsia etukäteen kolmena eri kertana. Tällä takasimme sen, että jokaisesta lapsesta olisi vähintään yksi valokuva.

Muutaman vierailukerran jälkeen aloitimme haastattelut päiväkodissa. Toteutimme haastattelut maaliskuussa 2012. Hirsjärven ym. (2001, 155) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuulu se, että aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Keräsimme tutkimusaineistomme päiväkodissa, koska se on haastateltaville lapsille tuttu ja luonnollinen ympäristö, jossa he viettävät suuren osan päivästänsä.

Haastattelut toteutettiin neljällä eri käyntikerralla. Kahdella kerralla ajankohta oli aamupäivällä ennen lounasta, ja kahdella kerralla se oli päiväunien jälkeen ennen välipalaa. Näin varmistimme sen, että jokainen tutkimukseen osallistuva lapsi oli edes jollain näistä kerroista paikalla ja haastateltavissa.

Olimme suunnitelleet keräävämmme aineiston haastattelemalla neljää 2–3 lapsen ryhmää eli yhteensä noin kymmentä lasta. Pysyimme suunnitelmassamme siltä osin, että informanteinamme toimi yhteensä 11 lasta. Jouduimme kuitenkin jonkin verran muuttamaan suunnitelmaamme, koska huomasimme, että kaikkia lapsia ei voi haastatella ryhmässä. Sen vuoksi haastattelimme joitakin lapsia myös yksittäin. Haastattelun havainnollistaviksi valokuviksi valitsimme kuvat, jotka olivat ilmapiiriltään ja/tai ilmeeltään positiivisia. Käytännössä siis hylkäsimme kuvat, joissa lapsi on surullinen, yksinäinen tai pelokas. Haastattelutilanteisiin valituissa valokuvissa oli kuvia leikkilanteista, -välineistä, -tiloista sekä leluista. Valokuvaamalla haastateltavat lapset etukäteen pyrimme korostamaan lapsilähtöisyyttä tutkimuksessamme. Niin kuin Vilén ym. (2006, 222) ovat sanoneet, lapsi on toimija, jonka yksilöllisten tarpeiden mukaisesti kasvatus rakennetaan. Tästä syystä rakensimme haastattelun lasten omien kokemusten pohjalta.

Haastattelutilanteet etenivät niin, että valitsimme 1–3 lasta haastattelutilanteeseen. Haastattelimme lapsia heille tutussa huoneessa, joka oli varattu meidän käyttöömme. Istuimme kotoisesti sohvalla ja kerroimme lapsille, että haluaisimme kuulla heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan leikistä päiväkodissa. Kerroimme myös nauhoittavamme keskustelun. Näytimme lapsille valokuvia, jotka olimme ryhmitelleet ennen haastattelua tiloihin, välineisiin, leluihin ja leikkilanteisiin. Annoimme lapsille valokuvia katseltavaksi ryhmä kerrallaan, eli esimerkiksi leikkilaryhmä sisälsi valokuvia ulko- ja sisätiloista. Sanoimme lapsille, että he saavat kertoa mitä heille tulee valokuvista mieleen. Ohjasimme keskustelua nimenomaan leikinäkökulmaan ja jouduimmekin esittämään paljon apukysymyksiä, jotta saimme vastauksia tutkimuskysymykseemme. Pidimme huolta, että

jokainen lapsi sai ilmaista kokemuksiaan. Tutkimuksemme haastattelut kestivät 8–16 minuuttia kerrallaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksen aineistonkeruuseen kului kolme viikkoa.

5.4 Haastatteluaineiston litteroiminen ja sisällönanalyysi

Haastattelujen jälkeen litteroimme äänittämämme nauhat, eli kirjoitimme ne puhtaaksi tekstimuotoon tietokoneelle. Hirsjärven & Hurmeen (2008,138) mukaan haastatteluaineisto kannattaa purkaa tietokoneelle, koska aineiston analyysiin on silloin paljon mahdollisuuksia. Aineisto litteroidaan sanasta sanaan ja se vie paljon aikaa.

Valitsimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin tutkimuksemme analyysimenetelmäksi. Tuomen & Sarajärven (2009, 107-108, 112-113) mukaan siinä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysin avulla saadaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleistetty kuvaus. Analyysin tarkoituksena on saada selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, sekä lisätä informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on pyrkiä luomaan hajanaisesta aineistosta selkeä, mielekäs ja yhtenäinen. Analyysin avulla aineistoon saadaan selkeyttä, jonka jälkeen analysoidusta aineistosta voidaan tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen tulkintaan ja päättelyyn. Sen mukaan aineisto hajotetaan ensiksi osiin, käsitellään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullista aineistoa voi analysoida joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia kutsutaan induktiiviseksi aineiston analyysiksi, kun taas teorialähtöistä kutsutaan deduktiiviseksi. Sisällön analyysissä on kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely, ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston redusointi eli pelkistämisvaiheessa tutkimusaineisto on auki kirjoitettu, ja se pelkistetään siten, että siitä poistetaan kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto, jolloin pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110). Poistimme auki kirjoitetusta aineistosta kaiken tutkimuksen ulkopuolelle jäävän materiaalin verratessamme erinäisiä lauseita tutkimustehtäväämme. Käytännössä siis poistimme lasten kommentit haastattelun ulkopuolelle liittyvistä asioista. Tästä esimerkkinä lause ”Meijän iskä ajjaa volovolla”, joka on täysin irtonainen verratessamme sitä tutkimustehtäväämme. Litteroitua tekstiä haastatteluistamme kertyi 30 sivua. Poistetun kaiken epäolennaisen oli litteroitua pelkistettyä tekstiä jäljellä 21 sivua, eli onneksemme tutkimuksellemme epäolennaisia asioita ei lasten puheissa paljoa esiintynyt. Kuten Tuomi & Sara-

järvi kirjoittavat, tutkimustehtävään liittyvät ilmaukset nostetaan esiin ja ne voidaan esimerkiksi alviivata erivärisellä kynällä ja listata peräkkäin paperille. Heidän mukaansa ennen analyysin aloittamista täytyy määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai lause. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön määrittämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Meidän tutkimuksessamme analyysiyksikkönä käytimme pelkistettyä ilmausta. Tuomen ja Sarajärven neuvoja käyttäen, kirjoitimme kaikki tutkimustehtävään liittyvät ilmaukset muistilapuille. Niin meidän oli helppoa havainnollistaa tutkimukseen olennaisesti liittyvät ilmaukset.

Aineiston kluseroinnissa eli ryhmittelyssä käydään läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavat asiat ryhmitellään luokiksi, jotka nimetään niiden sisällön mukaan. Luokittelussa aineisto tiivistyy. Siinä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle, sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Pelkistetyistä ilmauksista tehdään alaluokkia. Käsitteitä ryhmitellään sisällön mukaan alaluokiksi. Saman sisällön omaavat alaluokat ryhmitellään yläluokiksi ja yläluokista muodostuu pääluokkia, joka yhdistävät luokat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Ryhmittelimme samaan aihepiiriin kuuluvat ilmaukset ryhmiksi, jotta saimme muodostettua helpommin ymmärrettäviä linjauksia aineistollemme. Käytännössä siis toimimme niin, että siirsimme kaikki samaa koskevat ilmaukset omiksi ryhmikseen. Tästä esimerkkinä leluihin liittyvät ilmaukset muodostivat yhden ryhmän ja leikkituloihin liittyvät ilmaukset toisen ryhmän ja niin edelleen. (Liite 3)

Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan, eli erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Valikoiduista tiedoista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämisessä, eli abstrahoinnissa edetään alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Sitä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista. Aineistolähtöisessä sisällönanalysissä yhdistetään luokkia, joiden avulla saadaan vastaukset tutkimustehtävään. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn ja sen avulla saadaan käsitteellisempi näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahoinnissa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden pohjalta kuvauksen tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.)

Tutkimuksessamme abstrahointi tapahtui niin, että ensiksi luokittelimme samasta asiasta kertovat tai samaan aihepiiriin liittyvät lauseet allekkain. Tämän jälkeen muotoilimme jokaista aihepiiriä kuvaavat sanat, joista muodostui tutkimukseemme alaluokat. Alaluokkia tutkimukseemme muo-

dostui yhteensä 11, jotka ovat: Mahdollisuus leikkiä erilaisia leikkejä päiväkodissa, Mahdollisuus pelata erilaisia pelejä, Paljon erilaisia leluja, Ilmapiiirissä häiriöitä, Ilmapiiri positiivinen, Aikuisten ja lasten vuorovaikutus, Lasten keskinäinen vuorovaikutus, Lasten positiivisia kokemuksia sisätiloista, Ulkona monipuoliset leikki mahdollisuudet, Puutteet leluissa ja Tilojen puute sisällä. Tämän jälkeen ryhmittelimme alaluokat niin, että löysimme niistä yhdistäviä tekijöitä yläluokkien muodostamista varten. Esimerkiksi alaluokista ”Aikuisten ja lasten vuorovaikutus” ja ”Lasten keskinäinen vuorovaikutus” muodostimme yläluokan Sosiaaliset suhteet, sillä kumpikin alaluokka liittyy vuorovaikutukseen päiväkodin sisällä. Tässä vaiheessa olimme saaneet tyypistettyä luokitteluja jo niin paljon, että yläluokkia muodostui ainoastaan neljä. Kaikki yläluokkamme kokonaisuudessaan ovat: Monipuoliset toimintamahdollisuudet, Leikkiympäristö, Ilmapiiri ja Sosiaaliset suhteet. Yläluokkia ryhmitellessämme saimme yhdistettyä ne vielä kahteen eri pääluokkaan, jotka ovat Monipuoliset leikkimahdollisuudet leikkiympäristössä ja Vuorovaikutuksen ilmapiiri.

6 LASTEN KOKEMUKSIA LEIKISTÄ PÄIVÄKODISSA

Aineiston analyysissä nousi esiin kaksi olennaista asiaa, jotka koskevat lasten kokemuksia päiväkodissa tapahtuvasta leikistä. Nämä asiat ovat monipuoliset leikkimahdollisuudet leikkiympäristössä ja vuorovaikutuksen ilmapiiri. Näistä aiheista muodostuivat siis tutkimuksemme tulokset.

6.1 Monipuoliset leikkimahdollisuudet leikkiympäristössä

Lapset kokevat päiväkodin tarjoavan heille paljon erilaisia leikkimahdollisuuksia. Lasten puheista pystyi poimimaan hyvin suuren määrän eri pelejä, leikkejä sekä leluja, joita päiväkodissa on mahdollisuus leikkilanteisiin sisällyttää. Näin lasten puheista voi tulkita päiväkodin tarjoavan mahdollisuuden spontaanille leikille. Spontaanisuus ilmeni muun muassa siinä, kuinka joka tilassa oli jokin lelu tai leikki, mihin lapsi pystyi tarttumaan.

Lasten puheista huomasin, kuinka tärkeitä lelut heille oikeasti ovat. Lapset kuvailivat hyvin tarkkaan leluja, niiden väriä, kokoa ja sitä, miten he niillä leikkivät. Kuvailuista pystyi myös huomaamaan, mitkä lelut ovat niin sanottu muoti-ilmiö parhailaan. Erityisesti tietyt rakennuspalikat ja pikkuautot nousivat useamman kerran lasten puheista esiin. Kuitenkin suosituin oli oma lelu eli kerran viikossa toteutettavan lelupäivän lelu. Lapset odottivatkin malttamattomina seuraavaa lelupäivää.

”- Uuno-peli on paras, aina.”

”- Lelukaupan tädin ei tarvii tuua tänne lisää leluja”

” Mikäs on sun lempilelu täällä?”

”- No omat autot! Mää tykkään niistä hirveesti.”

”- Hei millon on perjantai?”

” Kolmen yön päästä. Mitä perjantaina tapahtuu?”

”- No hö, ekkö sää tiä! Sillon on lelupäivä! ”

Leikkiympäristöksi lasten puheissa muodostui kaksi erillistä ympäristöä, ulkotilat ja sisätilat. Lasten kokemukset ulkotiloista olivat hyvin positiivisia. Lapset kertoivat, että ulkona on tarpeeksi tilaa leikkiä, sillä piha on suuri. Pihalla on mahdollisuus löytää rauhallinen paikka, jossa pystyy leikkimään ilman häirityksi tuleamista. Tämä ei lasten puheiden mukaan sisätiloissa ole aina mahdollista. Siksi myös kaikki leikit onnistuvat lasten mukaan pihatiloissa paremmin. Lasten kuvailut ulkona tapahtuvista leikeistä olivat suurimmaksi osaksi paljon tilaa tarvitsevia, mikä selittää ulkotilan suosion. Ulkona leikkiminen sai lasten puheissa huomattavasti enemmän kannatusta, kuin sisällä leikkiminen.

” - Paras paikka leikkiä on ulkona ”

” - No ainaki ulkona on tillaa touhuta ”

” - Piha on iso paikka! ”

Sisätiloihin kohdistuvat kokemukset olivat vähäisiä, vaikka usea lapsi mainitsi sisällä leikkimisen. Kuitenkin sali oli selvästi suosituin huone leikkililaksi sisällä. Tähän perusteeksi lasten puheista pystyi tulkitsemaan sen, että salissa leikkiminen on säännöistä vapaampaa. Lasten kertoivat salin olevan ainoa sisätila, jossa saa esimerkiksi juosta. Toinen usean maininnan saanut huone sisätiloissa oli nukkumahuone. Siellä lasten mukaan on aina hyvin rauhallista leikkiä. Lapset halusivat leikkiä paikassa, jossa ei tule niin herkästi häirityksi.

” - Nukkari on paras paikka leikkiä, koska siellä on rauhallista ”

Lasten kokemukset leikkiympäristöstä olivat pääasiassa positiivisia, mutta muutama maininta lelujen puutteista ja sisätilojen ahtaudesta nousi esiin haastatteluissa. Joidenkin lasten mukaan sisätilat ovat välillä täynnä lapsia, eikä tilaa leikeille löydy. Leikkiminen on joskus myös mahdotonta melun vuoksi. Vaikka leikkililaa lapset toivoivat enemmän, kertoi eräs lapsi, että tilanjaon voi suorittaa sovittelemalla. Leluissa olevat puutteet taas keskittyivät lähinnä pikkuautoihin, mutta tietokoneen puuttuminenkin sai yhden maininnan. Myös joidenkin lasten mukaan osa leluista on rikki.

” – Noko tiesikkö, ku monet lelut on rikki ”

” - Kukaan ei ole tuonut tänne lisää autoja ”

” - Autoja ei oo tarpeeks ”

” - Ainakun mää meen tänne, niin sitten joku tulee, niin ei mua häiritse mikkään, vaikka ne tullee, tuolla on toinen puoli, nii tehään sit raja, toinen on toisella puolella ja toinen toisella. ”

6.2 Vuorovaikutuksen ilmapiiri

Lapset kuvailivat päiväkodin vuorovaikutuksen olevan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta.

Aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta lapset olivat monta mieltä. Heidän mukaansa aikuiset eivät leiki heidän kanssa koskaan, sillä aikuisten rooli on vain kieltää. Osa haastateltavista taas oli sitä mieltä, että aikuiset leikkivät lasten kanssa pyydettyä. Aikuiset eivät lasten mukaan koskaan määrää lapsille leikkikavereita, mikä mahdollistaa tavallista vapaampaa leikkiä. Lasten mielestä aikuisia on tarpeeksi ja he kokivat saavansa aikuisen huomion tarvitessaan. Osa haastateltavista näki hyvinkin positiivisena asiana sen, etteivät aikuiset leiki heidän kanssaan.

” – No ei ne aikuiset leiki, ne aina vaan kieltää... ”

” - Aikuiset ei ikinä määrää kenen kans pittää leikkiä, nii!”

” - Aikuiset tulee leikkii, ku niitä pyytää ”

Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli suurimmaksi osaksi positiivinen lasten puheissa. Moni mainitsi leikkivänsä ehdottomasti vain samaa sukupuolta olevien kanssa, mutta muutamat myös kertoivat leikkivänsä mielellään niin tyttöjen kuin poikienkin kanssa. Parhaan kaverin kanssa leikkiminen nähtiin myös hyvin positiivisena. Muutaman lapsen mukaan silloin ei ole leikkikaveria, kun paras kaveri ei ole tullut päiväkotiin. Toisaalta eräs lapsi myös mainitsi, ettei päiväkodissa ole leikkikavereita ollenkaan, vaikka kaikki lapset olisivat paikalla.

” - Ai että mää leikkisin tyttöjen kanssa?! Hyi en ikinä! En ikinä!”

” - ... ku mää voin leikkiä tyttöjen ja poikien kans”

” - Jos paras kaveri ei oo paikalla nii sit ei oo yhtään leikkikaveria”

” - Ei oo tarpeeksi leikkikavereita, vaikka kaikki olis paikalla!”

Ilmapiiri päiväkodissa esiintyi lasten puheissa suurimmaksi osaksi positiivisena. Lasten puheista nousi esiin mainintoja siitä, ettei päiväkodissa tarvitse pelätä, jolloin päiväkodissa on myös lasten mukaan turvallista olla. Lapset kertoivat tuntevansa päiväkodin niin hyvin, ettei mitään tarvitse pelätä. Myöskään toisia lapsia lapset eivät tunnustaneet pelkäävänsä.

”- Kukkaan ei oo pelottava, ei oo ollu koskaan.”

Osa lapsista kertoi, ettei päiväkodissa häiritse mikään. Toiset taas kertoivat, että joskus kovanaikin esiintyvä meteli häiritsee. Muutaman lapsen mielestä ryhmässä esiintyy joskus riitatilanteita, esimerkiksi silloin, kun joku häiritsee tai keskeyttää leikin. Muutama lapsista uskaltautui kertomaan pahasta mielestä, joka joskus päiväkodissa oli tullut. Näissä tilanteissa oli tullut leikkikaverin kanssa riitaa, tai sattunut jokin vahinko.

” – Saa täällä rauhassa leikkiä. ”

” - .. että ei häiritse mikään. ”

” - Joskus joku tulee häiritseen ja sitte tulee riita. ”

” - Meteli häiritsee. ”

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvailla lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa, ja tavoitteenamme oli tuoda lasten kokemuksia esiin. Tavoitteenamme oli myös pystyä tulevana lastentarhanopettajina hyödyntämään tämän tutkimuksen pohjalta saatuja tuloksia ja edistää näin lasten leikkimahdollisuuksia päiväkodissa. Uskomme, että tutkimuksestamme esiin nousseet tulokset auttavat tuomaan esiin lasten äänen, joka koskee lasten kokemuksia päiväkodissa tapahtuvasta leikistä. Kuten Heikka, Kujala & Turja (2009, 81) sanovat, että lasten osallisuutta ja kuulemistä voidaan pitää yhtenä keskeisenä asiana laadukkaassa varhaiskasvatuksessa.

Leikki on lapsen päivän keskeisin sisältö sekä hänen luontaisin tapansa toimia. Leikkiessään lapsi kehittyy kokonaisvaltaisesti. Hän oppii itsestään, toisistaan ja ympäristöstään. Leikillä on myös vaikutusta lapsen motoriseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. (Karling ym. 2008, 200–204.) Päiväkodissa henkilökunnan täytyy ottaa nämä asiat huomioon ja tarjota lapsille monipuolisesti erilaisia leikkimahdollisuuksia, leikkivälineitä, leluja ja pelejä, jotta lasten kehitys ja oppiminen mahdollistuu.

Haastattelemamme lapset tunsivat päiväkodin tarjoavan heille paljon erilaisia leikkimahdollisuuksia lelujen, pelien ja muiden leikkivälineiden avulla. Leikkikalut ovatkin lapsen leikin työvälineitä (Helenius & Savolainen 1996, 123). Monipuolisten materiaalien ja välineiden avulla lasten omaehtoinen oppiminen mahdollistuu (Hujala ym. 1998, 61). Jokainen haastattelemistamme lapsista mainitsi vähintään muutamia leikkejä tai leluja, jotka päiväkodissa miellyttävät. Tämä kertoo siitä, että aikuiset ovat onnistuneet luomaan päiväkotiin toimivan varhaiskasvatusympäristön, sillä päiväkodin henkilökunnan tehtävänä on tarjota ja järjestää lapsille monipuolisia leikkimahdollisuuksia. Kyrönlampi-Kylmäsen mukaan päiväkodissa tapahtuvalla leikillä on erilaiset puitteet kuin kotona tapahtuvalla leikillä. Päiväkodissa leikkiä rajoitetaan ajalla, fyysisellä tilalla, materiaaleilla, toimintaohjeilla ja säännöillä. Aikuisten toiminnalla onkin suuri merkitys siihen, millainen leikkiympäristö päiväkodissa on. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 85–86.) Aikuisen tehtävä on järjestää lapsille leikkimisen edellytykset (Sinkkonen 1997, 216). Lisäksi aikuisen tehtävään kuuluu turvata lasten leikkirauha. Aikuisten tulee niin varjella leikin välittömyyttä ja vapaaehtoisuutta kuin edistää myös leikin tyydyttävyyttä ja pitkäkestoisuutta. Tämän tulee tapahtua kuitenkin niin, että leikin hallinta säilyy lapsilla. (Kalliala 2012, 205–207.)

Kerran viikossa informanttien päiväkodissa vietetään lelupäivää. Tuolloin jokainen lapsi on oikeutettu tuomaan kotoaan yhden lelun päiväkotiin. Lähes jokainen lapsista viittasi haastattelujen aikana omaan lelupäivän leluunsa. Lapset esimerkiksi kaipasivat perjantain tulemista, jotta saisivat tuoda lelunsa päiväkotiin. Päiväkodin kaikkien lelujen ollessa yhteisiä on lapsille tärkeää, että heillä on käytössään myös jotain omaa. Mietimme, voisiko lelupäivän suosiolla olla jotakin tekemistä varhaislapsuuden siirtymäobjektin kanssa. Siirtymäobjekti on Sinkkosen (1995, 29) mukaan turvan, lohdun ja läheisyyden lähde, jota lapsi käyttää turvan tunteen luomisessa ollessaan äidistään erossa. Lelupäivänä päiväkotiin tuotava lelu voisi jollakin tapaa muistuttaa lapsia kodista ja näin tuoda itsevarmuutta ja hyvää oloa. Toisaalta kyse voi olla vain siitä, että lapset haluavat tuoda päiväkotiin lelun, jolla uskovat saavansa osakseen ihailua tai joka antaa turvan tunnetta.

Päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on tärkeä merkitys lasten tietojen ja taitojen kehittämisessä. Ympäristön tulee vastata lasten kehityksellistä tasoa, sekä antaa haastetta kehityksen eteenpäin viemiselle. Sen täytyy myös herättää lasten mielenkiintoa ja ongelman ratkaisua. Muun muassa päiväkodin lähiympäristöllä, opetusvälineillä ja materiaaleilla voidaan luoda hyvä fyysinen ympäristö, joka mahdollistaa lasten tietojen ja taitojen kehittymisen. (Hujala ym. 1998, 104.) Aineistomme perusteella voimme päätellä, että lapset ajattelevat päiväkodin leikkiympäristön jakautuvan sisä- ja ulkotiloihin. Molemmat tilat ovat lapsille mieluisia leikkiympäristöjä. Sisätiloista puhuttaessa esiin nousi monta kertaa niiden ahtaus, kun taas ulkotilat saivat positiivisia mainintoja päiväkodin isosta ja tilavasta pihasta. Sisällä on lasten mukaan mieluisinta leikkiä salissa tai nukkumahuoneessa. Tästä voimme päätellä, että lapset kaipaavat leikkiessään paljon tilaa ja omaa rauhaa, jossain määrin myös vapautta. Nukkumahuoneen suosion selitys voi olla siinä, että lapset ovat oppineet nukkumahuoneen olevan tila, jossa rauhoitutaan päivälevon avulla. Näin halutessaan rauhaa leikeilleen lapset hakeutuvat kyseiseen huoneeseen. Salin suosion taas voi mielestämme selittää esimerkiksi sillä, että siellä lapset saavat purkaa energiaansa rajatussa tilassa, jossa ovat esimerkiksi jumppatuokioiden aikana saaneet luvan liikkua vapaammin.

Niin kuin Parrila (2002, 214–215) sanoo, fyysisessä ympäristössä keskeisintä on muun muassa turvallisuus, monipuolisuus ja elämyksellisyys, sekä mahdollisuus liikuntaan, leikkiin ja luoviin toimintoihin. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lapset viihtyvät päiväkodin ulkotiloissa erinomaisesti juurikin sen tarjoaman elämyksellisyyden ja liikunnan mahdollisuuden vuoksi. Karvisen (2001, 21) mukaan lapsen liike syntyy kasvun ja kehityksen tarpeesta ja oppimisen halusta.

Haastattelemamme lapset kertoivat nauttivansa suuresti ulkotiloissa leikkimisestä. Tämä kertoo mielestämme siitä, että he haluavat hakeutua leikkimään ympäristöön, jossa on mahdollisuus liikkua vapaasti. Varhaiskasvatusympäristönä päiväkodin piha-alue on tällöin onnistuttu luomaan viihtyisäksi. Mielestämme leikkiympäristön merkitys on suuri tarkasteltaessa sitä leikin mahdollistajana.

Päiväkodin sosiaalinen ympäristö nousi myös jokaisen lapsen puheista esiin. Joidenkin lasten mukaan aikuiset eivät leiki heidän kanssaan. Puolet tätä mieltä olleista ajattelivat sen kuitenkin positiivisena asiana. Kun informanttijoukkomme ikä jakaantui 3–5-vuotiaisiin, voi tämän kokemuksen nähdä lasten kehitystasoa kuvaavana. Vanhimmat informanteistamme ovat jo siinä iässä, ettei aikuisen läsnäoloa hyväksytä leikkiin mukaan. Näin se seikka, etteivät aikuiset osallistu lasten mielestä heidän leikkeihinsä, tukee lasten omaehtoisen leikin kulkua. Todellisuudessa onnistunut leikki lähtee onnistuneesta leikkiympäristön luomisesta aikuisen toimesta. Lasten leikki tarvitsee aina onnistuakseen arvostuksen aikuiselta (Haapaniemi-Maula 1996, 69). Lapset hyväksyvät leikkitalanteisiinsa ne ihmiset, jotka kuuluvat heidän mielestään siihen. Jos aikuinen pyrkisi ilman lasten lupaa leikkiin mukaan, häiritsisi se lasten leikin kulkua ja pahimmillaan keskeyttäisi tämän. Lapset myös mainitsivat, etteivät aikuiset määrää heille leikkitovereita. Virolaisen mukaan leikki ei voi syntyä pakottamisesta eikä käskemisestä. Leikin idea on se, että se alkaa elää lapsessa ja lapsen toimintaympäristössä. Leikki on lapselle leikkiä vain silloin, kun se on vapaaehtoista. (Virolainen 2006, 155.)

Tuloksistamme kävi myös ilmi, että ryhmän lasten mielestä aikuiset ainoastaan kieltävät heitä. Tarkasteltaessa kasvatuksellista vuorovaikutusta kuuluu siihen olennaisesti myös asianmukainen kieltäminen ja rajaaminen (Kanninen & Sigfrids 2012, 96). Näin mielestämme lasten kokemus aikuisten kieltämisestä ei poikkea päiväkodin normaalista arjesta. Välillä tulee tilanteita, joissa aikuisten on asetettava sääntöjä ja rajoja. Tuolloin lapset mieltävät aikuisen ilkeänä tämän kieltäessä tekemästä jotain. Joidenkin lasten mielestä aikuiset eivät osallistu leikkeihin, eivät edes pyytävässä. Tämä voi kertoa aikuisten kiireestä ja ajan puutteesta. Seretinin haastatteleman, kiusaamisen ehkäisystä varhaiskasvatuksessa väitöskirjan tehneen Laura Kirveksen mukaan leikkiin osallistumatta jättämistä ei voida perustella ajanpuutteella tai resurssien vähäisyydellä. Leikkiin osallistuminen on hänen mukaansa varhaiskasvatuspedagogiikan ydintyötä. Laadukas varhaiskasvatus Kirveksen mukaan tarkoittaa, että aikuinen on sensitiivisesti läsnä kaikessa lasten tekemisessä, myös leikissä. (Kirves 2012, 29.) Niin kuin Kalliala sanoo, ollakseen niin sanottua elävää seu-

raa lapsille aikuisen on oltava eloisa, elinvoimainen ja leikkimielinen. Tällainen aikuinen houkuttelee lapsissa esiin elämäniloa ja saa heidät keskittymään. (Kalliala 2012, 186.) Ainoa haastatteleistamme esiin noussut aikuisen ja lapsen välinen leikkutilanne oli erään lapsen puheissa hänen kertoessaan, kuinka aikuiset joskus auttavat rakentamaan autorataa. Tästä päätellen aikuinen on lapsen mielessä auttajan roolissa, ei niinkään leikkitoverin. Kannisen & Sigfrodsin (2012, 97) mukaan lapset kuitenkin kaipaavat leikkimistä myös aikuisen kanssa. Aikuisen ja lapsen välisellä leikillä on eri tarkoitus, kuin lasten keskinäisellä leikillä. Luodessaan fyysisiä haasteleikkimahdollisuuksia ja houkutellessaan lasta kontaktiin itseensä leikin kautta aikuinen rakentaa vuorovaikutusta nimenomaan itsensä ja lapsen välille.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus on oleellisin osa lasten sosiaalista kehitystä. Leikki on lähes poikkeuksetta aina se keino, joilla lapset luovat ystävyysuhteita. Esimerkiksi Mannormaan (2005, 33) tutkimuksen tuloksesta käy ilmi, että leikki on tärkeintä mitä lapsi voi ystävän kanssa tehdä. Siksi leikin merkitys vuorovaikutussuhteiden luomisessa on hyvin oleellinen. Moni lapsista mainitsi, ettei päiväkodissa ole silloin kavereita, kun paras kavereista ei ole paikalla. Koivusen mukaan lapsi haluaa itse valita leikkitoverinsa. Näillä toverisuhteilla on oleellinen merkitys lapsen sosiaaliselle ja henkilökohtaiselle identiteetti-kehitykselleen, valmiuksien kehittymiselle ja tunne-elämälle. Kaikki ryhmässä saadut myönteiset ja kielteiset kokemukset kavereisuhteista muokkaavat lapsen kehitystä. (Koivunen 2009, 52–54.) Tähän Koivusen tekstiin viitaten mielestämme on hyväksyttävää, että osa lapsista näki parhaan kaverin puuttumisen leikkikaverin puutteena. Lapsia ei pysty pakottamaan leikkimään yhdessä sellaisen kanssa, jonka kanssa he eivät halua leikkiä. Kuitenkin Kalliala (2012, 206) sanoo, että aikuisten roolin ollessa leikin tukija, kuuluu siihen myös lasten ystävyysuhteiden vahvistaminen. Aikuisten tulisi näin huomioida myös niihin hetkiin lapsille mielekästä tekemistä muiden lasten parissa, kun paras kaveri ei ole päiväkodissa paikalla. Kuten Haapamäki ym. (2000, 16) kirjoittavat, vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa suoraan siihen, millainen sen toiminnan tuloksena syntyvä yhteisö on.

Tuloksistamme kävi myös ilmi, etteivät kaikki lapset halua leikkiä vastakkaista sukupuolta olevan lapsen kanssa. Usean lapsen reaktio oli hyvin kielteinen keskusteltaessa vastakkaista sukupuolta olevan kanssa leikkimisestä. Pidemmälle tätä ajatusta vietyämme tulimme siihen johtopäätöksen, että tämä johtuu siitä rooliajattelusta, joka jo hyvin varhaisessa vaiheessa lasten mieliin iskostuu. Yleisesti ajatellaan poikien leikkivän niin sanottuja poikien leikkejä ja tyttöjen niin sanottuja tyttöjen leikkejä. Käytännössä poikien leikeiksi mielletään autoilla leikkimiset, rakennusleikit,

poliisi-rosvo –leikit ja niin edelleen. Tyttöjen leikeiksi ajatellaan taas vastaavasti esimerkiksi koti-leikki, kampauleikit ja vauvanuken hoito. Turjan mukaan lasten käsitys omasta sosiaalisesta ja biologisesta sukupuolestaan sekä lisäksi roolikäsityksistä ja stereotyyppioista alkavat kehittyä jo varhaisessa vaiheessa. Tähän vaikuttaa se, miten ympäröivä yhteiskunta, kulttuuri ja lähipiirin ihmiset tuovat esiin sukupuolten välisiä eroja ja kohtelevat eri sukupuolten edustajia. Nämä signaalit vaikuttavat poikien ja tyttöjen identiteetin kehitykseen osoittamalla, mikä on tavallista, toivottavaa ja sallittua tytöille ja mikä taas pojille. Lelumarkkinat esimerkiksi suuntaavat vaativat rakentelusarjat pojille, kun tytöille tarjotaan puolestaan hempeitä ja yksinkertaisia rakennussarjoja. Varttuessaan lapset haluavat yhä enemmän ylläpitää itsekkin sukupuolen mukaista jakoa, etenkin suurissa ryhmissä ollessaan. Pojat hakeutuvat tällöin poikien seuraan, ja tytöt tyttöjen. (Turja 2011b, 203–204.) On siis ymmärrettävää, miksi pojat eivät välttämättä tahdo ottaa tyttöjä mukaan leikkeihinsä, ja päinvastoin.

Kun pystymme havainnoimaan lapsen sitoutuneisuutta toimintaan, saamme käsityksen siitä, vastaako päiväkodin tarjonta lapsen kehitystarpeita. Jos lapsi ei sitoudu hyvin leikkiin ja muuhun toimintaan, on aikuisten pohdittava, miten he voisivat auttaa lasta tyydytystä tuottavan toiminnan pariin. On hyvin mahdollista, että toiminta on liian vaikeaa tai liian helppoa. Lapsi voi olla ikävystynyt, koska ei ole kykenevä käyttämään kaikkia kykyjään. (Kalliala 2012, 200.) Yksi lapsista mainitsi haastattelujen aikana, ettei hänellä ole leikkiveroa, vaikka kaikki lapset olisivat paikalla. Tämä kertoo mielestämme siitä, etteivät aikuiset ole onnistuneet luomaan toimivaa leikkiympäristöä tämän lapsen kohdalla. Ryhmän tuntemisen lisäksi aikuinen tarvitsee täsmällistä ja yksilöllistä tietoa kustakin lapsesta tietääkseen, mikä on omiaan kiinnittämään lapsen häntä itseään mielekkäästi tyydyttävään toimintaan (sama, 196). Toisaalta taas lapsen maininta leikkitovereiden puutteesta voi viestittää hänen yksinäisyydestään ja siitä, ettei hänellä ole hyvä olla. Kannisen & Sigfridsin mukaan lapseen leviää hyvänolon tunne silloin, kun lapsella on tunne siitä, että hän tulee ymmärretyksi, nähdyksi, kuulluksi ja kohdatuksi. Lapsella on tunne kokonaisvaltaisuudesta ja siitä, että hän on hyväksytty. (Kanninen & Sigfrids 2012, 81.) Mietimmekin, onko tämän yksinäisen lapsen kohdalla kyse siitä, ettei hän tunne oloaan hyväksytyksi ryhmässä.

Lapset kertoivat haastattelujen aikana, että joskus päiväkodissa esiintyy riitatilanteita. Kuitenkaan yksikään lapsi ei maininnut mitään kiusaamisesta tai sitä edeltävistä tilanteista. Siksi ilmapiiri päiväkodissa esiintyy lasten puheissa pääosin turvallisena ja rauhallisena. Usea lapsi mainitsi, ettei päiväkodissa pelota mikään tai kukaan. Tämän myöntäminen kertoo jo paljon lasten sisäisestä

turvan tunteesta ja siihen vastaavista aikuisista. Näemmekin, että tutkimukseemme osallistuneet lapset kokivat päiväkodin psyykkisen toimintaympäristön turvallisena. Tämä taas kertoo paljon myös lasten ja aikuisten suhteesta. Kun hoitosuhde on riittävän hyvä, on lapsella perusturvallisuuden tunne (Kanninen & Sigfrids 2012, 80). Päiväkodin aikuiset ovat mielestämme onnistuneet luomaan ympäristön, jonka turvallisuuteen lapset luottavat. Koivusen mukaan psyykkisen toimintaympäristön arviointi vaatii enemmän kasvattajilta, kuin fyysisen tai toiminnallisen toimintaympäristön. Hänen mukaansa psyykinen toimintaympäristö sisältää nimenomaan lapsen oikeuden olla turvassa. (Koivunen 2009, 182–183.)

8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia Oy on laatinut sosiaalialan ammattilaisille eettiset ohjeet, jotka olemme ottaneet osaksi toimintaamme ja ajatteluamme. Siksi lähtökohdiana kaikelle toiminnallemme, niin myös tässä tutkimuksessa, on Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Sosiaalialan ammattieettiset ohjeet koostuvat neljästä eri periaatteesta, joita ovat itsemääräämisoikeus, osallistumisoikeus, oikeus yksityisyyteen ja oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti. Itsemääräämisoikeuteen liittyy asiakkaan omien valintojen edistäminen ja kunnioittaminen, vaikka ne poikkeisivatkin omista arvoista. Osallistumisoikeus puolestaan pitää sisällään asiakkaan osallistumisen mahdollisuuksien edistäminen vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin ja toimiin. Työntekijän täytyy keskittyä asiakkaansa ja häntä ympäröivän yhteisön vahvuuksien löytämiseen ja vahvistamiseen. Pyrkimyksenä on parantaa asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä. Oikeus yksityisyyteen käsittää muun muassa asiakassuhteen luottamuksellisuuden kunnioittamista ja asiakkaan yksityisyyden varjelemista salsapitovelvollisuutta noudattamalla. Oikeus tulla kohdatuksi kokonaisvaltaisesti tarkoittaa sitä, että työntekijän täytyy ottaa huomioon kaikki asiakkaan elämänalueet ja kohtaamaan hänet yksilönä, osana perhettä sekä myös osana yhteisöä ja yhteiskuntaa. Asiakasta autetaan tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittämisenensä. (Talentia 2005, hakupäivä 17.10.2012.)

Tutkimusten eettiset kysymykset ovat melko uusi aihe suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustiedekeskustelussa. Tuhansiin tutkimustyön muodostaviin isoihin ja pieniin kysymyksiin ei ole kaiken kattavaa, aukotonta säännöstöä. Sen vuoksi tutkijan on tehtävä ratkaisut itse. Jokainen tutkimus sisältää lukuisia päätöksiä, ja siten tutkijan etiikka joutuu koetukselle useita kertoja tutkimusprosessin aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 52.)

Eettisyyden lähtökohtana ovat luvat haastattelun suorittamiselle. Tutkijalla tulee olla tutkimuksen tekemiseen lupa niin viranomaisilta, kuin tutkittaviltakin (Eskola & Suoranta 1998, 52). Näin myös meidänkin tutkimus lähti liikkeelle Oulun kaupungin varhaiskasvatuksen palvelujohtajan myöntämästä luvasta. Tämän jälkeen kysyimme tutkimukseemme osallistumisesta lupaa lasten huoltajilta. Niemisen mukaan he voivat myöntää tai kieltää lapsen osallistumisen tutkimukseen. Perustuslaissa on kohta joka koskee lasten itsemääräämisoikeutta. Niinpä vanhempien suostumuksen li-

säksi täytyy saada myös lapsen oma suostumus osallistumisestaan tutkimukseen. Voi olla, että huoltaja ei anna lupaa lapsen osallistumisesta tutkimukseen ja silloin ei myöskään lapsen suostumuksella ole merkitystä. (Nieminen 2010, 33–37.)

Huomioimme tutkimuksessamme, että haastattelemamme lapset ymmärsivät mitä varten haastatteleimme heitä ja mihin heidän antamia tietoja käytetään. Kirjoitimme lasten vanhemmille tiedotteen, jossa kerromme, että olemme tulossa tutkimaan päiväkotiin lasten leikkiä ja ottamaan kuvia lasten leikeistä (Liite 1). Kysyimme tiedotteen avulla vanhempien suostumusta lasten haastatteluun ja valokuvien ottamiseen. Tiedotimme, että valokuvat ovat vain haastattelun apuna käytettävää materiaalia, eikä niitä käytetä muuhun tarkoitukseen. Kerroimme tiedotteessa myös, että nauhoitukset ja valokuvat tuhoetaan heti tutkimuksen valmistuessa, sekä sen, että lasten henkilöllisyys ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Varsinkin lapsia tutkittaessa korostuu tutkimuksen eettisyys (Nieminen 2010, 37). Haastateltaessa lapsia ei riitä, että lapsen vanhemmalta on lupa haastatteluille. Lapselta itseltään täytyy saada myös suostumus haastatteluille, ja lapsella tulee olla oikeus keskeyttää tai kieltäytyä haastattelusta niin halutessaan. (Heikka, Kujala & Turja 2009, 89.) Lapselle täytyy kertoa selkeästi ja ymmärrettävästi mistä tutkimuksessa oikein on kyse ja mihin tietoja käytetään (Nieminen 2010, 37). Kaikki lapset, joiden haastattelemiselle meiltä heidän vanhemmiltaan löytyi lupa, eivät halunneet osallistua haastatteluihimme. Kunnioitimme lasten päätöstä, emmekä yrittäneet keinotella heitä mukaamme haastatteluhuoneeseen.

Tutkimuksemme eettisyyttä tukee myös se, että emme kumpikaan ole työskennellyt kyseisessä päiväkotiryhmässä. Eskola & Suoranta (1998, 55) sanovat, että tutkijan ja tutkittavien välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Esimerkiksi oppilaan ja opettajan suhde on tällainen.

Huomasimme haastatteluja purkaessamme, että esitimme kysymyksen ”Miksi?” liian usein. Lapsilta kysyttäessä kysymyksellä ”Miksi?” laittaa se lapsen miettimään syitä ja seurauksia sekä esittämään perusteluja, mikä on usein alle kouluikäiselle liian vaikeaa (Heikka ym. 2009, 89). Siksi lapsilähtöisyys ja tämän kautta eettisyys ei ihan joka hetki haastattelujen edetessä kuitenkaan toteutunut haluamallamme tavalla. Lapsilähtöisesti ja eettisesti lasta kohtaan ajatellen olisi tarkentavampi kysymys ollut parempi vaihtoehto.

Lapsen luottamuksen saavuttaminen on erittäin tärkeää aineistoa kerätessä (Strandell 2010, 94). Haastattelutilanteessa lapsille kannattaa esittää sama kysymys useaan kertaan ja eri muodoissa, sekä käyttää sellaisia sanoja, jotka ovat lapselle tuttuja. Näin voi varmistaa, että lapsi on varmasti ymmärtänyt kysymyksen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 130.) Edistimme lasten luottamuksen saamista siten, että kävimme tutkimuksemme kohteena olevassa päiväkotiryhmässä vierailulla tutustumassa lapsiin kolme kertaa ennen varsinaisia haastatteluja.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija itse on pääasiallinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri. Tästä johtuen luotettavuuden arviointi tulee kohdistaa koko tutkimusprosessiin. (Eskolan & Suoranta 1998, 211.) Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että meitä tutkijoita oli kaksi. Virheiden esiintyvyys tutkimuksessamme heikkeni, kun suoritimme tutkimuksen yhdessä. Suhtauduimme kriittisesti lähteiden luotettavuuteen ja pyrimmekin käyttämään lähteinä pääasiassa uutta tietokirjallisuutta, sekä alan oppimateriaaleja.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston luotettavuus riippuu siitä, miten aineiston merkitykset vastaavat tutkittavien ilmaisuissaan tarkoitaviin merkityksiin, sekä siitä, miten ne vastaavat tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein validiteetista, joka merkitsee aineiston aitoutta. Aineisto on aitoa kun tutkittavat puhuvat samasta asiasta kuin tutkija on oletanut. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat henkilöt ovat tarkoittaneet. (Syrjälä ym. 1994, 129.) Haastattelutilanteessa meidän täytyi varmistaa, että olemme varmasti ymmärtäneen lasten ilmaisut oikein, esimerkiksi toistamalla lapsen ilmaisema asia, niin kuin me sen ymmärsimme ja kysyimme, tarkoittiko hän asian niin. Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikutti myös haastattelutilanne: tuliko kaikkien oma henkilökohtainen kokemus oikeasti esiin, vai vaikuttavatko toisten lasten kokemukset henkilökohtaisiin kokemuksiin. Hirsjärvi ym. (2010, 211) toteavat, että ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on sekä myönteinen, että kielteinen näkökulma tutkimuksessa. Ryhmä voi auttaa väärinymmärryksissä ja asioiden muistamisessa, toisaalta ryhmä voi estää asioiden esiintuloa esimerkiksi kielteisistä asioista puhuttaessa. Ryhmässä voi olla myös henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suunnan. Meidän täytyi siis ottaa nämä Hirsjärven ym. mainitsemat seikat huomioon esimerkiksi niin, että pidimme huolen jokaisen lapsen tasavertaisesta osallistumisesta haastattelutilanteessa.

Haastatteluhetken kesto, ajankohta ja tapahtumapaikka tulisi Heikan ym. (2009, 89) mukaan miettiä niin, että lapsi on tilanteessa virkeä ja että tilanne on keskustelua virittävä, eivätkä muut toiminnot ole kilpailemassa lapsen tai lasten huomiosta. Tähän me juuri pyrimme toimillamme ennen haastattelua ja sen aikana. Me kävimme tutustumassa lapsiin usean vierailun avulla. Näin itse haastattelujen aikaan lapset jo tunnistivat meidät ja siten tiesivät meidän olevan tuttuja turvallisia aikuisia. Haastattelutilanteen järjestimme niin, että haastattelut tapahtuivat erillisessä huoneessa. Tällä pystyimme sulkemaan muiden lasten läsnäolon tilanteesta ja antamaan haastattelutilanteelle rauhan. Keräämämme tutkimusaineiston laadukkuuteen vaikuttaa kuitenkin se seikka, että haastattelimme osan informanteistamme ryhmissä. Tämä ryhmähaastattelun käyttö saattoi vaikuttaa joidenkin lasten kokemuksiin. Eli käytännössä osa lapsista saattoi mukailla toverinsa kokemuksia joissain asioissa ja myös päinvastoin olla täysin erimieltä vain mielenosoituksellisesti syystä. Kuitenkaan emme usko ryhmähaastattelun aiheuttaneen suurta muutosta lasten oikeaan omaan kokemukseen.

9 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessin alusta saakka meille oli selvää, että tutkimuksemme kohdistuisi lapsiin. Halusimme edistää ja kehittää omaa ammattiosaamistamme tulevina lastentarhanopettajina tekemällä opinnäytetyön lasten parissa mahdollisimman lapsilähtöisin keinoin. Siksi halusimme tutkimuksemme keskittyvän päiväkotiympäristöön, jotta lapset olisivat asiantuntijoita. Aiheen valinta oli vaikeaa, koska emme tuntuneet löytävän millään sopivaa ja ajankohtaista aihetta. Aiheen täytyi olla meistä molemmista mielenkiintoinen, jotta pystyisimme sitoutumaan projektiin täysin ja työskentelemään tasa- arvoisena työparina.

Koulutuksessamme ja alan kirjallisuudessa on korostettu lasten leikin tärkeyttä. Myös oma mielenkiintomme lasten leikkiä kohtaan on lisääntynyt koulutuksen ja harjoittelujen ansiosta. Siksi syksyllä 2011 teimme päätöksen tutkia lasten kokemuksia leikistä päiväkodissa. Aloimme muokata viitekehystämme aiheeseemme sopivaksi. Aluksi viitekehyksen rakentaminen tuotti meille vaikeuksia, sillä viitekehyksen rajaaminen oli hyvin haastavaa. Oli vaikeaa hahmottaa, mikä olisi olennainen tutkimukseemme liittyvä tieto ja mikä taas tutkimuksen ulkopuolelle jäävää asiaa. Kuitenkin, vaikka viitekehyksen tekemisessä menikin paljon aikaa, teimme sen silti innolla ja malttamattomina odottaen itse tutkimuksen alkamista.

Viitekehyksen rakennuttua aloimme kirjoittaa tutkimussuunnitelmaa. Keräsimme tietoa erilaisista tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmistä. Keräämämme tiedon pohjalta valitsimme tutkimukseemme sopivimmat menetelmät. Tutkimusmenetelmänämme olemme käyttäneet kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta ja aineistonkeruumenetelmänä avointa haastattelua, jonka toteutimme ryhmähaastattelulla. Tutkimuksen kohteena oleva päiväkotito löytyi toisen meistä harjoittelupaikan johdosta.

Opinnäytetyön suunnitelman hyväksymisen jälkeen aloitimme tutkimuksemme tutustumalla yhteistyöpäiväkotimme lapsiin, jonka jälkeen pääsimme toteuttamaan haastattelut. Pidämme avointa haastattelua erittäin hyvänä vaihtoehtona lapsia haastateltaessa, koska lapset saavat kertoa vapaasti kokemuksistaan. Avoimen haastattelun avulla uskomme, että saimme nostettua lasten puheisiin sellaisia asioita, joita emme itse esimerkiksi teemahaastattelulla olisi huomanneet ky-

syä. Lapset myös rohkenivat puhumaan kokemuksistaan vapaammin, koska tilanne oli keskustelunomainen.

Lasten haastattelemisen oli vaikeaa, koska lapset eivät pysyneet keskustelun aiheessa koko aikaa. Tämän vuoksi jouduimme tekemään paljon tarkentavia kysymyksiä. Luulemme, että tarkentavien kysymysten vuoksi joidenkin lasten kokemukset saattoivat jäädä varjoon tai kysymystemme ovat vaikuttaneet lapsen kertomaan. Haastetta lasten haastatteluun lisäsi myös se, että aihealueemme oli laaja. Siitä huolimatta meidän täytyi pyrkiä rakentamaan haastattelutilanne sellaiseksi, että lapset jaksaisivat keskittyä haastatteluun. Keskityimme haastattelijoina kielellisiin seikkoihin, ja meidän täytyi ottaa huomioon lasten pieni sanavarasto. Huomiota täytyi kiinnittää myös kysymysten toistamiseen, jotta lapsi varmasti ymmärsi mistä on kysymys.

Haastattelujen jälkeen alkoi aineiston litterointi ja analysointi. Aineiston analysointi oli haastavin tehtävä koko opinnäytetyöprosessissa. Ryhmittelimme ja luokittelimme aineistoa moneen kertaan, ennen kuin olimme tyytyväisiä lopputulokseen. Aineiston litteroimisvaiheessa emme vielä huomanneet aineistomme olevan vähäinen ja se kertookin kokemattomuudestamme tutkijoina. Tutkimuksen tuloksia miettiessämme huomasimme kuitenkin kohtaavamme ongelman aineiston vähyydestä. Tästä huolimatta puitteet tutkimuksen tekemiseen olivat onnistuneet ja informanttien määrä riittävä. Informantit olivat sopivia tutkimukseemme ja aineiston rajaus onnistui hyvin.

Tutkimustulosten ja johtopäätöksien mukaan tutkimuskohteenamme ollut päiväkotitarjoaa lapsille monipuoliset leikkimahdollisuudet. Leikkiympäristössä lapset arvostavat tilaa ja rauhallisuutta, ja ilmapiiri koettiin turvalliseksi sekä rauhalliseksi. Lasten kokemukset leikistä päiväkodissa olivat pääasiassa positiivisia.

Työparina täydensimme toisiamme koko prosessin ajan kehittäen samalla ryhmätyötaitojamme. Saimme toinen toisistamme intoa ja uskoa edetä pitkin matkaa, vaikka välillä ajatukset eivät olisi jaksaneet keskittyä työn tekemiseen. Siksi näemmekin erittäin positiivisena asiana opinnäytetyön tekemisen parityöskentelynä. Pystyimme luottamaan siihen, että parilta saa apua ja tukea kaikissa tilanteissa. Aikataulumme yhteensovittaminen ei tuottanut vaikeuksia, sillä meillä kummallakin opinnäytetyön tekeminen oli yhtä tärkeässä asemassa.

Opimme paljon tämän opinnäytetyöprosessin aikana. Kehityimme tutkijoina ja saimme paljon teoriataietoa tutkimuksen tekemisestä, sekä lasten leikistä. Ammatillista kasvuamme kehittivät erityisesti vuorovaikutustilanteet lasten kanssa. Lisäksi teoreettisen tietoperustan oppiminen kehitti ammatillisuuttamme. Näiden opittujen asioiden ansioista osaamme tulevana lastentarhanopettajina rakentaa lapsilähtöisiä leikkiympäristöjä. Lasten haastattelu oli myös opettavainen kokemus, jonka johdosta opimme ymmärtämään leikkiä lasten näkökulmasta katsoen. Uskomme hyötyvämmä tutkimuksemme tuloksista tulevana lastentarhanopettajina ja pystymme hyödyntämään niitä lasten parissa työskennellessämme. Tutkimuksemme ansiosta lapset saivat mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin.

Tutkimustehtävämme oli kuvailla millaisia kokemuksia lapsilla on leikistä päiväkodissa. Mielestämme saavutimme tavoitteemme, sillä tutkimuksemme nosti esiin lasten näkökulman päiväkodin fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä lasten leikin mahdollistajana.

Ammatillisena oppimistavoitteenamme oli vahvistaa sosiaalialan kompetenssien hallinataa. Sosiaalialan kompetensseja ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen, ja johtamisosaaminen. (Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012.)

Sosiaalialan eettiseen osaamiseen kuuluu muun muassa arvojen ja ammattieettisten periaatteiden huomioiminen, sekä tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden lisääminen ja huono-osaisuuden ehkäiseminen (Mäkinen ym. 2011, 18; Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012.). Eettisyyden olemme ottaneet huomioon koko tutkimuksen ajan. Tästä kertoo esimerkiksi lupien hankkiminen niin Oulun kaupungilta, lasten vanhemmilta kuin lapsilta itseltäänkin. Eettiseen osaamiseen kuuluu myös tutkimuksessamme se, että haastattelutilanteissa otimme jokaisen lapsen yksilöllisesti huomioon ja pyrimme olemaan tasa-arvoisia kaikkia lapsia kohtaan.

Asiakastyön osaaminen edellyttää ammatillisen ja osallistavan yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteen luomista, asiakkaan tarpeiden ja voimavarojen ymmärtämistä sekä erilaisten teoreettisten lähestymistapojen ja työmenetelmien soveltamista ja arvioimista (Mäkinen ym. 2011,18; Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012). Meidän tutkimuksessamme asiakastyön osaaminen näkyi siten, että osasimme luoda lapseen osallistavan yhteistyösuhteen. Tämän suhteen loimme tutustumalla lapseen ennen haastatteluja. Haastattelujen aikana vuorovaikutussuhde meidän ja lasten välillä pysyi

tasa-arvoisena, sillä suoritimme haastattelut avoimen keskustelun muodossa. Pohdimme jokaisen haastattelun kohdalla asioita, joita haastattelutilanteessa voisimme parantaa.

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen tarkoittaa palvelujärjestelmän ja siihen liittyvän lain-säädännön tuntemista. Siihen liittyy palveluiden muutosten hahmottaminen ja niiden kehittäminen. (Mäkinen ym. 2011, 18–19; Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012.) Tutkimuksemme pohjalta voimme itse tulevana ammattilaisina kehittää lasten leikkiympäristöjä lapsilähtöisemmäksi lasten kokemusten pohjalta, mutta myös yhteistyöpäiväkotit pystyvät halutessaan hyödyntämään tutkimuksemme tuloksia ja kehittää leikkiympäristöään lapsilähtöisemmäksi. Siksi tutkimuksemme voi kehittää oman ammatillisuutemme lisäksi myös varhaiskasvatuksen työkenttää.

Kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen kompetenssiin kuuluu muun muassa niiden rakenteiden ja prosessien analysointi, jotka tuottavat epätasa-arvoa ja huono-osaisuutta alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Kompetenssiin kuuluu lisäksi kansallisuutta tukevan yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistaminen. (Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012.) Tutkimuksemme ansiosta ymmärrämme kuinka tärkeää on tukea lasten yhteisöllisyyttä ja osallisuutta, koska tulevaisuus on lapsissa. Olemme oppineet ymmärtämään, että suuri osa päiväkodin toiminnasta perustuu yhteiskunnallisiin päätöksiin ja sopimuksiin, kuten esimerkiksi lakiin lasten päivähoidosta, sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Olemme pohtineet yhteiskunnallisia rakenteita ja niiden vaikutuksia lapsiin, kuten esimerkiksi päiväkotien suurten ryhmäkokojen vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun.

Tutkimuksellinen kehittämisosaaminen sisältää reflektiivisen ja tutkivan työtteen sisäistämisen, sekä tutkimusosaamisen ja uuden tiedon tuottamisen (Sosiaaliportti 2010, hakupäivä 5.11.2012). Koko opinnäytetyöprosessi on liittynyt keskeisesti tähän kompetenssiin. Tutkimuksen aikana olemme reflektoineet ajatuksiamme ja käsityksiämme itsenäisesti, toistemme kanssa sekä ohjaavien opettajien ja opponenttimme kanssa. Olemme tutkimuksemme kautta kehittäneet omaa osaamistamme tutkijoina ja tuottaneet uutta tietoa lasten kokemuksista leikistä päiväkodissa.

Johtamisosaamisen kompetenssiin kuuluu esimerkiksi sosiaalialan osaamisen, työyhteisöjen ja palveluprosessien kehittäminen. Lisäksi kompetenssin mukaan sosionomi muun muassa kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. (Sosiaaliportti 2010, hakupäivä

5.11.2012.) Tutkimuksemme avulla olemme mahdollistaneet tutkimuksen kohteena olevan päiväkodin ryhmän työyhteisön kehittämisen tuodessamme uutta tietoa ryhmän kasvattajille.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa arvostetaan lasten leikkiä, ja se onki varhaiskasvatuksemme vahvuus (Aula 2008, hakupäivä 18.10.2012). Tästä huolimatta päiväkodin leikkimahdollisuuksia ei pidä mielestämme pitää itsestään selvyytenä, vaan niitä täytyy jatkuvasti kehittää ja muokata lasten näkökulma huomioiden. Kyrönlampi-Kylmänen (2010, hakupäivä 23.10.2012) kertoo, että päivähoitoa tulisi tarkastella lasten näkökulmista ja lasten kokemuksista käsin. Mielestämme ammattitaidolla on tähän suuri merkitys. On tärkeää, että päiväkodeissa työskentelee ammattilaisia, jotka osaavat huomioida lasten näkökulman ja korostaa lapsilähtöistä toimintaa. Kallialan mukaan 1970-luvulla 3–6-vuotiaiden lasten ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa, kun taas tänä päivänä vain noin 30 prosenttia päiväkotien henkilökunnasta on lastentarhanopettajia. Kalliala ihmettelee, miksi päivähoitoa pidetään alana, missä koulutuksella ei ole merkitystä. (2012, hakupäivä 17.10.2012.)

Jatkotutkimuksena ehdotamme samankaltaisen tutkimuksen tekemistä päiväkodin henkilökunnan kokemuksista lapsilähtöisen leikkiympäristöjen rakentamisesta. Huomion voisi kohdistaa esimerkiksi siihen, miten henkilökunta perustelee päätöksensä rakentaessaan varhaiskasvatusympäristöä. Näin voitaisiin esimerkiksi tarkastella lasten ja henkilökunnan näkemysten eroavaisuuksia.

LÄHTEET:

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 172–188.

Arajärvi, P. 2001. Lapsi, leikki ja lapsen oikeudet. Teoksessa Mannerheimin lastensuojeluliitto (toim.) Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000. Kauhava: Kauhavan kirjapaino, 8–11.

Aula, M. 2008. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi. Lastentarhaopettajaliiton 90-vuotisjuhlaesite. Hakupäivä 19.10.2012.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/-/view/1395089>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.painos. Tampere: Vastapaino.

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa. 2000. Yhteisö kasvat-taa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.

Haapaniemi-Maula, R. 1996. Lapsuus on leikin asia. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: ATENA.

Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. L. Piironen (toim.) Leikin pikku jätti-läinen. Helsinki: WSOY, 160–167.

Heikka, Kujala & Turja. 2009. Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu harvaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.

Helenius, A. & Savolainen, J. 1996. Leikistä oppimiseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Hermanson, E. 2008. Lapsilähtöinen kasvatus ja curling- vanhemmuus. Hakupäivä 3.11.2011
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lok00034

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 16. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 7. painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hännikäinen, M. 2004. Leikki ja leikillisuus yhteenkuuluvuuden rakentajana. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikku jättiläinen. Helsinki: WSOY, 150–157.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa H. Rasaku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Kalliala, M. 2012. Hakupäivä 17.10.2012.

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/varhaiskasvatuksen-asiiantuntija-paivahoidon-laatu-vaihtelee-luvattoman-paljon>

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: GAUDEAMUS.

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

Kananen, J. 2008. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus.

Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kasvatuskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Karling, M., Ojanen, T., Sivén T., Vihunen R. & Vilén M. 1997. Lapsen aika. 11. painos 2008. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Karvinen, J. 2001. Lapsen leikki ja liike haaste ympäristölle. Teoksessa Mannerheimin lastensuojeluliitto (toim.) Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000. Kauhava: Kauhavan kirjapaino, 21–24.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

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

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Hakupäivä 23.10.2012.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/mitamielta/kirje-lapsiasiaavaltuutetulle/-/view/1490095>

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2008. Hakupäivä 21.10.2012.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/mitamielta/kolumni/-/view/1394561>

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Laki lasten päivähoidosta 19.01.1973/36.

Lehtinen, R-L. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2011. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOY.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja Nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rautanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.

Parrila, S. 2002. Laadunhallinta perhepäivähoidon kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa H. Alho-Kivi & S. Keskinen (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi, 198–225.

Piironen, L. 2004. Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.

Pulkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän eheyttämiseen. Helsinki: Edita.

Puroila, A-M. 2003. Päiväkotiarjen rikkaus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Seretin, L. 2012. Laadukas varhaiskasvatus ehkäisee kiusaamista. Lastentarha 7 (3), 28–29.

Siekinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS- kustannus, 45–60.

Sinkkonen, J. 1997. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. 6. painos. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.

Sosiaaliportti. 2010. ECTS –kompetenssit. Hakupäivä 5.11.2012
http://www.sosiaaliportti.fi/File/c16110a5-e16c-4834-9532-48847ff5dd52/Sosionomi_AMK_Kompetenssit_15042010.pdf

Strandell, H. 2010. Entografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rautanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtajoja. 1. -2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Talentia. 2005. Arki, arvot, elämä ja etiikka. Hakupäivä 17.10.2012. http://www.talentia.fi/files/558/1649_Etiikkaopas2005_1_.pdf

Tamminen, T. 2001. Leikkiä elämää varten. Teoksessa Mannerheimin lastensuojeluliitto (toim.) Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000. Kauhava: Kauhavan kirjapaino, 12–14.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 41–53.

Turja, L. 2011b. Teknologiakasvatus varhaisvuosina. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 195–207.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammi, 9–30.

Unicef. 2010. Lapsen oikeuksien julistus. 20.11.1959. Hakupäivä 17.10.2011 http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_julistus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2. tarkastettu painos. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilén, Marika, Vihunen, Riitta, Vartiainen, Jari, Sivén, Tuula, Neuvonen, Sohvi &

Kurvinen, Auli 2006. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Virolainen, A. 2006. Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita, 109–178.

Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy - Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.

LIITTEET

LIITE 1.

Hei!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa (AMK) Oulun seudun ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyönämme tutkimuksen lasten kokemuksista leikistä päiväkodissa. Tavoitteenamme on tuoda lasten kokemuksia esiin, jonka pohjalta voimme itse tulevana ammattilaisin edistää, mahdollistaa ja kehittää lasten leikki mahdollisuuksia päiväkodissa. Myös yhteistyökumppanimme toimiva päiväkotitoimi voi halutessaan hyödyntää tutkimuksemme tuloksia ja kehittää leikkiympäristöään lapsilähtöisemmäksi lasten kokemusten pohjalta.

Toteutamme tutkimuksemme haastattelemalla lapsia. Haastattelun apuna käytämme valokuvia leikkivälineistä, tiloista ja lasten leikkutilanteista. Valokuvat toimivat havainnollistamisen apuna lapsille. Valokuvat ovat vain haastattelun ajan käytössä, eikä niitä näe meidän lisäksemme kuin haastattelu tilanteessa olevat lapset. Sen jälkeen hävitämme valokuvat. Haastattelut nauhoitamme ja tuhoamme heti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Lapsen henkilöllisyys, sekä kuvat missä lapsi esiintyy eivät tule missään vaiheessa esiin. Tutkimukseen osallistuvaa lasta ei voida yhdistää millään tavalla tutkimuksemme. Valokuvat otetaan _____välisenä aikana ja haastattelut toteutetaan _____.

Lisätietoja voit kysyä sähköpostitse:

Mira Kehusmaa

Sini Kumpumäki

sähköpostiosoite

sähköpostiosoite

----- Leikkaa tästä -----

Lapsen nimi: _____.

Lapsemme saa osallistua tutkimukseen:

Lapsemme ei saa osallistua tutkimukseen:

Päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus: _____.

LIITE 2.

Valokuvasuunnitelma:

- Ulko- ja sisätiloista leikkiympäristönä
- Lasten leikki tilanteista yksin ja yhdessä
- Leluista, peleistä, välineistä
- Jokaisesta lapsesta vähintään yksi kuva

LIITE 3.

PELKISTETTY ILMAUS

ALALUOKKA

tykkään kauppaleikistä
voi leikkiä kampauleikkiä ja lääkäriä
salissa majaleikki
kotsileikki on kivaa
ulkona mäenlasku
lintuleikki kaverin kanssa

**Mahdollisuus leikkiä erilaisia
leikkejä päiväkodissa**

voi leikkiä eläimillä
pikkuautoja on tarpeeksi
nukeilla leikkiminen tyttöjen kans
legot lempipuuhaa
leluja on tarpeeksi
parkkitalo on rikki
parasta geomagneetit
voi leikkiä dinoilla ja monstereilla
tykkään rakentaa palikoilla
bleiseillä leikitään yhdessä poikien kans
leikin aina Bleiseillä
Puppe-kirjat on parhaita
tykkään kirjoista
kiikkuminen pihalla
tykkään vaan autoista
lelukaupan tädin ei tarvitse tuoda lisää leluja
lempilelu omat autot
hamahelmet on mukavat

Paljon erilaisia leluja

haluaisi leikkiä semmoisella, millä voi vaihtaa hiuksia
autoja ei ole tarpeeksi
kukaan ei ole tuonut lisää autoja
tietokone puuttuu
puuttuu prinsessalegoja
monet lelut rikki

Puutteet leluissa

hippaleikkiä ulkona
välipalaa ennen läpsyä
nukkarissa leikitään piilosta
Uno-peli on paras, aina
pelejä on tarpeeksi
aikuiset aina kieltää
aikuiset ei leiki lasten kanssa
aikuiset leikkii kun niitä pyytää
aikuiset ei ikinä määrää kenen kanssa pitää leikkiä
tarpeeksi aikuisia
aikuiset tekee autorataa

**Mahdollisuus pelata
erilaisia pelejä**

**Aikuisten ja lasten
vuorovaikutus**

<p>ei ole tarpeeksi leikkikavereita, vaikka kaikki paikalla voi leikkiä tyttöjen ja poikien kanssa parhaankaverin kanssa leikkiminen pojat ei tykkää leikkiä tyttöjen kanssa tarpeeksi leikkikavereita Jos paras kaveri ei ole paikalla, niin ei yhtään kaveria</p>	<p>Lasten keskinäinen vuorovaikutus</p>
<p>ei pelota mikään on turvallista olla ei häiritse mikään saa rauhassa leikkiä silloin saa leikkiä rauhassa, kun välipala ei ole tullut</p>	<p>Ilmapiiri positiivinen</p>
<p>joskus joku häiritsee joskus joku keskeyttää meteli häiritsee joskus riitaa</p>	<p>Ilmapiirissä häi- riöitä</p>
<p>paras paikka leikkiä on ulkona ulkona voi laskea liukurilla piha on isopaikka ulkona voi leikkiä lapioilla ja suksilla ulkona voi leikkiä kaikkia ulkona on tilaa touhuta päiväkodin pihalla on tilaa leikkiä ulkona voi laskea mäkeä joka paikassa tykkää leikkiä eniten</p>	<p>Ulkona monipuoliset leikkimahdollisuudet</p>
<p>sisällä on liian ahdasta tilanjako sovittelemalla tilaa pitäisi olla enemmän</p>	<p>Tilojen puute sisällä</p>
<p>nukkari on paras paikka leikkiä, koska siellä rauhallista joka paikassa tykkään leikkiä eniten salissa on paras leikkiä sisällä on mukavampi leikkiä, kuin ulkona</p>	<p>Lasten positiivisia kokemuksia sisätiloista</p>

ALALUOKKA

YLÄLUOKKA

Mahdollisuus leikkiä erilaisia leikkejä päiväkodissa
Mahdollisuus pelata erilaisia pelejä
Paljon erilaisia leluja

**MONIPUOLISET
TOIMINTAMAHDOLLISUUDET**

Ilmapiiressä häiriöitä
Ilmapiiiri positiivinen

ILMAPIIRI

Aikuisten ja lasten vuorovaikutus
Lasten keskinäinen vuorovaikutus

**SOSIAALISET
SUHTEET**

Lasten positiivisia kokemuksia sisätiloista
Ulkona monipuoliset leikkimahdollisuudet
Puutteet leluissa
Tilojen puute sisällä

LEIKKIYMPÄRISTÖ

YLÄLUOKKA

PÄÄLUOKKA

Monipuoliset toimintamahdollisuudet
Leikkiympäristö

**MONIPUOLISET LEIKKI-
MAHDOLLISUUDET
LEIKKIYMPÄRISTÖSSÄ**

Ilmapiiiri
Sosiaaliset suhteet

**VUOROVAIKUTUKSEN
ILMAPIIRI**