



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

SMART GAMES JA MONTESSORI

Lapsinäkökulmainen tutkimus pelien mielekkyydestä

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
Kevät 2013
Laura Jäntti

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaaliala

JÄNTTI, LAURA:

Smart Games ja Montessori
Lapsinäkökulmainen tutkimus pelien
mielekkyydestä

Sosiaalipedagogiikka lapset ja nuoret opinnäytetyö, 55 sivua, 7 liitesivua

Kevät 2013

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön aiheena on tutkia pelien mielekkyyttä käyttämällä Montessoripedagogiikkaa sekä lapsinäkökulmaista lähestymistapaa. Työn tavoitteena on kerätä lasten aitoja mielipiteitä ja ajatuksia pöytäpeleistä, jotka tässä tutkimuksessa koostuvat Smart Games nimiseen tuotesarjaan kuuluvista yksinpelattavista logiikkapeleistä.

Lapsen kuuleminen päätösten teoissa on ollut ajankohtainen aihe jo useamman vuoden ajan. Lapsen osallisuus mahdollistaa häntä ilmaisemaan mielipiteitään, näkemyksiään, vaikuttamaan päätöksenteossa ja saamaan aikaan muutoksia.

Pelejä käytetään varhaiskasvatuksessa oppimisen välineinä ja näiden tulee olla mielenkiintoa ylläpitäviä, haasteellisia sekä kehittäviä.

Työn tarkoituksena on helpottaa päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien päätöksiä hankittaessa pelejä lapsille. Tutkimus tuo myös esiin niin ympäristön kuin leikinkin merkityksen lasten arjessa ja oppimisessa.

Tutkimus on laadullinen, jonka tulokset on koottu lapsilta toiminnallisten osuuksien jälkeisillä haastatteluilla. Nämä toiminnalliset kerrat ovat olleet pelikertoja, jolloin lapsi on yhden päivän aikana saanut pelata yhtä kuudesta pelistä. Pelikertoja on ollut yhteensä kuusi ja toimintaympäristönä on toiminut lasten oma päiväkotikoulu, Lahden Montessorileikkikoulu.

Tutkimuksesta selviää, mikä on eniten peliminuutteja kerännyt peli, haastattelujen ohessa ilmenneet kuvaukset mielekkästä pelistä sekä rakentamisen merkitys varhaiskasvatuksessa.

Opinnäytetyö koostuu teoreettisen viitekehyksen avaamisesta, toiminnan kuvaamisesta, siitä saaduista tuloksista sekä näiden pohdinnasta.

Asiasanat: lapsilähtöisyys, pelit ja leikki, montessoripedagogiikka, tutkiva oppiminen, toimintaympäristö

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

JÄNTTI, LAURA:

Smart Games and Montessori
A research of the meaningfulness of
games through child's point of view

Bachelor's Thesis in Social Pedagogic Work with Children and Young People,
55 pages, 7 pages of appendices

Spring 2013

ABSTRACT

The topic of this thesis is to study the meaningfulness of games through children's perspective utilising the Montessori pedagogical approach. The goal is to collect children's thoughts and opinions regarding various games from the Smart Games range, which consist of single player logic games.

Listening to a child when making decisions has been well established for many years. When a child is able to take part in decision-making and able to express their opinions and views, they are able to influence results and implement changes.

The games are used in day care as learning tools, hence they need to be interesting, challenging and educational.

The purpose of this study is to aid decisions parents and childcare workers have to make when it comes to purchasing games for children. The study highlights the importance a child's environment and play has on their every day life and learning.

The study is qualitative with results gathered from interviews carried out at the completion of every functional part. These have been playtimes when a child has been able to play one of six games. Altogether there have been six playtimes and the location was the children's own day care centre at the Montessori school in Lahti.

The study shows which game had the most play minutes; which game was the most popular according to the interviews after each game time and the value of building activities in day care.

The thesis consists of introducing the theoretical reference, describing the activity, the results of the activity and studying these results.

Key words: child's viewpoint, games and play, Montessori pedagogy, learning by research, activity environment.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LAPSILÄHTÖISYYS	3
2.1	Lapsi tiedon tuottajana	4
2.2	Periaatteet lapsinäkökulmaista tutkimusta tehtäessä	5
2.3	Aikuisen rooli	6
2.4	Alle 6-vuotiaat Montessorin mukaan	9
3	PELIT JA LEIKKI	10
3.1	Mustat ja valkeat leikit	11
3.2	Mielekkyyys ja flow	12
3.3	Pelien merkitys varhaiskasvatuksessa	13
3.4	Tutkimustuloksen hyöty varhaiskasvatuksessa	14
3.5	Montessorivälineistö	14
3.5.1	Montessoriväline-esimerkki	16
3.6	Smart Games	17
3.6.1	Smart Games esimerkki	18
4	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	19
4.1	Pelien ymmärtäminen	19
4.2	Historialliset pelit	22
4.3	Leikinvalintataulu	22
4.4	Arkkitehtuurikoulu	24
5	TOIMINTAYMPÄRISTÖ	25
5.1	Montessoriympäristö / Tilan kuvaus	26
6	TUTKIVA OPPIMINEN	28
7	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS	30
8	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	32
8.1	Lahden Montessorileikkikoulu	32
8.2	Kirje vanhemmille	33
8.3	Ohjaus tilanteisiin	33
8.4	Havainnointi	34
8.5	Aineistonhankinta ja haastattelu	35
8.6	Aineistonkäsittely sekä analyysi	38

8.7	Sukupuolisensitiivisyys	40
8.8	Viimeinen kerta	41
9	TUTKIMUSTULOKSET	43
9.1	Lukuina	44
9.2	Bill ja Betty bricks	45
10	JOHTOPÄÄTÖKSET	47
11	POHDINTA	49
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	56

1 JOHDANTO

Pelaaminen ja leikkiminen ovat lapselle luontainen tapa toimia ja oppia uusia asioita(Heikki, Hujala & Turja 2009, 24). Tarkkaillessani lapsia olen monesti miettinyt, mikä saa lapsen leikkimään aina samaa leikkiä kuten esimerkiksi koti. Miksi pelihyllystä otetaan aina se tietty peli? Miksi toiset pelit saavat jäädä hyllyyn kuukausiksi ellei niitä erikseen nosteta esiin?

Lapsen mukaan ottaminen päätöksentekoihin on varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen yksi päämäärästä. Lapsen ajatuksia ja toiveita tulee kunnioittaa jotta lapsi voisi hyvin. Ottamalla huomioon lasten mielipiteet, oppii lapsi luottamaan omiin ajatuksiinsa ja alkaa kertoa myös omista tunteistaan, jolloin hänestä voi kehkeytä aktiivinen kansalainen.(Heikka, Hujala & Turja 2009, 81.)

Toimiessani montessoripainotteisessa päiväkodissa (2012) tutustuin niin montessorivälineistöön kuin opetusmenetelmiin. Etsiessäni tietoa aiheista, löysin pelituotesarjan Smart Games, jossa mielestäni oli yhtäläisyyksiä erinäisten montessorivälineiden kanssa. Päätin selvittää montessoripedagogiikasta oppimillani tavoilla ja näitä pelejä apuna käyttäen, mitkä asiat määrittävät sen, että peli on lapsen mielestä kiinnostava ja mielekäs. Sain myös toteuttaa tutkimukseni toiminnallisen osuuden Lahden Montessorileikkikoulussa.

Aikuisten ajattelutapa ja päätelmät eriävät suuresti lasten maailmasta, kuten tässäkin tutkimuksessa päästään huomaamaan. Se mitä aikuinen pitää mielenkiintoisena ei välttämättä innosta lasta ollenkaan. Asiat joita aikuinen huomioi esimerkiksi peleissä, voivat olla hyvinkin erilaiset lasten huomioihin verraten. Järjestin päiväkodissa kuusi pelikertaa, kuutena eri päivänä, kuudelle lapselle. Jokaisella kerralla lapsi sai pelata yhtä peliä, jonka jälkeen kysyin hänen mielipidettään siitä käyttäen apuna yksinkertaista haastattelulomaketta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tuloksia jotka auttaisivat niin päiväkotien työntekijöitä kuin vanhempia, jotka tahtovat hankkia lapselleen mielenkiintoisia ja haastavia leikki- tai pelivälineitä. Tulokset olivat yllättäviä.

Oma kiinnostukseni peleihin ja montessoripedagogiikkaan tuki ajatustani tehdä opinnäytetyöni yksin. Aiempia tutkimuksia vastaavasta aiheesta ei ole tehty.

Tutkimus ei ole tullut minulle toimeksiantajalta, vaan se on kehittynyt omasta halusta selvittää asia.

Työssäni tuon paljon esiin myös leikkiä, ja sen merkitystä. Englannin kielessä ei esimerkiksi leikille ja pelille ole omia erillisiä sanoja, vaan molempia vastaa sana play. Tämä voi osoittautua haasteeksi etsittäessä teoriaa englanninkielisistä lähteistä. Tutkija saattaa tulkita kirjoittajan ajatuksen väärin.

Opinnäytetyön teoriaosuus koostuu lapsilähtöisyydestä, ympäristön vaikutuksesta, sekä niin pelien kuin leikin merkityksestä, ja tutkivasta oppimisesta.

2 LAPSILÄHTÖISYYS

”Lapsen kuunteleminen ja kunnioitus on tärkeää, jotta pystymme seuraamaan hänen todellisia toiveitaan ja tarpeitaan” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 76).

Lapsilähtöisyys on korvannut määritelmän lapsikeskeisyys. Näitä kahta yhdistää kuitenkin sama näkökulma, lapsen tarpeet ja niiden tärkeys (Kalliala 2012, 47). Lapsinäkökulmaista tutkimusta tehtäessä tulee ottaa huomioon se, että tutkija, eli tässä tapauksessa aikuinen, päättää, mikä tieto on tärkeää ja mitä hän julkaisee. Tiedon tärkeysasteeseen voi vaikuttaa myös se, kenelle tieto esitetään. (Karlsson & Karimäki 2012, 36.) Tulkinnoissa tulee muistaa lapsen yksilöllisyyden kunnioitus. Lasten kasvatuksessa ei tule myöskään unohtaa leikin merkitystä ja sitä, että toimintojen tavoitteet, sisällöt sekä menetelmät tulisivat lapsesta. (Kalliala 2012, 50.)

Montessoripedagogiikan kehittäjä Maria Montessori muodosti itse omat mielipiteensä, ja perusteltuaan ne, hän kehitti teorian sekä käytännön tukemaan näitä ajatuksiaan. Hänen aikanaan, 1900-luvulla, lapsilähtöinen teorianmuodostus oli täysin uutta, ja vielä tänäkin päivänä montessorikoulutuksessa painotetaan erityisesti lasten havainnointia. Jatkuvat tutkimukset lasten parissa, kuten pediatrian opiskelussa, sekä toimiminen johtajana perustamassaan koulussa saivat Montessorin pohtimaan ajoitusta, sekä sen merkitystä kasvatuksessa. Hän näki lapsen oman persoonansa luojana, sekä inhimillisyyden rakentuvan portaittain. Tämän pohdinnan seurauksena hän jakoi lapsen kehityksen herkkyyksikausiin. Hän muodosti myös teorian, jonka mukaan ympäristö on keskeisessä osassa persoonallisuuden kasvua ja kehittymistä. (Höynälänmaa 2011, 173–174.)

Montessori jakoi kehityksen neljään eri kauteen, 0–6, 6–12, 12–18 sekä 18–24-vuotiaisiin. Ensimmäinen kausi, johon tässä opinnäytetyössä keskitytään, on Montessorin mielestä tärkein kasvatuksen kannalta, sillä tämä on yksilön luomiskausi. Hän myös esitti kuinka kaikilla eri kehityskausilla tapahtuu kolme asiaa: 1)kehityksellä on aina tietty päämäärä, 2) ihmisellä on selkeä pyrkimys saavuttaa tämä päämäärä, sekä 3)ihmisillä on herkkyyksiä jotka helpottavat

pääsyä näihin päämääriin. Päiväkoti-ikäisten herkkyyksiä ovat aistien hienosäättö, liikkumisen kehitys, kielen oppiminen ja hallinta. (Höynälänmaa 2011, 178-180.)

Tutkija Roger Hart loi vuonna 1992 kuvaajan tikapuista, liittyen lapsilähtöisyyteen. Tikapuut kuvaavat asteittaista lapsilähtöisyyden kehittymistä. Tätä mallia on kritisoitu, sillä sen mukaan osallisuus lisääntyy sitä mukaa, mitä enemmän lapsi saa valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia. Kritiikkiä on herättänyt mm. ajatus siitä, kuinka alle kolmevuotiaita tai erityistä tukea tarvitsevat lapset kuullaan, vai jätetäänkö heidät täysin vailla huomiota. Portaat koostuvat kahdeksasta portaasta, joista neljä ensimmäistä on pääsääntöisesti aikuisen päättämää tapahtumaa, jossa lapset ovat ns. koristeina tai heidän mielipiteitään on kuultu, mutta aikuinen tekee silti lopullisen päätöksen. Viidenneltä portaalta lähtien lasten sanomisiin ja ajatuksiin keskitytään entistä enemmän ja lasten annetaan mm. ohjata toimintaa. Tikapuiden huipulla, kahdeksannella portaalla, lapset ja aikuiset päättävät toiminnasta yhdessä jolloin on saavutettu lapsilähtöisyys. (Eskel & Marttila 2013, 79–80.)

2.1 Lapsi tiedon tuottajana

Lapset pitävät sisällään tietoa ja ajatusmalleja, jotka auttavat heitä näkemään asiat eri lailla kuin aikuiset. Siinä missä aikuinen kokee tilanteen monimutkaisena ja hankalana, lapsi kehittää ratkaisun. Lasten käsitykset eri aiheista muistuttavat toisinaan jopa syvää teoriaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 90.) Myös suuntautuneisuus annettuihin tehtäviin riippuu henkilön temperamentista. Toiset lapset turhautuvat herkemmin, kun taas tuntuvat olevan innostuneita kaikesta mitä heidän ympärillään tapahtuu. Välistä saattaa myös käydä niin että oppija, tässä lapsi, miettii sitä miten aikuinen näkee hänet, ja kuinka hän mahdollisesti pystyisi miellyttämään tekemisillään ja vastauksillaan aikuista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 202.)

Lasten maailman ymmärtäminen on hankalaa aikuisille. Teoriat eivät auta. Tuntuu kuin aikuiset ja lapset puhuisivat jopa eri kieltä. Lapset tuntuvat ymmärtävän kyllä meitä aikuisia, mutta me emme ymmärrä mitä lapset kertovat, ja minkä vuoksi he kertovat asiat meille. Välillä lapset käyttävät ns. aikuisten sanoja, joiden merkitystä he eivät ole vielä sisäistäneet, mutta ovat kuulleet aikuisten käyttävän

näitä. Syy tähän on se että lapset tahtovat haastaa meidät aikuiset, ja ennen kaikkea voittaa meidät. (Bergström 1997, 74.)

Lapset ovat aina osoittaneet suurta älykkyyttä sekä loogista päättelykykyä toimiessaan, eli leikkiessään ja pelatessaan. Tämän huomattuaan, aikuiset ovat ottaneet lapsia pikkuhiljaa mukaan päätöksiin ja kyselyihin uusien tuotteiden valmistuksessa. On tutkittu, että lapsilla on korkeampi tajunta kuin aikuisilla, ainoastaan jotkut suuret luovat taiteilijat ovat onnistuneet säilyttämään itsellään tämän ”lapsen mielen”. Tätä korkeampaa tajuntaa aikuiset pystyvät näkemään seuratessaan lasten leikkiä, mutta he eivät välttämättä ymmärrä näkemäänsä. (Bergström 1997, 111.) Yleensä ihminen stressaantuu kohdatessaan jotakin, mitä hän ei ymmärrä tai käsitä. Jos toimintatapa ei ole hyväksyttävä, hän alkaa miettiä ulospääsyä tilanteista, sekä tilanteiden lopettamista. Kuten lasten vapaassa leikissä, jos aikuinen ei ymmärrä menetelmiä ja tilanteita joita lapset rakentavat, alkavat aikuiset rajaamaan, ja muokkaamaan leikkiä (1997, 111).

2.2 Periaatteet lapsinäkökulmaista tutkimusta tehtäessä

Lapsinäkökulmaista tutkimusta tehtäessä, tulee Karlssonin (2012) mukaan muistaa kymmenen periaatetta, jotka liittyvät niin eettisiin kuin toiminnallisiin asioihin. 1) Lapsi tulee kohdata samankaltaisena ja arvoisena ihmisenä, kuin tutkija itse on. Tutkijan ei tule ajatella lasta heikompana, tai että lapsen sana olisi vähempiarvoista kuin tutkijan omat ajatukset. 2) Tutkimusta ennen tulee lapsille kertoa kuinka tutkimuksessa edetään, ja tutkijalla tulee olla lasten luottamus, jotta aineisto olisi mahdollisimman totuudenmukainen. 3) Tutkijan tulee olla läsnä ja aidosti kiinnostunut siitä mitä lapsi hänelle kertoo. Tätä edesauttaa esimerkiksi katsekontakti ja aiemmin mainittu lapsen tasolle laskeutuminen. 4) Tutkijan tulee yrittää heittäytyä samankaltaiseen mielentilaan kuin lapsi, joka näkee mahdollisesti kaikessa jotain uutta ja kaunista. Tutkijan tulee siis osata elää hetkessä. 5) Tutkijan tulee myös opetella kuuntelemaan lasta. Pelkkä kuuleminen ei riitä, tulee myös tutkia lapsen ilmeitä ja eleitä, ja kuinka hän kertoo asioista. Kysyttäessä mielipidettä jostain saattaa hän ensin selittää kaiken mitä hän on tehnyt edellisenä viikonloppuna, joka lopulta johtaa vastauksen tähän hetkeen ja kysymykseen. 6) On myös mietittävä, kuinka tutkija itse olisi lapsena toiminut

kyseisessä tilanteessa kysyttäessä tiettyjä kysymyksiä. Tutkijan tulee pohtia näitä tilanteita, ja miettiä omaa lapsuuttaan, ja yrittää löytää sisäinen lapsi itsestään. 7) Lasten kanssa tehtävään tutkimukseen tulee varata myös enemmän aikaa, kuin mitä tarvittaisiin aikuisten kanssa käytäviin keskusteluihin. Lapselle tulee antaa aikaa miettiä ja harkita, sekä punnita vastauksiaan. 8) Kysymykset joita esitetään, voivat olla samankaltaisia kuin aikuisille esitettävät, ne tulee vain muokata ikätasoon sopivaksi. 9) Tutkija ei saa kohdella lasta heikompana osapuolena muttei myöskään nostaa häntä jalustalle tai mielistellä häntä. 10) Tutkijan tulee muistaa myös että tieto, jota tutkija saa lapsinäkökulmaista tutkimusta käytettäessä, on yhtä hyväksyttävää ja uskottavaa kuin aikuisilta saatu tieto. (Karlsson & Karimäki 2012, 50–52.)

Toimiessaan yhdessä lasten kanssa, tulee aikuisen muistaa aito lapsen ja aikuisen välinen dialogi, jossa kumpikin osapuoli on aidosti kiinnostunut toisen mielipiteistä ja kehitysideoista. Näinollen pelkkä lapsen mielipiteen kysyminen ei riitä, vaan tarvitaan avoin keskustelutilanne, jolle on varattu riittävästi aikaa. (Eskel & Marttila 2013, 87-88.)

2.3 Aikuisen rooli

Maria Montessori (1956): ”Opettajan... [tulee olla] valmiina missä tahansa ja milloin tahansa häntä kutsutaan. Hänen tulee jakaa rakkauttaan ja itsevarmuuttaan. Olla aina läsnä – se on se tärkein asia.” (Lillard 2007, 265.)

Ensimmäisenä kehityskautenaan, eli ikävuosina 0–6, lapsi imee tietoa ympäristöstään kaikkia aisteja käyttäen. Montessorin mukaan aikuisen tehtävä ei ole kehittää lasta, vaan sen hoitaa luonto ja ympäristö. Aikuisen tulee olla tukena, ja ohjata lasta, sekä antaa sopiva kasvu-ympäristö kehittyvälle mielelle. Kasvattajan tulee luoda rauhallinen ja järkevästi etenevä päivärytmi, sekä mahdollisimman vähän muuttuva elinympäristö, näin lapsi kohtaa Montessorin mukaan sisäisen harmonian joka näkyy rauhallisuutena. (Höynälänmaa 2011, 180–181. & Lillard 2007, 273.)

Lapsi huomioi asiat eritavalla kuin aikuinen. Lapsen kuuleminen ja huomioiminen tuo esiin uusia havaintoja, jotka auttavat myös työntekijöiden ammatillisen

osaamisen laajentumista, mikä puolestaan edesauttaa lapsen oppimista sekä kehittymistä (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 57.). Lapselle tulisi esimerkiksi antaa mahdollisuus valita oma pieni yhteisönsä eli toveripiirinsä päiväkodissa. Tällainen tilanne voisi olla ulkoilutilanteissa, jossa aikuinen ei saisi jakaa lapsia valmiisiin leikkiryhmiin, vaan heidän tulisi antaa muodostaa pienet yhteisönsä itse. Tällaisissa tilanteissa aikuiselta vaaditaan hyvää tilannekykyä, ettei kukaan lapsista jää yksin. Hankalalta tuntuvassa alussa, voi aikuinen ohjata lasta leikkimään eri lasten kanssa eri tilanteissa. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 57–58, 66.)

Kasvattajilla on tutkittu olevan neljä eri tapaa suhtautua lasten osallisuuteen ja osallistumiseen. Näitä ovat 1) kliininen, 2) byrokraattinen, 3) arvosidonnainen sekä 4) kyyninen. Ensimmäisessä tavassa lasta pidetään haavoittuvana ja herkkänä, jolloin häntä ei oteta mukaan päätöksentekoihin. Byrokraattisessa tavassa kasvattaja pyrkii vain täyttämään koko päiväkodin hänelle asettamat tavoitteet, jotka liittyvät lapsen osallistumiseen päätöksenteoissa. Kolmannessa tavassa lapsen osallisuus on todettu hyväksi ja tärkeäksi asiaksi, sekä todettu, että se on lapsen oikeus. Kyynisen tavan omaavat kasvattajat ajattelevat että lapset saavat jo entuudestaan päättää liikaakin asioista ja että lapset vaarantavat tilanteet, jos heidän annetaan osallistua päätöksiin. (Eskel & Marttila 2013, 83–84.)

Ammattitaitoinen ohjaaja pystyy huomioimaan monta asiaa samanaikaisesti ja toimimaan tilanteiden vaatimilla tavoilla. Jotta tällaiseen tilaan päästäisiin, tulee sitä edeltää hyvä vuorovaikutus lapsen kanssa, ja keskustelujen laatuun tulee kiinnittää huomiota. Ohjaajan tulee myös huomioida aiemmin mainitut asenteet, ja keskittyä avoimuuteen ohjattavia kohtaan. (Jyrhämä 2005, 90–91.) Välillä ohjaajaa tarvitaan ylläpitämään rauhallisuutta leikki- ja oppimistilanteissa ja joskus ohjaajan tulee suunnata lasten huomio johonkin tiettyyn teemaan (Kalliala 2012, 227), kuten juhlapaikan koristeluun ja kevätjuhlien ohjelmien harjoitteluun.

Montessori oli hyvin tarkka siitä, kuinka aikuiset käyttäytyvät lasten läsnä ollessa ja heidän kanssaan. Aikuisen tulisi pystyä peilaamaan lasta ja hänen olotilojaan, joka yleensä tapahtuu äidin ja vauvan välillä, mutta hieman mukailen tulisi kasvattajan pystyä tulkitsemaan lasta. Lapsella tulee olla olo, että hänet huomataan ja että hänen kasvunsa on turvattu. (Lillard 2007, 258 & 262.)

Tutkimusten mukaan lapset, joilla on ollut läheiset suhteet hoitajansa/opettajansa kanssa, sekä turvallinen ympäristö, missä heidät on huomattu, omaavat suuren ystäväpiirin. He osallistuvat moniin toimiin ja järjestöjen aktiviteetteihin, he tutkivat innokkaasti kaikkea, heillä on hyvä itsetunto ja heidän pääsääntöinen katselmuksensa asioihin on positiivinen. (Lillard 2007, 260.)

Kasvattajan tulee olla peilinä lapsen tunteille ja tarpeille, mutta hänen tulee myös osata tulkita lasta tietääkseen milloin lapsi on valmis ja vastaanottavainen oppimaan jotain uutta. Hänen (opettajan) tulee pystyä tulkitsemaan lasten kiinnostusta, esimerkiksi tilanteissa kun lapsi ryhtyy seuraamaan työntekoa/leikkiä, jota hän ei ole aiemmin itse kokeillut. (Lillard 2007, 266.) Hyvä kasvattaja tunnistaa mielenkiinnon lapsessa ja kirjaa tämän ylös, jotta voi mahdollisesti seuraavalla kerralla ohjeistaa lapsen kyseisen välineistön tms pariin.

Tilanteissa, joissa lapset itse päättävät tekemisensä eivätkä kaipaa aikuisen ohjaamista, voi syntyä aikuisen tiedostamaton poissaolevuus. Aikuinen saattaa vaipua omiin ajatuksiinsa, poistua tietokoneelle tai puhelimen ääreen, osallistumatta esimerkiksi lasten leikkeihin. Tuntuu kuin aikuiset eivät osaisi puhua lasten kesken. Aikuiset hakeutuvat toisten aikuisten seuraan, sillä heidän kanssaan he tuntuvat pystyvänsä keskustelemaan. Yleisesti aikuiset poistuvat täysin päiväkotitilasta taukotiloihin, jotta pääsevät eroon vuorovaikutustilanteista lasten kanssa, varsinkin alle kolmivuotiaiden kanssa. (Kalliala 2012, 53.)

Päiväkodin henkilökunnan välillä on eroja. On tutkittu, kuinka esimerkiksi lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet olivat valppaimpia ja aloitteellisempia lasten kanssa, kun taas nuoret lastenhoitajat mahdollisesti ärsyntyivät herkemmin lasten kanssa toimiessaan. Työntekijän ikä ei suoranaisesti vaikuta henkilön toimimiseen, vaan se, kuinka aikuinen leikkii lasten kanssa. Lapset pitävät myös aikuisen ohjaavasta toiminnasta. (Kalliala 2012, 55.)

Ohjaavan aikuisen tulisi olla sensitiivinen, sellainen joka ei asetu korkeammalle jalustalle kuin lapsi, vaan kohtaa hänet kunnioittavasti ja kohtelee häntä tasa-arvoisesti. Toiset ihmiset ovat luonnostaan lämpimiä, valoisia sekä herkempiä tulkitsemaan lasten mielialoja. Aikuiset, joilla on näitä luonteenpiirteitä vähemmän, ja sen vuoksi saattavat tiuskia toimiessaan lasten kanssa, eivät opi tätä

taitoa lukemalla, vaan heitä tulee ohjeistaa. Päiväkodeissa tulisi nimittäin olla nollatoleranssi liittyen tiuskimiseen, pakottamiseen ja painostukseen. (Kalliala 2012, 199.)

2.4 Alle 6-vuotiaat Montessorin mukaan

Montessori ajatteli että alle kuusivuotiaiden lasten maailmassa ei ollut sijaa fantasialle, taruille yms. Näitä päätelmiä hän oli tehnyt tarkkaillessaan pieniä lapsia jotka eivät jaksaneet istua aloillaan opettajan lukiessa satua. Hänen mukaansa aikuinen pikemminkin ”haavoittaa” lasta kertomalla tälle tarinoita joulupukista, kun aikuisen tehtävä olisi tukea lapsen halua oppia ”oikeita asioita”, kuten kodinhoito. Lapset eivät niinkään ajattele leikkivänsä kotia Montessorin mukaan, vaan he toimivat kuin he toimisivat oikeasti omassa kodissaan. (Lillard 2007, 183–184.)

On olemassa tutkimuksia joiden mukaan on todettu kuinka 4–5-vuotiaat lapset ovat hämmentyneet tarinoista joita heille on kerrottu. Taruissa ovat esiintyneet esimerkiksi eläimet erilaisissa ihmisille tyypillisissä askareissa ja tilanteissa. Eräässä toisessa tutkimuksessa kolmivuotiaiden ryhmä oli jaettu kahteen osaan. Kummallekin ryhmälle luettiin kirja joka käsitteli junia. Toisessa kerrottiin junien historiasta sekä erilaisista merkeistä, kun taas toiselle ryhmälle luettavassa kirjassa veturilla oli perhe kuten esim. äiti, ja veturilla oli ollut paha mieli. Muutaman päivän kuluttua lukuhetkestä, lapsilta kysyttiin junista, ryhmä keille oli kerrottu faktoja, muistivat niin merkkejä kuin tiettyjä tietoja luetusta tekstistä. Ryhmä jolle oli luettu tarina surullisesta veturista, kuvasi junia perheellisiksi seikkailijoiksi. (Lillard 2007, 184–185.)

Montessori myös pohti miksi lapsille kerrottiin niin joulupukista, kuin myös nukkumatista. Hän päätteli että näin saatiin lapset vain hämilleen jotta aikuiset pystyisivät ohjailemaan heitä paremmin. Hänen mielestään aikuiset myös ”tunkivat” omia fantasioitaan lasten mieliin, kun taas Montessorin mielestä lasten tuli saada tehdä omat ajatelmansa itse. (Lillard 2007, 185.)

3 PELIT JA LEIKKI

”Peli sisältää jonkinlaista kilpailua tai taidon tai kyvyn koettelua, vaikka kyse olisikin pelkästään itsensä kanssa kilvoittelusta” (Kasvi 2001, 109).

”Leikin määrittely siten, että se sisältäisi kaiken sen, mitä leikki on, ja sulkisi pois sen, mitä se ei ole, lienee mahdoton tehtävä” (Kalliala 2011, 40).

Pelaaminen on toimintaa, jossa näkyvät pelin rajoitukset eli säännöt, jotka rajaavat ihmisen käytöksen peliä pelattaessa. Pelaamisen tulee olla täysin vapaaehtoista. Peli on myös määritelty systeemiksi, jossa on yksi tai useampi henkilö, jotka vuorovaikutuksellaan peliin vaikuttavat sen sisäiseen systeemiin voidakseen kokea tämän pelin. Pelit ovat myös yleisesti keinotekoisia ja erillään todellisuudesta. Ne pitävät sisällään mahdollisesti kilpailua sekä konflikteja, joita tulee ratkoa, mutta jotta peliä voi pelata, tarvitsee se säännöt toimiakseen. (Arjoranta 2012, 32–34.)

Leikissä säännöt voivat muuttua tilanteiden muuttuessa, mutta pelin säännöt ovat pysyviä (Manninen 2007, 17). Sääntöleikeissä eli pelitilanteissa on kolme sääntöä, 1) pelit pelataan loppuun, 2) pelin voittajat seuraavat mahdollisesti jatkuvaa peliä ja kannustavat muita sekä 3) peliä tulee pelata reilusti. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 62.) Perinteisiä sääntöleikkejä ovat esimerkiksi hippa- ja piiloleikit. Nämä opettavat myös häviämistä. Kun häviämisen oppii leikin kautta, on oikeassa elämässä pettymykset helpompi käydä läpi. (Vehkalahti & Urho 2013, 98.)

Leikki on lapsen tulkintaa kokemuksistaan, joita hän yhdessä toisten leikkijöiden kanssa elävöittää. Leikissä jonkin hahmon käyttäytymistä saatetaan suurennella, korostamalla liikkumista, puhetyyliä tai äänenpainoa. Välineet kehittävät leikkiä sekä mielikuvitusta. (Lindqvist 1998, 69.) Leikkiin sisältyy yleensä jokin teema (1998, 72) kuten kotileikki jossa on äiti ja isä, tai merirosvoleikki jossa on kapteeni ja perämies.

Leikit, joihin kuuluu mm rakentamista sekä tasapainoittelua, lajittelua ym kehittävät lapsen kärsivällisyyttä sekä itsekuria. Pelaamistilanteet saattavat olla hankalia alle 5-vuotiaan kanssa, sillä häviäminen voi tuntua vielä vaikealta.

(Murphy 2010, 91.) Pelien myötä lapsi oppii myös sääntöjä ja niiden noudattamista (2010, 114).

Lasta ymmärtämätön aikuinen saattaa ohjata lapset leikkeihin jotka miellyttävät aikuista, ja joilla on jokin aikuista täydentävä tarve. Näitä kutsutaan pakkoleikeiksi. Aikuinen ajattelee kehittävänsä lapsen loogisia kykyjä, jotka hänen mielestään kuuluvat lapsen kasvatukseen välttämättöminä piirteinä. Lapset kuitenkin tarvitsevat ns mahdollisuusleikkejä jolloin lapsi itse päättää mitä tekee ja miten. Näissä leikeissä voi ilmetä mm. äänekkyyttä, sotkua yms. mikä häiritsee aikuista, sillä hän ei ymmärrä miksi näin tapahtuu. (Bergström 1997, 127.)

3.1 Mustat ja valkeat leikit

Lujat äänet ja nopeasti etenevät tilanteet kuuluvat lasten leikkiin. Leikit voivat olla Kokljuschkinin (1999) määrittelyn mukaan valkeita aikuisten kehittämiseen sääntöineen tai mustia joissa juostaan, kiipeillään, taistellaan. Näitä mustia leikkejä aikuinen yrittää rajoittaa sillä hänen näkökulmastaan ne häiritsevät rauhaisaa ympäristöä. Lapsi tarvitsee kasvaakseen niin mustia kuin valkeita leikkejä, mustia eritoten luovuuden kehittämiseen. (Kokljuschkin 1999, 17–18.)

Aikuisten kuvitelma leikistä on hyvinkin rauhaisa ja positiivinen. Lapset leikkivät rauhallisesti ja hymyilevät toisilleen, toimittavat aina kaikki tavarat kauniisti paikoilleen, eivätkä huuda. Totuus on kuitenkin pääsääntöisesti toinen. Jopa ns. vapaamieliset aikuiset, jotka luulevat olevansa avoimia lasten leikille, tiedostamattaan rajoittavat sitä lausein ”*ei liian kovaa melua*” & ”*ei liian rajuja leikkejä.*” Aikuisten mielestä myös oppimisen tulee olla kaikissa leikeissä mukana, aikuisen mielestä.(Bergström 1997, 146–147.)

Bergström (1997) on määritellyt lapsen maailman ”ei-kenenkään maaksi”, jossa elää kaksi kansaa; mustat ja vaaleat. Jos aikuinen antaa lapsille mahdollisuuden leikkiä vain näiden vaaleiden kanssa, tuhoaa hän lapsen valmiutta pystyä puolustautumaan ongelmatilanteissa. Vaaleat leikit ovat yleisesti ottaen hiljaisia leikkejä aikuisen määrätessä, mikä on hyvää ja mikä huonoa. Mustia leikkejä aikuiset kutsuvat nimellä kaaottiset leikit, joissa huudolta ja eripuralta ei voi välttyä.(Bergström 1997, 150–151.) Lapsi tarvitsee molempia leikkejä

kehittyäkseen toimivaksi aikuiseksi. Esimerkiksi kaaosleikit kehittävät luovaa ajattelua ihmisessä (Vehkalahti & Urho 2013, 41).

Lapsen leikeissä pystyy näkemään yleensä niin vaaleita kuin tummiakin piirteitä. Vaikka aikuinen yrittäisi ohjeistaa leikkiä rauhaisaan, vaaleaan leikkiin, nousee mustan leikin mukana tuoma kaaos esiin, sillä tätä voimaa ei voi estää. On lapsia jotka pitävät nämä kaaottiset tilanteet sisällään, aikuista miellyttääkseen tai aikuista pelätessään. Tämä voi kostautua myöhemmin, siirtyä jopa aikuisikään asti ja ilmetä kapinointina ja eripuraisena käytöksenä. (Bergström 1997, 158–159.)

3.2 Mielekkyys ja flow

Etsiessäni mielekkyys–sanalle määritettä, huomasin, kuinka vaikea sen merkitystä on selittää. Monet puhuvat työn mielekkyudesta silloin kun tehtävät ja haasteet ovat heidän mielestään kohdillaan ja palkkakin on kohtuullinen. Pohdin sanaa mielekkyys ja hetkeä, kun lapsi on niin syvällä jossain asiassa, ettei hän näe eikä kuule mitään mitä ympärillä tapahtuu. Tämän myötä löysin määritteen Flow, joka on myös käännetty suoraan suomeksi ilmaisuksi ”virtaus”. Flowsta puhutaan oppimisen yhteydessä. Se on tila jonka mielekäs tehtävä aiheuttaa ja saa aikaan ajantajun menettämisen. Yleisesti tässä tilassa onnistumisella ei ole rajoja, henkilö unohtaa omat mahdolliset epävarmuutensa ja vikansa. Flow ilmentyy mm. haastavien tilanteiden kohdalla, kun oppija, tässä tilanteessa lapsi, pystyy löytämään ratkaisun kysytyyn ongelmaan ja ylittää itsensä täysin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 193–194; Murphy 2010, 117.)

Flown mukana tulevaa mielihyvää yritetään usein etsiä viihdeteollisuudesta, vaikka tutkimukset osoittavat, että tämä mielentila saavutetaan opiskelujen ja työn antamissa haasteissa. Monet välttävät näissä tilanteissa haasteita ja ongelmien kohtaamista, mutta tämä välttely saattaa aiheuttaa pitkästyksiä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 195.)

Flow ei ilmene pelkästään lapsilla, vaan esimerkiksi tutkijan flown pystyy tunnistamaan hänen selkeistä tavoitteistaan ja toimintasuunnitelmastaan. Hän myös pystyy saamaan palautetta joka auttaa häntä hänen etenemisessään. Tutkija pohtii vain ongelmakohtaa ja keskittyy tehtäväänsä niin täydellisesti, ettei hän

pidä siihen kulutetusta ajasta. Myös kaikki pienetkin epävarmuudet siirtyvät takalalle. Tutkija saattaa myös panostaa asiaansa liikaakin ja tekee tutkimuksensa eteen enemmän kuin olisi tarve. Hänet valtaa kaikkivoipaisuuden tunne ja hänestä ja tutkittavasta aiheesta tulee yhtä. Kaiken tämän jälkeen hänestä tuntuu kuin olisi ansainnut jonkin palkinnon, vaikkei sellaista konkreettisesti olisikaan saanut. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 198.)

3.3 Pelien merkitys varhaiskasvatuksessa

Aistien ja älykkyyden haastaminen on lapselle ja hänen mielelleen tärkeää. Hänellä tulee olla välineitä, kuten pelejä ja leluja, joita pystytään myös vaihtamaan oppimisen mukaan. Peli, joka on jo ratkottu useasti, ei enää luo lapselle haasteita, joten siitä tulee turha. Lapsi saattaa hämmästyä, jos toinen lapsi on kiinnostunut pelistä, jonka hän on jo hylännyt. Kaikki lapset ovat erilaisia ja he ovat kiinnostuneita erilaisista haasteista eri ikäkausina. Näinollen lapsella tulee olla hyvä leikkimiseen ja pelaamiseen valmisteltu ympäristö, joka edesauttaa lapsen kasvamista kekseliääksi ja luovaksi ihmiseksi. (Dolto 2002, 125–126.)

Toimiessaan yhteisöissä, päiväkodeissa, lapset hakeutuvat pieniin ryhmiin ja ryhtyvät leikkimään ja pelaamaan. Välillä tämä leikin ja pelaamisen erottava raja on hyvin häilyvä. Pelaaminen voi muuntautua leikiksi, jossa pelinappuloilla on vuorosanoja tai pelin osista ryhdytään rakentamaan esimerkiksi torneja. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 62.)

Nelivuotiailla on kehittynyt tilantaju sekä hahmotuskyky, joka auttaa mm. palapelien rakentamisessa. Tämän ikäiset ovat kiinnostuneita myös mm. lautapeleistä, joihin ei vaadita lukutaitoa. Murphyn (2010) mukaan tällaiset pelit yleensä kehittävät numerontunnistamista, laskemista ja kokoamista. Hänen mukaansa on tehty tutkimuksia, joista ilmenee, että mitä enemmän lapsen kanssa on pelattu erinäisiä pelejä, sitä paremmin hän pärjää matematiikassa. (Murphy 2010, 97.)

3.4 Tutkimustuloksen hyöty varhaiskasvatuksessa

”Kyllä vain, luovuus on leikkiä! Lasten kohdalla käytämme sanaa leikki, ja aikuisilla luovuus” (Bergström 1997, 208).

Jotta päiväkotien työntekijät voivat toimia lasten kanssa, tarvitaan lapsinäkökulmaista tietoa niin leikistä kuin leikkikalusta. Työntekijöiden tulee miettiä ja tutkia mikä on lapsille luontainen tapa toimia ja ajatella (Karlsson & Karimäki 2012, 277). Itsekin päiväkodin asiakkaana ja asiakkaiden vanhempana olen saanut seurata sivusta kehitystä, joka suuntaa mielestäni etenevässä määrin laatuun ja siihen, mitä lapsi haluaa saada kasvunsa ja kehityksensä tukemiseen. Jo päiväkodin sisustusta ajatellen kiinnitetään mielestäni enemmän huomiota siihen, kuinka lapsi kokee ja näkee tilan, miten asetamme lelut ja pelit esille (ei esimerkiksi kaapin ylähyllyille). Aikuisille on tyypillistä sukupuolistaa niin lelut kuin vaattetkin, mikä saattaa näkyä myös joidenkin päiväkotien sisustuksessa. Hyllyiltä ja huoneista pystyy selkeästi näkemään, mitkä ovat tarkoitettu tytöille ja mitkä pojille; jopa askartelutilanteissa saatetaan antaa eri tehtävä riippuen siitä, mikä on lapsen sukupuoli. (Ylitapio-Mäntylä 2011, 278–279.)

3.5 Montessorivälineistö

Montessoripedagogiikan perustaja Maria Montessori syntyi vuonna 1870 Italiassa varakkaaseen keskiluokkaiseen perheeseen. Hän oli perheen ainoa lapsi. Kumpikin hänen vanhemmistaan kuului tahollaan sukuun jossa oli paljon tiedemiehiä. Hänen suuri kiinnostuksensa lääketieteeseen oli ennenkuulumatonta tuon ajan Italiassa. Naisille lääketiede oli täysin kielletty alue. Monien vaiheiden jälkeen Maria onnistui pääsemään kouluun sillä edellytyksellä, että, hän ei osallistuisi anatomian tunneille miesten kanssa Hän osoitti myös suurta matemaattista lahjakkuutta, ja tämä matemaattisuus näkyy hänen kehittämässään välineistössä. (Höynälänmaa 2011, 171–172.)

Montessorivälineistö on suunniteltu itsekorjaavaksi. Tämä tarkoittaa välineisiin rakennettua ominaisuutta, mikä ohjaa lasta löytämään virheen ja auttaa häntä ratkaisemaan ongelman ilman aikuisen apua. Välineet keskittyvät yhteen ongelmaan kerrallaan jolloin se on Montessorin mukaan parempi kuin oppikirjat,

joissa esitellään kaikki saman aihealueen ongelmat kerralla. (Höynälänmaa 2011, 174 & 194.)

Aikuisen seuratessa lapsen työskentelyä, tulee hänen muistaa olla korjaamatta lapsen mahdollisia virheitä. Montessorin mukaan lapsi löytää luonnostaan itse ratkaisut ongelmiin ajan myötä. Kuten pieni lapsi, joka opettelee kävelemään. (Lillard 2007, 277.) Haastavia tehtäviä kohdatessaan lapsi myös syventyy tarkemmin ongelmiin, kehittäen omaa intensiivistä oppimistaan, josta on hyötyä myöhemmin koulu- ja työmaailmassa. (2007, 278.)

Montessorivälineistöä ja sen tarkoitusta ei voi oppia kirjoista, vaan siihen tulee käydä oma koulutuksensa. Menetelmiä voi myös oppia jatkuvan harjoittelun myötä. Kun ohjaaja käyttää välineitä yhtä usein kuin lapset, kykenee hän ymmärtämään eri vaiheet, joita lapsi mielessään käy läpi töiden edetessä. Ohjaajille opetetaan koulutuksessa myös, kuinka välineet esitellään lapselle, kuinka niitä säilytetään ja myös kuinka siirtyä taka-alalle tarkkailemaan lasta. Koulutuksessa myös opetetaan, kuinka herättää mielenkiinto mahdollisesti vieraisiin materiaaleihin. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 56–57.)

Montessori kehitti erilaisia välineitä ja materiaaleja tukemaan lapsen kasvua eri kehityskausina. Ensimmäisen kehityskauden eli 0–6 vuoden iässä – erityisesti 2,5 – 4 vuoden iässä – hänen mielestään aistiharjoitteita tulisi tehdä paljon. Aistiharjoituksiin käytetään haju-, maku-, näkö-, kuulo- ja tuntoaistien harjoittamiseen tehdyt välineet. (Parkkonen 1991, 22.) Välineet ovat pysyneet pääsääntöisesti muuttumattomina vuosien ajan, ja niiden on todettu toimivan aivan samoin kuin Montessori aikoinaan tarkoitti (Parkkonen 1991, 33).

Vaikka eri välineistöä olisikin paljon, josta lapsi valitsee omansa, työnsä, ei valintaa vaikeuta määrää, sillä eri välineet on aseteltu juuri niiden yhtenäistävän merkityksen alle. Kun lapsi päättää tehdä työn liittyen esimerkiksi arkiaskareisiin, on hänellä valittavanaan noin kuudesta eri työstä. (Lillard 2007, 95.) Lasten ikä ja kehitystaso huomioidaan myös valintatilanteissa. Noin kolmivuotiaalta ei vielä vaadita omaehtoista päätäntää siitä, mitä hän tahtoo tehdä, vaan annetaan kaksi vaihtoehtoa joista valita (2007, 96).

Kaikkia välineistöjä on aina yksi. Jos yksi lapsi työskentelee vaikkapa värilaattasarjan (ks montessoriväline-esimerkki) kanssa, ja toinen lapsi toivoo pääsevänsä työskentelemään tämän välineistön kanssa, tulee hänen odottaa vuoroaan. Lapset oppivat jakamista ja odottamista, sekä odottava lapsi voi tarkastella vierestä samanaikaisesti työskentelevän lapsen etenemistä ja oppia myös siitä. (Lillard 2007, 97.)

Välineistö ei ole tarkoitettu leluiksi. Jos lapsi tahtoo rakentaa tornin tai nuken leikkiäkseen, tulee hänelle olla erikseen määritellyt lelut siihen, sillä montessorivälineet on tarkoitettu oppimiseen. Montessorihetkien ohjaajat eroavat toisistaan tarkkuuden suhteen. Toiset ohjaajat eivät anna tehdä välineillä mitään muuta kuin mihin ne on tarkoitettu, toiset ohjaajat tukevat lapsen ideoita ja ajatuksia joita hän mahdollisesti kehittää toimiessaan välineistön kanssa. (Lillard 2007, 189–190.)

Montessoriohjaaja perehdyttää lapset välineistöön kolmivaiheisen opetuksen kautta. Ensiksi ohjaaja nimeää työn ja sen välineet. Seuraavassa vaiheessa ohjaaja pyytää lasta ojentamaan hänelle jonkin tietyn esineen. Jos lapsi antaa virheellisen esineen, ei ohjaaja korjaa häntä vaan ohjeistaa välineistöt alusta alkaen uudelleen jonain toisena päivänä. Ohjauksen kolmannessa vaiheessa ohjaaja poimii jonkin esineen välineistöstä ja kysyy mitä se esittää. (Lillard 2007, 179.) Lisää montessoriväline-esimerkissä.

3.5.1 Montessoriväline-esimerkki

Hyvänä montessorivälineistön näköaistiesimerkkinä pitäisin ensimmäistä värilaattasarjaa johon kuuluu kolme pääväriä: punainen, sininen ja keltainen. Jokaiselle värilaatalle on pari. Nämä laatat asetetaan joko pöydälle tai jos lapsi on valinnut työpaikakseen lattian, asetetaan nämä laatat pienelle työskentelymatolle, joka samalla rajaa lapsen työn toiminta-alueen. Kussakin laatussa on valkoiset reunat ja tarkoituksena on, että näistä reunoista laattoja nostetaan ja siirretään ohjeistettuihin paikkoihin. Värillistä aluetta pyritään välttämään koskettamasta, jottei laattoihin jää sormenjälkiä. Ensimmäisellä kerralla opettaja näyttää oikeaoppisen keinon nostaa laatat yksi kerrallaan rasiasta lapsen eteen. Samanväriset laatat laitetaan vieritysten jotta lapsi näkee että kullekin värille

löytyy pari. Tämän jälkeen laatat sekoitetaan, ja opettaja nostaa yhden laatan kerrallaan lapsen eteen ja pyytää lasta löytämään samanvärisen laatan edellisen viereen. (Parkkonen 1991, 103.)

Kun lapsi on osannut yhdistää parit, siirrytään kolmivaiheiseen opetukseen jossa opetellaan värien nimet. Jälleen laatat sekoitetaan mutta tällä kertaa opettajan nostaessa ja asettaessa laatan lapsen eteen, hän nimeää laatan, esimerkiksi :”Tämä on punainen.” Näin opettaja toimii jokaisen värin kohdalla. Seuraavassa vaiheessa laatat jälleen sekoitetaan ja opettaja pyytää lasta nostamaan jonkin tietyn värin laattojen joukosta. Kolmannessa vaiheessa laattojen ollessa sekoitettuna opettaja nostaa jonkin laatan ja kysyy lapselta minkä värinen se on. (Parkkonen 1991, 103.)

Näitä värilaattoja käytetään alkaen noin kolmen vuoden iästä. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä opettaja pystyy ottamaan toisen värilaattasarjan ja myöhemmin kolmannen, jossa päävärien lisäksi väreillä on eri sävyjä. Myös tehtävät vaikeutuvat värilaattojen muuttuessa moninaisemmiksi. (Parkkonen 1991, 103.)

3.6 Smart Games

Syy miksi valitsin juuri Smart Gamesin pelit, johtui omasta huomioistani niin pelien kuin montessoritehtävien välillä. Tehtävissä lapsi toimii pääsääntöisesti yksin ja pyrkii omalla toiminnallaan löytämään ratkaisun. Pelit ovat myös yksinpelattavia, ja kuten montessoritehtävissä tai töissä (ks 3.5), niin myös Smart Gamesin tehtävissä vaikeustaso ja haasteet nousevat portaittain. Valitsin kyseisen tuotemerkin myös siksi, että pelit olivat minulle tuttuja joten pystyin vastaamaan lasten mahdollisiin kysymyksiin, ja auttamaan ongelmatilanteissa.

Pelisarja koostuu erilaisista yksinpelattavista peleistä joissa kaikissa on vähintään 48 tehtävää. Nämä 48 tehtävää on jaettu eri vaikeustasoihin joista vihreä on vastaava ikäsuositukseen nähden. Pelaajaa tulee ohjata aloittamaan täysin alusta tehtävää tehtäessä jotta hän virittää ajattelunsa pelin idealle. Kaikkein nuorimmille suunnatuissa peleissä lapsi/aikuinen, jolle kyseinen pelisarja on jo tuttu, voi mielestäni mennä suoraan seuraavaan vaikeustasoon. Eri teemoja on useita kuin

myös ikäsuosituksia. Pelit valitsin vain ikäsuositusten mukaan, en teemojen vuoksi.

3.6.1 Smart Games esimerkki

Day & Night -peli (kuva 1) oli valittavista peleistä helpoin ja suunnattu noin kolmevuotiaille ja siitä hieman ylöspäin. Pelialustana toimii vaaleasta puusta tehty alusta, jossa on pystypäin kolme puutolppaa. Mukana tulevan ohjekirjan mukaisesti pelaajan tulee laittaa palikat kuvan esittämällä tavalla näihin tolppiin. Kun ”päiväsajan” tehtävät ovat jo helppoja, voi pelaaja siirtyä pelaamaan ”yötehtäviä” joissa näkyy vain palikoiden varjokuvat. Pelaaja pystyy tarkistamaan tehtävänsä vain kääntämällä tehtävävihkonsa toisinpäin, jolloin vastaava ”päiväkuva” kertoo ovatko palikat oikeilla paikoillaan.



KUVA 1. Osa pelistä Day & Night

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Aikaisempia tutkimuksia jotka käsitelisivät lapsinäkökulmaa selvitetessä pelien mielekkyyttä, en löytänyt. Tutkimuksia leikeistä ja tutkimuksia, joissa tuotiin esiin erilaisia keinoja käyttää pelejä mm. varhaiskasvatuksen apuna, löytyi paljon. Kasvi (2001) mainitsee asiayhteydessä ”Lasten tietokonepelit” sen, että artikkelin julkaisun aikoihin ei alle 6-vuotiaiden peliharrastuksia ollut tutkittu lainkaan (Kasvi 2001, 107). Pelit joista Kasvi puhui, koskivat pelikonsoleilla tapahtuvaa pelaamista ja siihen käytettyä aikaa, mutta ymmärtävätkö vanhemmat lautapeleillä pelaamista yhtään sen paremmin kuin pelikoneilla tapahtuvaa tilannetta?

Bergström (1997) on koonnut eri tutkijoiden teorioita leikistä. Mikään hänen tutkimistaan teorioista ei kata koko leikin määrittelyä, vaan eri osioita siitä. Erään tutkimuksen mukaan lapset leikkivät, jotta he pystyisivät ratkaisemaan omia mahdollisia ongelmiaan. Bergström kertoo mm. Wincottin teoriasta, jonka mukaan lapsi saavuttaa leikkiessään ns. kolmannen tilan, jossa tämä toiminta tapahtuu. Tätä tilaa teorian mukaisesti ihminen käyttää mm. maalatessaan tai säveltäessään suuria teoksia. (Bergström 1997, 200–202.)

Kuten mitä tahansa tutkimusaihetta käsiteltäessä, on tässäkin näkökulmia useita. Yksi tutkija saattaa väittää kuinka leikki kehittyy, kun toinen puhuu siitä kuinka vain paikka ja välineet muuttuvat. Tutkijat myös saattavat yrittää analysoida liikaa näkemäänsä leikkiä. On todettu, että sitä ei pysty analysoimaan täysin. Mutta kuten todettua, teorioita on yhtä paljon kuin on teoreetikkoja. (Bergström 1997, 203–204.)

4.1 Pelien ymmärtäminen

Arjoranta (2010) on tehnyt tutkimuksen liittyen leikkiin, peliin sekä pelaajaan tarkoituksenaan ymmärtää peliä ja sen määritelmiä. Hän lähti tutkimuksessaan ensin avaamaan niin pelin kuin leikin merkitystä, sekä niiden samankaltaisuuksia, sillä ero saattaa olla välillä hyvinkin häilyvä. Tutkimuksessaan hän on pohtinut eri filosofien määritelmiä peleistä, joista esimerkiksi Wittgenstein oli antanut yhdeksi määritelmäksi huvittavuuden. Tämän määritelmän alle hän on maininnut niin

piirileikin kuin shakin peluunkin, ne huvittavat osallistujaansa, mutta eri tavoin. (Arjoranta 2010, 5–6.)

Kuten moni muukin Arjorannan tutkima filosofi, niin myös Wittgenstein on todennut, kuinka leikkiä ja peliä ei pysty täysin erottamaan toisistaan. Määritelmän tekee sillä hetkellä tutkimusta tekevä ihminen, joka oman kokemuksensa mukaan määrittää, mitkä ovat ne menetelmät ja asiat, mitkä hänen mielestään kuvaavat peliä. Sillä, mistä materiaalista välineet on tehty, ei ole Wittgensteinin mukaan väliä, kun ei myöskään ihmisillä ketkä leikkivät tai pelaavat jotain peliä. (Arjoranta 2010, 7–8.)

Arjorannan leikin määritelmässä on samankaltaisuutta Kallialan (ks.3 luku) ajatuksesta siitä, kuinka leikki on vaikeasti määriteltävä asia. Hän myös ilmentää kaksi eri tapaa, joilla leikin ja pelin suhde toisiinsa pystyttäisiin ymmärtämään paremmin. Ensimmäisessä lähtökohdassa ajatellaan leikin olevan ns. pelin alakategoria, jolloin kaikki pelit olisivat leikkiä mutta kaikki leikit eivät olisi pelejä. (Arjoranta 2010, 10.) Jo entuudestaan vaikean asian määrittely muuttuu mielestäni entistä sekavammaksi.

Toisessa lähestymistavassa ajatellaan leikki osaksi pelaamista, (Arjoranta 2010, 10) joka tukee esimerkiksi omaa lähestymistapaani peleihin. Peleissä voidaan nähdä rooleja, joita pelaajan tulee ottaa, tai peliympäristö on kuvitteellinen metsä tms. Leikkijän tai pelaajan rooli vaikuttaa myös osaltaan tapahtumien kulkuun (Arjoranta 2010, 11).

Yksi syy jonka takia halusin tuoda tämän Arjorannan tutkimuksen julki omassa tutkielmassani, on hänen ajatuksensa siitä kuinka Sutton-Smithin esittämät määritelmät, tai ainakin suurin osa niistä, jotka kuvaavat leikkiä, kuvaisivat myös hyvän pelin määritelmää (Arjoranta 2010, 13). Hyvän leikin ehtojen, lainaten Sutton-Smithin ajatuksia, tulee pitää sisällään niin unelmointia, juhlia kuin myös sekä passiivista että aktiivista osallistumista. Leikki määritellään laajasti ja sama määritelmä on käytettävissä niin aikuisiin kuin lapsiin sekä myös eläimiin. Kulttuurilliset ja historialliset vaikutteet lisäävät muotoja leikkiin, mutta ei tule tehdä vain yhtä näkökulmaa tai päätelmää siitä, mitä leikki on. (Arjoranta 2010, 12.)

Ehtojen määrittely jatkuu kuvaten, kuinka leikki ei voi olla asenne, vaan siinä pystyy näkemään jopa erilaisia tyyliuuntia. Se voi tapahtua missä tahansa ja milloin tahansa, se voi olla lyhytkestoista tai jatkua jopa vuosia. Leikki voi olla häilyvää ilman tarkkoja rajoja, tai erittäin tarkkaan ja yksityiskohtaisesti suunniteltu hetki. Leikki ei myöskään milloinkaan ole hyvä tai paha. (Arjoranta 2010, 12.)

Toinen Arjorannan siteeraama tutkija/filosofi Gadamer, on kertonut siitä tilasta jossa leikkijä on leikin tapahtuessa. Leikkijä unohtaa oman oikean itsensä ja heittäytyy täysin rooliinsa. (Arjoranta 2010, 18.) Tässä ajattelutavassa pystyn huomaamaan yhtäläisyyksiä flow -tilaan, jota käsittelin luvussa 3.2.

Arjoranta on pohtinut hyvinkin syvällisesti mm. leikin määritelmää pro graduunsa. Hän puhuu leikistä moninaisena asiana jossa on monia eri näkökantoja. Luvusta 4 lähtien hän alkaa määritellä peliä ja sen vaiheita; tämä kiinnosti minua eritoten, sillä vastaavanlaisiin tutkimuksiin kuin Arjorannan pro gradu, sekä opinnäytetyöni, en ollut törmännyt.

Kuten leikissä, myös pelissä löytyy monia eri määritelmiä joista Arjoranta oli poiminut hänen mielestään merkittävimmät omaa tutkimustaan ajatellen. Juul on puhunut pelin ja pelaajan suhteesta, sekä sen merkityksestä peliin, kun esimerkiksi Bernard Suitsin mukaan pelaaminen pitää sisällään toimintaa jolla on tavoite, ja joka etenee tiettyjen sääntöjen vallitessa. (Arjoranta 2010, 32–33.)

Klassisen pelin määritelmän on kuitenkin tehnyt henkilö nimeltä Juul, joka puhui pelin ja pelaajan suhteesta. Juul itse on antanut määritelmälleen nimen klassisen pelin määritelmä. Sen mukaan; 1) pelissä tulee olla säännöt, 2) tulosta tulee pystyä mittaamaan, 3) tuloksilla on arvo, positiivinen tai negatiivinen, 4) se on haasteellinen, 5) lopputulos, voitto tai häviö, vaikuttaa pelaajan olotilaan joko iloisesti tai luoden pettyneen olon, 6) peli voidaan pelata joko ilman seurauksia tai yhteydessä tosielämään. (Arjoranta 2010, 35.)

Arjoranta kertoo gradunsa loppupuolella kuinka hän yritti avata teorioita ja määritelmiä pelille siinä täysin onnistumatta. Vastausta tutkimuskysymykseen ei pysty lyhytsanaisesti kertomaan, kun kyseessä on näinkin moninainen aihe. (Arjoranta 2010, 78.)

4.2 Historialliset pelit

Ollila (2011) tutki pro-gradu-tutkimuksessaan historiallisia pelejä ja, niiden opettavaisuutta ja kuinka mahdollisesti historian muotoon kuvatut pelit antoivat myös virheellistä tietoa. Syy, jonka takia kyseinen tutkimus kiinnosti minua, oli luku neljä, jossa hän käsittelee hyvien ja opettavaisten pelien ominaisuuksia. Vaikkakin hän tutkimuksessaan puhuu elektronisista peleistä, on ominaisuuksilla yhtäläisyyksiä tässä tutkimuksessa käytettyihin lautepeleihin. Ollila toteaa, että ollakseen kiinnostava, tulee siinä olla sopivasti haastetta. Tätä sopivaa haastavuustasoa voi kuitenkin olla vaikea löytää. (Ollila 2011, 18.)

Haastetta pohdittaessa tai määriteltäessä tulee muistaa myös sopiva etenemismahdollisuus: jos haasteen taso on asetettu korkealle, tulee pelaajalle antaa sopivia vihjeitä joilla päästä näistä haasteista yli (Ollila 2011, 18). Mielestäni omassa tutkimuksessani käytetyt pelit etenevät sopivasti lasten ikäta- s-ot huomioiden haastaen pelaajan pikkuhiljaa vaikeampien tehtävien pariin.

Pelaajan motivaatioon vaikuttaa siis pelin haasteellisuus, mutta myös ympäristö voi vaikuttaa suuresti pelaajan motivaatioon jatkaa pelaamista. Ollilan tutkimuksessa tuodaan ilmi kokeilu jossa pelin pelaaminen on kuulunut osana oppimista, jonka on ajateltu vähentävän pelaajien intoa pelata peliä. Hän myös mainitsee että jos ympäristö olisi tutumpi kuin koulu, esimerkiksi oma huone, olisivat tulokset pelaamisesta ja sen kestosta saattaneet olla erilaiset. (Ollila 2011, 20–21.)

Tutkija toi esiin myös flow-tilan saavuttamisen tärkeyden, liittyen pelien kiinnostavuuteen ja pelaamisen kestoon. Jotta pelaaja pääsee tähän tilaan, vaikuttavat siihen niin ympäristö kuin myös täysin yksilölliset erot eri pelaajien välillä. (Ollila 2011, 22.)

4.3 Leikinvalintataulu

Mohellin ja Sillanpään tutkimuksessa (2009) tuotiin esiin lasten oman päätäntävällän tärkeys, ja kuinka sitä yhdessä tätä kehitettyä apuvälinettä (leikinvalintataulu) käyttäen, olivat päiväkodin arjen tilanteet rauhoittuneet. Tutkijat tuovat tutkimuksessa esiin myös vapaan leikin tärkeyden. Jälleen kerran

lukija pystyy löytämään määritelmän flow-tilan liittymisestä leikkiin ja pelaamiseen.

Tutkimuksessa korostetaan vapaan leikin merkitystä ja myös sen mukanaan tuomia haasteita päiväkodeissa. Jotta vapaa leikki olisi mahdollista, tulee sille antaa ensisijaisesti aikaa. Sitä päiväkodin hektisissä arkitilanteissa ei aina ole saatavilla. Vapaa leikki ei voi muodostua aikuisen valmiiksi rakentamassa ympäristössä, vaan lasten tulee ensin saada ajatus leikin tarkoitukselle ja miettiä välineet sille. Jälkien korjaamiseen menee myös oma aikansa. Lasten vapaassa leikissä voi nähdä eri tehtäviä, jotka ohjaavat leikin suuntaa eteenpäin tai tilanteista toisiin. (Mohell & Sillanpää 2009, 12–13.)

Välillä lapsi tarvitsee ns. henkisen ohjauksen leikkiin. Päiväkotiympäristössä toimivat aikuiset ovat pääsääntöisesti naisia, jotka tahtomattaan saattavat ohjata lapset aina rauhaisiin ja jopa tyttömäisiin leikkeihin. Ohjaajan tulisikin perehtyä myös erinäisiin pallopeleihin sekä mustiin ja valkeisiin leikkeihin ja niiden tärkeyteen. Yksi tärkeimmistä ohjaajan tehtävistä on kuitenkin pystyä ennakoimaan leikin lopettaminen. Lasten vapaan leikin flow-tilan rikkominen tulisikin tehdä hellästi; ilmoittaa mahdollisesta leikin lopettamisesta jo hyvissä ajoin, jotta leikkijät eivät turhaudu yllättävästä siivouksen aloituksesta. (Mohell & Sillanpää 2009, 18–20.)

Tutkimuksessaan Mohell ja Sillanpää tuovat esiin kuinka rakentelu - erityisesti pojilla - on luonnollinen tapa toimia ja leikkiä, ja kuinka se kehittää heidän (poikien) tilankäsittelytaitojaan. (Mohell & Sillanpää 2009, 23.) Jäin miettimään, kehittäisikö se myös tyttöjen hahmotuskykyä, vai löytyykö jostain tutkimus, joka erityisesti näyttää sen, kuinka rakentelu auttaa vain poikia kyseisessä asiassa.

Mohell ja Sillanpää käyttivät havainnointinsa apuna leikkitaulua, johon oli otettu valokuvat kaikista päiväkodissa olevista välineistä eli niin leikkikalusta kuin peleistäkin. Lapsi valitsee päivän alussa mieluisan leikin ja asettaa oman nimilappunsa tiettyyn taskuun, josta pystytään näkemään minkä leikin välineet lapsella on varattuina. Leikin päätyttyä lapsen velvollisuuksiin kuuluu myös jälkien siivoaminen. Toisiin leikkeihin mahtuu useampi ja tämän sopivan määrän on päättänyt ohjaaja. (Mohell & Sillanpää 2009, 28–29.)

Tämä opinnäytetyö sai minut pohtimaan toteutuiko tutkijoiden Mohell ja Sillanpään ajatus vapaasta leikistä, jos aikuinen oli määritellyt valmiit välineet esimerkiksi kotileikkiin, jotka lapsi saisi valita omalla nimellään.

Mohell ja Sillanpää toteavat tutkimuksen eettisyyttä ajateltuna, kuinka lasten nimet oli muutettu kirjoitusvaiheessa, kuitenkin liitteissä näkyvissä valokuvissa muutamista on nähtävissä lasten etunimet. Jopa täysin eri päiväkodista jossa tämä heidän tutkimuksensa on tehty.

4.4 Arkkitehtuurikoulu

Etsiessäni tutkimuksia ilmiöstä ”rakentelu” onnistuin löytämään artikkeleita jotka käsittelevät pääkaupunkiseudulla toimivaa arkkitehtuurikoulua lapsille. Koulu järjestää niin opetusta kuin leirimuotoista toimintaakin 4–19-vuotiaille lapsille. Arkki-arkkitehtuurikoulun sivuja tutkiessa pystyy löytämään viittauksia niin Reggio Emiliaan kuin myös tässäkin tutkimuksessa käytettyyn tutkivaan oppimiseen: ”*Oppimisessa hyödynnetään tutkivaa ja toiminnallista oppimista yksin ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimistilanteet rakennetaan niin, että oppilas asettaa itse kysymyksiä, etsii ja käsittelee tietoa ja kokeilun ja tutkimisen kautta muodostaa omia käsityksiä asioista.*” (Arkki-arkkitehtuurikoulun kotisivut)

Sivustolta löytyvä artikkeli rakentelusta (Kaksplus 11/2011) tuo ilmi aikuisen näkökulman rakenteluun. Arkin johtajan Pihla Meskasen mukaan vanhemmat ajattelevat rakentelun sopivan paremmin pojille kuin tytöille. Talo on kuitenkin avoinna kaikille ketään erottelematta (Arkki-arkkitehtuurikoulun kotisivut).

Rakentamisen suosio tulee ilmi ilmoittautumislomakkeesta opetukseen, josta pystyy näkemään (katsottu 23.3.2013) kuinka moni opetuspäivä on jo täynnä.

5 TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Lasten toimintaympäristöä suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon lasten mahdollisia toivomuksia, kuten esimerkiksi minkälaiseksi he tuntevat olonsa tämänhetkisessä ympäristössä ja kuinka sitä voisi parantaa? Lapsen näkökulman huomioimalla aikuinen pääsee osaksi lapsen kulttuuria ja samalla yhteenkuuluvuuden tunne aikuisen ja lasten välillä lisääntyy. Aikuisen vastuulle jää varmistaa, että ympäristö antaa mahdollisuudet lapsen turvalliseen kasvuun. (Eskel & Marttila 2013, 90 – 91.) Hyvässä päiväkotiympäristössä lapsella on myös mahdollisuus päästä olemaan yksin (Eskel & Marttila 2013, 92).

Fyysinen ympäristö välineistöineen sekä leikkikaluneen on tärkeä asia. Tätä pidetään keskeisenä osana varhaiskasvatuspedagogiikkaa. Tavaroiden ja asioiden tulee myös uudistua ja ympäristöstä tulee pitää huolta, jotta nämä esineet säilyisivät ja kestäisivät lasten käsittelyssä myös toisille lapsille. Kun asioilla on konkreettisesti oma paikkansa, oppii lapsi omaehtoisesti löytämään mielenkiintonsa kohteen kerrasta toiseen. (Kalliala 2008, 58–59; Kalliala 2012, 216.)

Ympäristöä tarkasteltaessa ja arvoitaessa on myös pohdittava mahdollisuuksista käyttää ympäristöä hyödykseen. Jos ryhmään tulee lapsi, joka ei puhu suomea äidinkielenään, tai hänen kulttuurinsa eroaa suuresti meidän kulttuuristamme, tuleeko ympäristöstä silloin tehdä monikulttuurinen? Muistavatko työntekijät vaihtaa leikkikaluja riittävän usein? Muistavatko he lelujen monipuolisuuden? (Kalliala 2012, 212–213.)

Hyvän kasvattajan tulee olla perillä lapsen kehitysvaiheista ja erilaisten esineiden merkityksistä tietyissä hetkissä. Esineet ja asiat ovat ne, jotka saavat lapsen liikkeelle ja kiinnittävät hänen huomionsa päiväkotiympäristöön. Tavarat aiheuttavat mielikuvia ja myös mahdollisia kiistoja leikkitovereidensä kesken. Toiset esineet voivat olla tuttuja joita lapsi on nähnyt aikuisen käyttävän, ja hän yrittääkin peilata aikuista leikkimällä esim. kotia. Tutkien asioita ja esineitä, olivatpa ne vieraita tai tuttuja, auttaa lasta kehittämään omaa tietoaan ja ymmärrystä ympäröivästä elämästään. (Helenius & Korhonen 2011, 73.)

5.1 Montessoriympäristö / Tilan kuvaus

Montessoriympäristö on ns. valmisteltu ympäristö, jossa on otettu huomioon niin tuolien kuin pöytienkin korkeus lapsiin nähden. Asiat ja esineet tulee olla esillä, jotta lapsi pystyy ohjautumaan omatoimiseen toimimiseen ja työskentelyyn. (Lillard 2007, 92.) Pöytien lisäksi lapsilla tulee olla ns. työskentelymattoja, joita säilytetään rullalle käärittyinä korissa tai telineessä josta lapset pystyvät helposti nämä noutamaan. Käytön jälkeen lapset rullaavat matot ja vievät takaisin paikoilleen. Tämä on yksi montessoripedagogiikan käytännön elämän työtehtävistä. Tilassa olevat huonekalut ovat mielellään vaaleita, jotta mahdolliset tahrat huomataan nopeasti, sillä lapset itse huolehtivat omasta toimipaikastaan ja siistivät jälkensä toiminnan jälkeen. Näinollen lapsi näkee selkeästi mahdolliset tahrat ja pystyy puhdistamaan ne. Tämä huonekalujen pyyhkiminen kuuluu myös montessorin määrittelemiін tehtäviін aiheen ”käytännön elämän työ” – nimikkeen alle. (Parkkonen 1991, 31; Lillard 2007, 137.)

Puu ja lasi esiintyvät usein montessorivälineissä sekä huonekaluissa. Muovia ei ollut keksitty Montessorin toimiaikana, mutta nykyäänkään sitä ei käytetä paljoa, sillä on huomattu, että se ei ole niin miellyttävä materiaali kuin luonnolliset. Myös värit joita käytetään, on tarkoin valittu sen perusteella kuinka ne ovat herättäneet lasten mielenkiinnon. (Lillard 2007, 137.)

Vaikka lapset saavatkin itse valita työnsä montessorihetkissä, on asioiden määrä kuitenkin rajoitettua. Käsillä olevat välineet on määritelty ikäryhmän mukaan, perustuen siihen, mikä on tuttua lapsille ja mitkä menetelmät ovat tietyille ikäryhmälle luontevia. Tavaroiden tulee myös olla kehittäviä; niissä tulee olla jotain uutta joka herättää lapsen mielenkiinnon oppia tämä uusi taito. Yleisesti ottaen tietyn teeman alla on ainakin kuusi eri työtä joista lapset valitsevat omansa. Toiset sanovat, että tässä on jo liikaa vaihtoehtoja. (Lillard 2007, 94.)

Montessoripedagogiikassa painotetaan asioiden pysyvyyttä, joka koskee myös toimimisympäristöä. Jos tähän ympäristöön on tehtävä muutoksia, tulisi se pedagogiikan mukaan tehdä esimerkiksi pitkien lomien aikana, jolloin muutos ei tapahtuisi yhtäkkiä. Oppimistilaan on myös hyvä hankkia niin viherkasveja kuin esimerkiksi akvaariokin, joiden hoitoon lapset osallistuvat. Lasten valmiita

piirustus tai askartelutöitä myös asetellaan tilaan niin, että lapset näkevät ne selkeästi. (Parkkonen 1991, 31–32.)

Lasten on huomattu oppivan keskittymistä Montessori-luokkahuoneistoissa. Keskittymisen opetteluun vaaditaan opettajalta pitkäjänteisyyttä. Opettaja ohjeistaa luokalle materiaalit moneen kertaan, ja samalla tarkkailee oppilaiden keskittymistä ja käyttäytymistä tilassa. Ajan myötä lapset alkavat itse tutkia välineistöä sekä materiaaleja ja keskittyvät oppimiseensa saavuttaen flow-tilan. (Lillard 2007, 106.)

Vieraillessaan montessoripäiväkodissa, joka on yleisesti ottaen suunnattu 3–6-vuotiaille lapsille, hämmästyvät kävijät tilan rauhallisuudesta sekä hiljaisuudesta. Yleisesti ottaen ihmiset kuvittelevat tuonikäisten lasten pitävän kovaa meteliä. (Lillard 2007 289.) Montessoripedagogisessa oppimisympäristössä ei ole tiukkaa aikataulutusta asioiden suhteen. Oppimistilanteet ovat kuitenkin tarkkaan suunniteltu ja äärimmäisen organisoituja kokonaisuuksia, kuten myös välineistöt hyllyissä. (2007, 290.) Jäsenelty ympäristö luo rauhaisan tilan lapsille, joka edesauttaa rauhallista toimimista.

Päiväkoti on lapselle niin fyysinen kuin kulttuurinenkin ympäristö (Raittila 2011, 210), tässä tapauksessa montessoripedagogiikka-painotteinen ympäristö. Fyysistä ympäristöä kuvattaessa tilaa voi kuvata tilassa käytettyjen värien, huonekalujen sekä esimerkiksi leikkikalujen avulla. Kullakin päiväkodissa viettävällä on oma tulkinta tästä ympäristöstä. Päiväkodin kulttuuriseen ympäristöön liittyvät mielikuvat siitä millaisen sen tulisi olla ja mitä siellä saa ja voi tehdä. Tähän vaikuttavat niin talon säännöt kuin pedagogiikan mukana tuomat mahdolliset erityispiirteet. (2011, 210.)

Kun kaikilla tavaroilla on paikkansa, oppii lapsi leikin jälkeen toimittamaan välineet sille varattuun hyllyyn, ja leikkii ennalta ohjatulla paikalla. Lopullisen järjestyksen ylläpitämiseksi on vastuu aikuisella, jonka tulisi päiväkotipäivän jälkeen varmistaa, että tavarat eivät ole epäjärjestyksessä vaan valmiina seuraavaa päivää varten. Sekainen toimintaympäristö ei tue lapsen luovaa leikkiä. (Helenius & Korhonen 2011, 75.)

6 TUTKIVA OPPIMINEN

”Oppiminen ei ole pelkästään tiedon lisääntymistä, vaan se on myös älykkään toiminnan asteittaista muuttumista ja kehittymistä” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 33).

Tutkiva tapa toimia on lapsille luontainen tapa oppia uusia asioita, tässä tutkimuksessa oppijana tutkija itse. Leikillinen, lapsekas mieli tutkijalla auttaa löytämään uusia kysymyksiä sekä ratkaisuvaihtoehtoja tutkittavaan asiaan (Turja 2011b, 194). Lähtökohtana tutkimukselle on jostain kuultu kysymys tai tutkijan heräämä uteliaisuus liittyen johonkin aiheeseen. Tässä opinnäytetyössä pyrin soveltamaan tutkivan oppimisen perusajatuksia; kysyn, ihmettelen, selitän, hankin uutta tietoa, lähteeni keskustelevat sekä vertailen omia käsityksiäni, sillä ratkaisu ongelmaan löytyy etsien uutta tietoa eri lähteistä ja havainnoimalla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 279–280). Mikä tahansa on tutkimuksen aihe, tulee tutkijan miettiä tarkkaan tutkimuskysymystään ja palata tämän kysymyksen ääreen aina uudestaan. Tarkoitus ei ole löytää vain tietoa asian ympäriltä vaan myös ymmärtää sen ilmiöt ja syyt. (Lipponen 2011, 33–35.)

Ensimmäisen kehityskauden aikana, noin kolmen vuoden iässä, lapselle herää mm montessoripedagogiikan mukaan halu ottaa vastaan ohjausta työskentelyynsä ja toimimiseensa. Lapsen tiedonjano myös lisääntyy tänä aikana suuresti. Ennen tätä aikaa lapsi on saattanut kysyä asioista mitä ne ovat, mutta kolmivuotiaana lapsi alkaa toistaa kysymystä miksi? (Parkkonen 1991, 21–22.) Jossain vaiheessa lapsi saattaa lopettaa tämän kyselyn, sillä hän on saattanut ajatella, että hänen kyselynsä häiritsee aikuista, tai että hänen pohdintansa ovat vain typerä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 278). Lapsen ei tulisi antaa ajatella näin, vaan kyselykausia tulisi käyttää hyödyksi lapsen tulevaa oppimista varten, sillä tietoa etsiessään hän pelaa niinsanotusit peliä, jossa tämä henkilö pyrkii saavuttamaan tavoitteensa oppimisen suhteen esittämällä erilaisia kysymyksiä (2005, 280).

Maria Montessori on muodostanut aikanaan teorian kahdeksasta luonnonlaista, joiden tulisi olla hänen mielestään opetussuunnitelmissa se henkinen runko. Nämä ovat 1)lapsen työ, 2)riippumattomuus, 3)tarkkaavaisuus, 4)tahto, 5)ihmisen taipumukset eli tendenssit, 6)Tutkiminen, 7)orientoituminen sekä 8)järjestys.

Montessorin mukaan lapsi rakastaa työtä joka on erilaista kuin aikuisen työ. Työt muodostuvat tehtävistä, joista lapsi saa itse valita. Riippumattomuus näkyy montessoripedagogiikan mottona ”auta minua tekemään itse”, jossa tuetaan ajatusta siitä, että lapsi yrittää ja onnistuu auttamaan itseään ongelmia kohdatessaan, eikä tarvitsisi aikuisen apua. Pedagogiikka kehottaa luottamaan lapsen kykyihin, koska aikuisen alati jatkuva neuvominen voisi taannuttaa tietojen sekä taitojen oppimista. Tahto, eli kun lapsi päättää itse mitä tehtävää hän tahtoo tehdä, ja päättää viedä tämän tehtävän loppuun asti, kehittää myös Montessorin mukaan kykyä totella. Välillä lapsi ei tahdo itse tehdä töitä vaan katsella, ja oppii näin tarkkailemalla muita. (Höynälänmaa 2011, 194-195.)

Montessorin pitämässä luennoissa toistui useasti kolme viimeisintä edellä mainitusta luettelosta; tutkiminen, orientoituminen sekä järjestys. Lapsi oppii tutkimalla pienestä pitäen, jolloin hän käsiensä avulla laittaa asioita suuhunsa, ja on erityisen kiinnostunut pienistä asioista. Orientoituminen oppimiseen tulee lapselle ympäristön kautta, joka tulee pitää mahdollisimman muuttumattomana, jotta myös lapsen sisäinen järjestys pysyisi järjestyksessä. Montessoriympäristö rakennetaan niin, että jokaisella asialla ja tavaralla on paikkansa. Tietyn aihepiirin työt sekä tehtävät ovat lähellä toisiaan, kuten kartat ja eri maiden liput. Lapset myös ohjataan viemään tavarat aina samoille paikoilleen, jotta järjestys jatkuisi, ja näin myös kunnioitetaan seuraavaa, joka tulee valitsemaan itselleen työn. (Höynälänmaa 2011, 196–197.)

7 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS

”...lasten kanssa keskustelemalla sekä heitä kuuntelemalla ja havainnoimalla henkilökunnalle itselleen avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan.”
(*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20*)

Opinnäytetyöni tavoitteena oli saada lasten mielipide ja näkemys peleistä julki. Apuna tähän käytin Smart games -tuotesarjaa, joka on kehittänyt yksinpelattavia logiikkapelejä. Tarkoituksena oli auttaa niin päiväkotien työntekijöitä kuin vanhempia kohtaamaan lapset aidosti, ja hyödyntää mahdollisia tuloksia kun päiväkodit tai vanhemmat hankkisivat uusia pelejä. Apuna tähän selvitykseen käytin varhaiskasvatuksessa opittuja keinoja lähestyä lasta, sekä montessoripedagogiikasta havainnoimiani toimintatapoja liittyen toimintahetkiin. Tutkimuskysymykseksi muodostui; ”Mikä tekee peleistä mielekkään lasten näkökulmasta?”.

Tehtäessä laadullista tutkimusta ovat keskeisimpinä keinoina tiedonkeruussa mm. havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu. Havainnoinnilla pyritään pääsemään sisään tutkittavassa tilassa vallitsevaan kulttuuriin. Tekstianalyysi tuo teoriaa tukeakseen menetelmiä ja haastattelu tuo tutkimukseen mahdollisesti lisäsyvyyttä. (Metsämuuronen 2008, 14–15.)

Laadullisessa opinnäytetyössä on nähtävissä johtopäätöksiä joita tutkija on tehnyt mahdollisista aiemmista tutkimuksista. Myös teoriat aiheesta tai aihealueista esitellään tarkoin. Tutkija esittelee tutkimuksessaan mahdollisen ennakkoajatuksensa tutkimuskysymyksestä, ja esittelee tutkimuksessa käytetyt keskeiset käsitteet kuten lapsilähtöisyys, pelit ja ympäristön merkitys. Tutkija esittelee tutkimuksessaan suunnitelmansa kuinka hän kerää aineiston, kenet hän valitsee tutkimuskohteekseen ja miksi? Lopussa tutkija pohtii tuloksiaan ja tekee niistä päätelmiä joissa voi näkyä myös taulukkomuotoon asetettuja lukuja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 136.)

Tutkimusta lukiessaan lukijalle tulee ilmetä selkeästi mikä mahdollinen teoria on saanut tutkijan tarttumaan tähän tutkimusongelmaan, ja miksi hän on tehnyt johtopäätöksensä. Tutkimuksen tulee olla tiedonhankintaa ja aineistoa ei koota oletustilassa. Ihmistutkimukset ovat tyypillisiä laadullisia tutkimuksia, joissa

havainnoidaan ihmisen käyttäytymistä. Tutkija yrittää tuoda esiin uutta tietoa, uusia päätelmiä, ja hänen tulee kertoa mihin päätelmänsä nojautuvat, ja onko tälle olemassa teoriaa tueksi? Tutkimuksessa käytetään aineiston hankkimisessa niin haastatteluja kuin esimerkiksi osallistuvaa havainnointia. Tutkittava ihmisjoukko on tarkoin päätetty ja selvitetty myös tutkimuksessa. Toteutus on joustavaa ja suunnitelmat muuttuvat mahdollisesti tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessa voi myös olla tulosten tarkastelua eri näkökulmista, joka tuo monipuolisuutta ja kriittisyyttä tekstiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 16.)

Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehtäessä, tutkijan tulee muistaa hypoteesittomuus. Eli hänellä ei tule olla ennakko-olettamuksia tutkimuksessa ilmenneeseen kysymykseen (Eskola & Suoranta 2001, 19), sillä tämä voi vaikuttaa hänen tapaansa kerätä teoriaa. Tutkimuksessa tulee näkyä aiheen perustiedot kuten tässä lapsilähtöisyys, mutta havainnoinnin sekä kyselyjen kautta ilmenneeseen vastaukseen teoria on hankittu vasta tulosten tultua ilmi.

Jotta kerätty aineisto on tieteellistä, ei kriteerinä ole tiedon määrä vaan laatu. Tutkijan tulee pystyä esittämään miten tämä hänen tutkimuksensa sijoittuu tämän hetken yhteiskuntaan, miksi tämä tutkimus tehdään. Tutkimuksessa tulee käydä ilmi myös mahdolliset historialliset vaikutteet, aiemmat tutkimukset ja tulokset aiheesta. (Eskola & Suoranta 2001, 18.)

8 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Opinnäytetyön suunnittelu ja toteutus tapahtuivat vuoden 2012 lopussa – 2013 alussa. Toimipaikkana oli Lahden montessorileikkikoulu, ja kohderyhmänä 4 – 6-vuotiaat lapset.

8.1 Lahden Montessorileikkikoulu

Opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden suorituspaikkana toimi Lahden Montessorileikkikoulu, joka on montessoripainotteinen päiväkotikoulu. Päiväkodissa on lapsia enintään 21, ikäjakaumaltaan 3 – 6-vuotiaita. Päiväkotikoulu on yksityinen päiväkotikoulu, jossa pyritään lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen ja kannustetaan lasta omatoimisuuteen.

Lapsen omatoimisuutta auttavat kolme työntekijää, harjoittelijat sekä montessoriohjauskerroissa toimiva opettaja. Lasten toimimista edesauttaa myös valmisteltu ympäristö ja suunniteltu päivärytmi. Päivät alkavat aamupalalla, josta yleisesti siirrytään aamupiiriin ”nukkarin” puolelle noin kello yhdeksän.

Informaatio päiväkodin ja lasten vanhempien välillä tapahtuu niin viikkokirjeitse, kuin päivittäisten kohtaamistenkin myötä. Vanhemmat osallistuvat myös varainkeruihin omatoimisesti ja ovat mielestäni tyytyväisiä saamaansa palveluun päiväkodissa.

Ikäjakauman ja lapsimäärän myötä, tapahtuu toiminta jaotellusti pienryhmissä. Välillä osa lapsista siirtyy talon yhteydessä olevaan tilaan jossa tapahtuu mm. esiopetus, mutta tilassa on myös leluja ja montessorivälineitä.

Tämä leikkikoulu on montessoripainotteinen leikkikoulu, joten esimerkiksi montessoripedagogiikassa määritellyt mahdolliset kouluajat eivät niin tarkasti näy tämän leikkikoulun arjessa, vaan mielestäni tilassa kuljetaan tilanteiden mukaan, periaatteita unohtamatta.

Liitteessä nro 5 on kuvia valmistelluista pöydistä, kuvan alla lukee mitä peliä kyseisen pöydän ääressä lapsi on pelannut.

8.2 Kirje vanhemmille

Ennen toiminnallisia osuuksia, kirjoitin vanhemmille kirjeen(LIITE1). Kirjeen kieliasu oli hyvinkin vapaamuotoisesti kirjoitettu, sillä olin tavannut vanhemmat moneen kertaan ja olin heille tuttu. Kirjeessä kerroin opinnäytetyöni tarkoituksen sekä kuvailin toiminnallisia osuuksia. Kirjeestä kävi myös ilmi, ettei heidän lapsiaan pystyisi tunnistamaan julkaisusta. Vanhemmat olivat hyvinkin innostuneita aiheesta enkä saanut yhtään kieltävää vastausta. Leikkikoulun työntekijät ottivat vastaan vanhempien suostumukset joiden perusteella pystyin arpomaan osallistujat toiminnallisiin osuuksiin.

Kaiken kaikkiaan kuusi lasta valittiin näihin pelikertoihin (yhdessä lastentarhanopettajan kanssa). Nämä kuusi lasta (4 - 6v) saivat jokaisella pelikerralla eri pelin pelattavakseen ja heillä oli aina enintään tunti aikaa pelata. Ennen pelikertoja lapsilta oli myös kysytty itseltään suostumus ja tiedusteltu heidän haluaan osallistua pelikertoihin ja heillä oli myös oikeus kieltäytyä pelaamisesta minä hetkenä tahansa, sillä *lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös tutkimuksen kestäessä* (Karlsson & Karimäki 2012, 47).

8.3 Ohjaus tilanteisiin

Jokainen aamu alkaa aamupiirillä leikkikoulussa noin kello yhdeksän. Piirissä käydään läpi niin päivämäärä, kuin sen mahdolliset tapahtumatkin. Tästä lapset siirtyvät montessorihetkiin, pukeutumaan tms. ohjattuihin toimintoihin, joten lapsille ei ollut vierasta kun noudin heidät yksi kerrallaan ”nukkarin” puolelta toimintahetkiin. ”Nukkari” on huone päiväkodissa jossa osa lapsista voi nukkua päiväunet, mutta tilassa on myös mahdollista leikkiä vapaa-ajalla.

Ohjattessani lasta hänen pöytänsä ääreen (pelit eivät vaihtaneet koskaan paikkaa) saatoin pitää häntä kädestä kiinni tai laskea käteni hänen hartioilleen, jotta varmistaisin, että lapsi kuuntelee tarkoin mitä kerron. Kerroin, mitä peliä hän saa sillä kertaa pelata, ja kuinka muille tulee antaa pelirauha. Kysyin myös jokaisella kerralla jokaisen lapsen kohdalla muistavatko he, mitä tulee tehdä, jos he kohtaavat pelatessaan ongelman tai heillä tulee jotain kysyttävää. Kaikki lapset

muistivat, että siinä tapauksessa tuli nostaa käsi ylös, mutta ei huutaa opettajaa nimeltä. Tulisin heidän luokseen mahdollisimman pian.

Kun saavuimme pöydän ääreen, kävin kyykkyyn lapsen viereen jotta katseemme kohtaisivat. Kerroin lapselle pelin nimen ja näytin rauhallisin liikkein ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti kuinka peliä pelataan. Esimerkkinä näytin yhden tai kaksi ensimmäistä tehtävää jonka jälkeen pyysin lasta itse kokeilemaan seuraavaa, jotta näin olisiko hän ymmärtänyt pelin idean. Tämän jälkeen kirjasin aloitusajan ylös ja lähdin hakemaan seuraavaa lasta ”nukkarista”.

Muutamana kertana lapsi saattoi olla poissa talosta. Jotta sain laskettua arvosanan peleille, järjestin viimeisellä kerralla poissaolijalle hiljaisen tutustumishetken pelaamatta jääneisiin peleihin, ennen loppuhaastattelujen aloitusta. Tästä johtuen en saanut tarkkaa peliaikaa mitattua, sillä aika oli rajallinen ja lyhyt verrattuna aiempiin pelikertoihin

8.4 Havainnointi

Liitteessä nro 4 näkyvässä pohjapiirustuksessa olen merkinnyt x-merkillä kohdat joissa lapset istuivat sekä tikku-ukolla itseni paikalle jossa seisoin, ja olin tutkivini kalenteriani. Paikastani pystyin näkemään kaikki pelaajat liikkumatta itse mihinkään. Pystyin huomaamaan nopeasti jos lapsi viittoi kädellään tarvitsevansa minua luokseen. Pelitilanteet sujuiivat aina rauhallisesti ja toiminnan jälkeinenkin hetki sujui hiljaisessa ympäristössä. Pelitilanteiden havainnointi eroaa leikkiä havainnoitaessa siinä, että lapset ovat usein motivoituneita pelaamiseen ja heille on kerrottu ohjeet kuinka edetä. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 64.) Jos lapsi viittoi ja halusi lopettaa pelaamisen, ohjasin hänet tekemään jotain rauhallista pöytäpuuhaa kuten esimerkiksi piirtämistä, jotta pelirauha muille lapsille säilyisi. Tämä toimi jokaisella kerralla, mutta se johtuneen talon yleisistä säännöistä ja keinoista toimia. Montessoripedagogiikassa kasvattajan tehtävänä on luoda sellaisia tilanteita ja ilmapiiri jossa kukaan ei häiritse toista millään lailla (Höynälänmaa 2011, 194).

Lasta havainnoitaessa tulee huomioida niin ympäristön vaikutus kuin kanssakäyminen toisten lasten kanssa (Heikka, Hujala & Turja 2009, 15.), jota ei

esimerkiksi tässä työssä tutkittu millään tavoin. Tämä toisten kanssa toimiminen on tietoisesti jätetty pois, jotteivät toisten lasten mielipiteet muuttaisi lapsen ajatusta tietyistä pelistä. Pelkkä havainnointi ei tässä tutkimuksessa olisi riittänyt, vaan tarvitsi tuekseen haastattelukysymyksiä. Pelkkää havainnointia käytettäessä saattaa tutkija/opettaja luoda omia päätelmiään lapsesta, eli päätelmät olisivat aina erilaiset tutkijan vaihtuessa. Tehtäessä laajempaa tutkimusta lapsesta päivähoitossa, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmaa tehtäessä, havainnointia tulisi tapahtua eri tilanteissa (2009, 16), ja useasti jotta sitä voisi käyttää hyödyksi keskusteltaessa vanhempien kanssa.

Tässä tutkimuksessa havainnoinniksi ja sen tueksi voi laskea kerätyt peliminuutit sekä huomion siitä alkoiko lapsi pelata ohjeistuksen jälkeen peliä, vai hylkäsikö hän ajatuksen siitä. Myös ympäristön pysyvä rauhallisuus tukee havainnointia siltä osin, johon pohdinnassa palataan, vaikuttiko montessoripedagogiikka tuloksiin?

Havaintoja ei voi tulkita tuloksina, ne vain tukevat tai poissulkevat mahdollista teoriaa. Kukin tutkija havainnoi asiat ja teorian eri tavoin, näin ollen merkittävästä aineistosta voidaan saada aikaan keskiverto tutkimus, ja pienistä asioista sivuavista huomioista pystytään kokoamaan kiinnostavia tuloksia. (Alasuutari 2011, 78.)

8.5 Aineistonhankinta ja haastattelu

Puhuttaessa havainnoimisesta se ajatellaan yleensä liittyvän seuraamiseen ja vieressä ohjeistamiseen. Tätä se ei ole, se voi tapahtua etäältä. Aikuinen voi tehdä muita toimia mutta silti seurata sivusilmällä lasten toimia. Tämä taito tulee opettelemalla. Ennen havainnoinnin aloittamista tulee myös määritellä mahdollisimman tarkasti mitä havainnoidaan. Ympäristöään tarkkailemalla ohjaaja/opettaja pystyy tulkitsemaan, missä kohdin toimintatilaa minun läsnäoloni on tärkeintä. (Kalliala 2012, 200–201.)

”Haastattelun tavoite on selvittää se, mitä jollakulla on mielessään.” (Eskola & Suoranta 2001, 85)

Havainnointi/haastattelulomake (LIITE2) oli yksinkertainen ja helposti täytettävissä, jotta tämä ei häiritsisi minua kirjatessani mitä ja miten lapsi kertoo

pelistä, ja jotta sitä voisi mahdollisesti muutkin käyttää vain pieniä muokkauksia tehden. Haastattelutilanteet tapahtuivat lapsen pöydän äärellä, hänen pelaamisensa jälkeen. Haastatteluun oli varattu muutama minuutti, mutten seurannut haastattelun kesto kellosta, vaan annoin lasten rauhassa muodostaa vastauksensa.

Lapsen pelaamisen aloitusajan sekä keston katsoin aina samasta kellosta.

Virhemarginaali ajantarkistuksen suhteen on ± 2 min, sillä välillä lapset lopettivat pelaamisen samanaikaisesti, jolloin siirtymäni lapsen luota toisen luo saattoi kestää hetken, tai en heti huomannut toisen lapsen lopetusta.

Haastattelulomakkeeni oli strukturoitu, eli siinä oli valmiit kysymykset jotka toistuivat jokainen kerta ja kysymykset olivat kaikille lapsille aina samankaltaiset. (Metsämuuronen 2008, 40.) Halusin näin ollen rajata ajan lyhyeksi per kysely. Jos pelikertoja olisi ollut vain yksi, olisin valinnut ei-strukturoidun eli avoimen haastattelun (2008, 41) jonka apuna olisin käyttänyt nauhuria.

Tutkittava kohderyhmäni koostui alle kouluikäisistä, joka vaikutti kysymyksiä muotoiluun joita esitin toiminnallisten osuuksien jälkeen. Suunnitellessani tiedonkeruuta, käytin hyödykseni Karlssonin (2012) kirjoittamaa tietoa siitä, kuinka yleensä selvittäessä lasten mielipiteitä, on aikuinen yleisesti ottaen jo valinnut suunnan vastauksille, ja kuinka lapsi tottuu siihen ajatukseen, että hänen tulee vastata aikuisen toivomalla tavalla jotta aikuinen on tyytyväinen. (Karlsson 2012, 44–46.)

Kun kysyin lapselta mikä oli mukavaa tässä pelissä ja mikä ei niin mukavaa, toistin sen mitä lapsi oli minulle kertonut samalla kun kirjasin sen ylös, jotta lapsi pystyisi vielä mahdollisesti korjaamaan minua. Näin pystyin antamaan lapsen tarkistaa tulkintani hänen kertomastaan (Karlsson & Karimäki 2012, 48).

Kysymykset auttoivat minua keräämään uutta tietoa lasten mielipiteistä, joiden perusteella tulkitsin tutkimuskysymystäni (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 281) mikä tekee pelistä mielekkään?

En halunnut johdatella lapsien vastauksia, joten pidin kysymykset yksinkertaisina, mutta saadakseni vastaukseksi muita kuin ”kyllä” tai ”ei”:n, käytin kysymyssanana sanaa ”millainen”. Kysymystilanteen tuli myös olla rauhallinen ja tapahtua lapsen tasolla, eli istuin joko lapsen vieressä tai olin kyykistynyt hänen

viereensä. Näin en vaikuttaisi uhkaavalta tai suuren auktoriteetin omaavalta henkilöltä, vaan ihmiseltä, joka on aidosti kiinnostunut mitä lapsi vastaa. Halusin myös lisätä kysymyslomakkeeseeni kohdan ”muuta”, jos lapsella heräisi jokin ajatus, jota en ollut itse aikuisena huomioinut.

Lomakkeen lopussa on kohta, jossa kysyn arvosanaa pelille. Tämä koostui ensin arvoasteikosta 1-5, mutta keskusteltuani lastentarhanopettajan kanssa muutin sen 1–3, koska hänen neuvojensa mukaan ymmärsin, että lasten on helpompi hahmottaa pienemmät asteikot. Lapselle ovat haasteellisia kysymykset joissa hänen tulee verrata asioita keskenään tai laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. (Turja 2011b, 188.) Tämän vuoksi pyysin lapsia viimeisellä kerralla nimeämään vain yhden suosikkipelinsä.

En pyrkinyt havainnointilomakkeellani tekemään suurta analyysia lapsesta, vaan hänen kiinnostuksestaan peliin. En kirjannut ylös mitään ajatuksia lapsen mahdollisesta mielentilasta enkä lähtenyt myöskään analysoimaan, oliko hän esimerkiksi nukkunut yönsä hyvin. Kuten Karlsson (2012) kertoo, ei tutkija pysty pääsemään lapsen syvimpään mieleen vaan kykenee käyttämään ainoastaan sen tiedon, jonka lapsi hänelle kertoo (Karlsson & Karimäki 2012, 24). Kysyessäni lapsilta, millainen peli oli heidän mielestään, saattoi vastaus olla lyhyt yhden sanan mittainen, mutta sain myös kuvaavia vastauksia joita olin toivonutkin saavani. Lasten kanssa toimiessa saattaa myös nousta esiin kommentteja ja huomioita joita aikuinen ei aina tiedosta (Karlsson & Karimäki 2012, 22). Toivoin, että tässä tutkimuksessa nousisi esiin joitakin uusia näkökulmia liittyen peleihin ja niiden mielekkyyteen. Tuloksiini olen koonnut vastaukset jotka esiintyivät useimmiten tuloksissa.

Haastattelutyyppinä on olemassa useita erilaisia, yksinkertainen jako jakaa nämä neljään eri tyyppiin; 1) strukturoitu, 2) puolistrukturoitu, 3) teemahaastattelu sekä 4) avoin haastattelu. Näistä edellä mainituista avoin haastattelu muistuttaa keskustelua jossa ei ole ennalta määrättyjä kysymyksiä, vaan kysymykset muotoutuvat keskustelun edetessä. Teemahaastattelussa kysymykset myös muotoutuvat tilanteiden mukaan, mutta kysymykset pitävät sisällään ennalta määrättyt teemat jotka toistuvat jokaisen haastateltavan kohdalla. Tämä tutkimus voi vaikuttaa strukturoidulta haastattelulta, jossa haastatteliija käyttää

apunaan lomaketta. Ero puolistrukturoituun (jota tässä tutkimuksessa on käytetty) näkyy siinä että vastausvaihtoehtoja ei annettu lapsille valmiiksi, vaan kukin sai vastata oman mielensä mukaisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 86.)

8.6 Aineistonkäsittely sekä analyysi

Liitessä nro 3 näkyy excel taulukko jota käytin apunani tiedonkeruussa. Keräsin pelaamiseen käytetty ajat minuutteina sekä lasten antamat arvosanat peleille (arvoasteikko 1 – 3). Toivoin näiden lukujen tukevan mahdollisesti ilmeneviä kuvaavia ominaisuuksia mielkkäistä peleistä. Nämä havainnot yhdistämällä pelkistin havaintojani (Alasuutari 2011, 40). Etsin niin haastatteluista kuin luvuista yhteistä piirrettä joka vastaisi tutkimuskysymykseeni pelien mielekkyydestä. Mielestäni luvut tukivat tuloksia jo kerättyjen peliminuuttien osalta. Jokin peleissä oli näille lapsille mielekästä sekä sopivan haasteellista.

Tutkimuksen edetessä jo olemassa olevan tutkimuskysymyksen ympärille muodostuu lisäkysymyksiä. Etsimällä vastauksia näihin (montessoripedagogiikka, lapsen kehitys, ympäristön vaikutus), tutkija tukee mahdollisesti löytämäänsä ratkaisua. Täydellistä tutkimusta ei pystytä koskaan saavuttamaan. (Alasuutari 2011, 47–48.) Kerätty teoria riippuu tutkijasta, mikä hänen mielestään on asiaan liittyvää ja mahdollista vastausta tukevaa.

Analyysin tarkoitus on selkeyttää ja tiivistää tutkitun aiheen aineisto, ja tuoda julki uutta tietoa asiasta (Eskola & Suoranta 2001, 137). Kun tutkija on esittänyt kysymyksiä haastateltavalle, tulee hänen tulkita vastauksia vain tämän tietyn kysymyksen alla. Hän ei voi tehdä omia johtopäätöksiään vastauksista eikä yhdistellä niitä muihin asiayhteyksiin (2001, 141). Tuloksien kirjaaminen voi koitua hankaluudeksi, jos on käytetty esimerkiksi nauhoitteita, sillä kukin tutkija poimii sieltä hänen mielestään tärkeimmät kohdat (2001, 142). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeet olivat yksinkertaisia ja vastaukset lyhyitä joten analyysiä oli helppo tehdä.

Analyysitapoja on olemassa monenlaisia ja aineiston laatu määrää sen kuinka näitä menetelmiä tutkija soveltaa. Jotta analyysitapaa voidaan valita, tulee tutkijan tuntea oma aineistonsa täydellisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 151.) Eskola ja

Suoranta (2001) ovat jakaneet analyysimenetelmät kuuteen eri tapaan: 1) kvantitatiiviset analyysitekniikat, 2) teemoittelu, 3) tyypittely, 4) sisällönerittely, 5) diskursiiviset analyysitavat ja 6) keskusteluanalyysi. (2001, 160.)

Ensimmäisenä mainittu kvantitatiivinen tapa on nähtävissä myös tässä tutkimuksessa. Kyseessä on määrällisesti mitattavien tietojen käyttämistä tehtäessä laadullista aineistoa. Tämä tapa ei ole paras tapa analysoida laadullista tuotosta, mutta se voi tukea päätelmiä. Tätä tapaa ei voi siis pitää ainoana keinona analysoitaessa tuloksia, muulloin tulos jää suppeaksi. (Eskola & Suoranta 2001, 164.) Tässä tutkimuksessa kerättyjä tietoja pystyy mahdollisesti vertaamaan vastaaviin tuleviin tutkimuksiin, muuttuiko lasten pelaamiseen käytetty aika, saiko jokin peli keskiarvoisesti paremman arvosanan verrattuna aiempaan tapahtumaan.

Aineistoa tutkittaessa teemoittelu voi tulla tulosten tai tutkijan päätännän kautta. Tutkijan tulee löytää teorian paljouden seasta tutkimukseensa olennaisesti liittyvät asiat ja mahdollisesti tulosten myötä nousseet uudet teemat. Tämän jälkeen valitut teemat tulee avata tutkimuksessa, ja perustella miksi nämä on valittu. Teemojen valinnassa tulee näkyä aineiston ja teorian yhteys. Tutkija kohtaa haasteita koettaessaan päättää mikä on mainitsemisen arvoista ja mikä toisarvoista tietoa. Teemoittelussa on nähtävissä myös sitaattilainaukset, joita myös tässä tutkimuksessa on käytetty avaamaan käsiteltävää aihetta. (Eskola & Suoranta 2001, 174–173 & 179–180.)

Tyypittelyssä aineisto jaetaan ryhmiksi joissa toistuu samankaltaisuus, nämä ryhmät kertovat tiivistetysti asiat ja tekevät aiheista tyypillisiä. Jotta tyypittelyä voidaan tehdä, vaatii se taakseen edellä mainittua teemoittelua tuekseen. Tyypittely ei ole yleistämistä vaan se voi olla huomio täysin tyypillisestä käytöksestä poikkeava tapa toimia. Tavallisuudesta poikkeavien asioiden analysointi saa tutkijan kehittämään omia oletuksiaan sekä hylkäämään mahdollisia ennakkokäsityksiään aiheesta. (Eskola & Suoranta 2001, 181.)

Perinteisesti sisällön erittelyssä kuvataan kuinka asioista on kirjoitettu tai puhuttu. Mahdollisia mitattuja aiheita/sanomisia käytetään analyysin apuna, kuten kuinka monta kertaa jokin tietty asia on mainittu tutkittaessa pelien mielekkyyttä, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Ajatuksena on verrata tuloksia teoriaan ja saada

aikaan mahdollisesti uutta tietoa. Sisällön erittelyllä on monia erilaisia tapoja luokitella teemat, aiheet, määrät yms. Tutkija voi pohtia eri keinoja käsitellä omaa aineistoaan jo ennen aineiston keruuta, vain huomatakseen että mikään niistä ei täytä hänen ajattelemiaan kriteerejä, näissä tapauksissa tutkija voi kehittää myös omanlaisensa tavan toimia. (Eskola & Suoranta 2001, 186–187.) Omaa tutkimusta pohtiessani, huomaan käyttäneeni osia erilaisista tavoista toimia.

Diskursiivinen analyysitapa tarkoittaa kaikkea joka tutkii niin kieltä kuin tiedonantoa (älykkyyttä, kielellinen lahjakkuus yms). Kieli tuottaa tietoa todellisuudesta, ja sillä myös rakennetaan todellisuutta. Kerrottu asia muokkaantuu tilanteiden ja ympäristön mukaan, jolloin tutkijan tulee tarkastella tätä tilaa myös tarkemmin. (Eskola & Suoranta 2001, 193–195.) Tässä tutkimuksessa pelatusta pelistä kysyttiin mielipide heti pelaamisen jälkeen, olisiko vastaus muuttunut jos kysymys olisi esitetty vasta seuraavan pelikerran alussa? Diskurssianalyysiin kuuluu yleensä pienet haastattelumäärät, haastatteluissa ei kuitenkaa keskitytä saatuihin vastauksiin vaan siihen kuinka ne on kerrottu. (2001, 197.)

Keskusteluanalyysissa pyritään ymmärtämään ihmisen toimimista tietyissä tilanteissa, tutkimalla hänen kielen käyttöönsä. Sanat eivät niinkään merkitse kuin sen muoto. Kuinka tutkittava painottaa sanoja, miten hän aloittaa ja lopettaa keskustelun, sekä myös äänen nousua voidaan huomioida. Keskusteluanalyysille on määritetty tietyt ennakkoajatukset vuorovaikutustilanteen kulusta. Missä keskustelu tapahtuu, ketkä osallistuvat siihen yms. Nämä keskustelut on yleensä koottu nauhoitteille tai videokuvaan, jotta tutkija voi palata tietyn kohdan äärelle uudelleen. (Eskola & Suoranta 2001, 188–189.)

8.7 Sukupuolisensitiivisyys

Sukupuolen merkitystä ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Lasten käsitykset eri stereotyyppioista muokkaantuvat ympäristön asettamien oletusten mukaan (Turja 2011a, 203). Halusin selvittää tutkimuksessani yleisesti lasten mielipiteitä pelien mielekkyydestä. Jos tutkittavani olisivat olleet aikuisia, olisin saattanut tuoda sukupuolierot tähän tutkimukseen mukaan, sillä iän myötä lapset tulevat tietoisiksi sukupuolestaan ja siihen liitetystä odotuksista, ja alkavat elää niiden mukaisesti

(2011a, 204). Halusin tuoda tutkimuksessani esiin neutraalin tuloksen, sillä mielestäni niin tutkijan kuin kasvattajankin on pohdittava omia uskomuksiaan ja ennakkoajatuksiaan sukupuoli-eroista (2011a, 205). Muuttuisiko lukijan mielipide tuloksista, jos hän näkisi tutkittavan sukupuolen? Vai onko kenties aikuisella jokin mielikuva lasten sukupuolista, ja niiden määrästä, kun hän tutkii tuloksia.

Kuten Ylitapio-Mäntylä (2011) artikkelissaan puhuu, on sukupuolijako yksi suosituimmista luokitteluperusteista laitettaessa ihmisiä eri kategorioihin, ja näiden pohjalta heidän toimimistaan tutkiessa. Hänen mukaansa erottelu voisi jatkua pidemmällekin, esimerkiksi tutkittavien ihmisten jako eri silmien-, tai hiustenvärien mukaan. Sukupuoli ei ole pelkästään biologinen jaottelu, sillä sukupuoli määrittyy sosiaalisena, kulttuurisena sekä rakenteellisena kokonaisuutena. (Ylitapio-Mäntylä 2011, 275.)

Kyseisessä päiväkodissa tuetaan myös sukupuolineutraaliin kasvatukseen jossa ei esimerkiksi ohjata ainoastaan tyttöjä kotileikkeihin tai vastaavasti vain poikia autoleikkeihin.

8.8 Viimeinen kerta

Viimeisellä, seitsemännellä kerralla oli tarkoitus, että lapset, jotka olivat osallistuneet tutkimukseen, ohjaisivat pelejä muille päiväkodin lapsille. Muutamaa päivää ennen sain tiedon että muut lapset eivät olisi talossa kyseisenä päivänä. Pohtiessani tutkimuksen tarkoitusta eli, lapsen kuulemista, halusin muokata hieman päivän etenemistä ja päätin että lapset pääsisivätkin ohjaamaan pelejä leikkikoulun lastentarhanopettajalle. Vaikka kyseessä oli aikuisen ja lapsen kohtaaminen ja ns. opetustilanne, on se Montessorin mukaan merkittävä oppimishetki. Pelkkä kerronta asioista ei hänen mukaansa riitä vaan toisen osapuolen katseleminen on myös loistava oppimistilanne (Lillard 2007, 241.) Lapsille kerroin tästä aikuisen ohjaamisesta vasta kyseisen päivän aamuna.

On tutkittu kuinka erityisesti lapset ovat hyvinkin sosiaalisia olentoja, ja oppiessaan jonkin asian he odottavat tilaisuutta päästä jakamaan tätä opittua tietoa muiden kanssa. Jakaminen tapahtuu kertoen mutta myös välineitä käyttäen. (Lillard 2007, 241–242.)

Jälleen kerran lapset olivat aamupiirissä ”nukkarissa”, josta hain yhden lapsen kerrallaan toimintatilaan takapöydän ääreen (ks LIITE 4), johon olin asetellut kaikki pelit, joita lapset olivat pelihetkinä pelanneet. Pyysin lasta miettimään tarkkaan ja nimeämään näistä suosikkinsa sekä vähiten mieluisan pelin. Kun lapsi oli nimennyt nämä, hain vielä vahvistusta hänen päätökselleen kysymällä miksi? Tämän jälkeen kerroin heille että pääsevät tämän suosikkinsa esittelemään opettajalle, mutta sitä ennen pyysin heitä piirtämään jonkin kuvan pelistä ja hain seuraavan lapsen pöydän ääreen. Piirustukset jäivät muistoksi päiväkodille.

Lasten esitellessä pelejä opettajalle huomasin, että lapset eivät niinkään kertoneet kuinka peliä pelataan, vaan he näyttivät sen. He vastasivat opettajan kysyessä jotakin pelistä tai sen vaikeudesta. Peliä nimeltään Day & Night esitteli kaksi lasta samanaikaisesti, ja oli hienoa huomata, kuinka he alkoivat rakentamaan tarinaa pelin ympärille. Erimuotoisista palikoista alkoi muodostua hahmoja, jotka esittivät mm. hyvin sairasta tonttua, joka oli vihreänä aivastelusta. Tällainen kerrontatapa on lapselle ominainen tapa toimia. Kun lapset esimerkiksi leikkivät kotia, kertovat he ajatuksensa ja liikkeensä ääneen, jotta he pystyvät ilmaisemaan mahdolliset toiveensa toisen henkilön toiminnasta. (Karlsson & Karimäki 2012, 41.) Lastentarhanopettaja lähti tähän kerrontaan mukaan ja hän alkoi yhdessä lasten kanssa pohtia mitä tontun mahdollisesti tulisi tehdä jotta hän parantuisi.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Ennakkokäsitykseni pelikerroista sekä tuloksista olivat hieman erilaiset kuin mitä tulokset kertovat. Pelien mielekkyyttä pohtiessani olin kuvitellut lasten kuvaavan visuaalisia asioita peleissä, kuten prinsessa, merirosvot tai jopa värinmaininta; sininen. Erään pelikerran jälkeen, lapsi mainitsi hyväksi asiaksi rakentelun, ja annettuaan arvionsa, hän kommentoi antamaansa arvosanaa : ”*Noku tos on toi kuva, toi prinsessa.*” Muita visuaalisia huomioita löytyi vain kolmesta muusta lomakkeesta, kahtena kertana mainittiin auto (Smart Car) ja kerran lepakko (Camelot).

Huomasin myös, että peli jonka olin jättämässä pois tästä opinnäytetyöstä, olikin erittäin suosittu. Kyseinen peli oli Day & Night (ks. luku 3.6.1), jonka ajattelin olevan liian helppo yksinkertaisuutensa takia. Tämä tukee ajatustani siitä, että lasta tulee kuunnella kun kyseessä on häntä koskeva hankinta, sillä aikuisen ennakkokäsitys asiasta voi olla hyvinkin eriävä lapsen mielipiteeseen nähden.

Ohjaamistani auttoi suuresti tuttu ympäristö sekä tutut lapset. Vieraassa ympäristössä ei tuloksia olisi välttämättä onnistuttu keräämään näin hyvin, eikä myöskään ohjaus olisi toiminut niin rauhallisesti.

Pelikertojen jälkeen kysellessäni peleistä mikä oli kivaa ja mikä mahdollisesti ei, sain usein vastaukseksi ”*ihan kiva*”, ”*ei mikään*”, ja ”*emmätiä*”. Välistä kuitenkin nousi suorita mielipiteitä. ”*No se ku oli vaikeeta mut sit mä en jaksankaa enää pelata...*” tai ”*Sai välil niinku kattoo noit toisii hankalia asioita, mä tykkään vaikeista asioista.*” ja ”*Tää, et niinku tää oli ihan kiva ja ei ollu kiva.*”

Aikuisen haastattelussa lasta tulee huomioida, että hetkessä kohtaavat erilaiset tiedot kuin myös, erilaiset mielenkiinnon kohteet. Tätä lasten ajattelua ja siihen sisältyvää maailmaa ei pysty haastattelun avulla tutkimaan, vaan vain vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 97.)

Havainnointilomakkeita tutkiessani huomasin jo muutaman kerran jälkeen yhden toistuvan piirteen kysyttäessä mikä oli hyvää pelissä. Rakentelu – sana, mainittiin 18 kertaa kysyttäessä ”*millainen tämä peli mielestäsi oli*”. Kaksi kertaa se

mainittiin negatiivisten piirteiden yhteydessä. Eräässäkin kaavakkeessa hyväksi piirteeksi on sanottu: ”rakentaa tätä autoa”, ja lopussa arvosanan annon jälkeen on samainen pelaaja vielä lisännyt: ”Nokun tässä vain rakennellaan, koska mä tykkään rakentamisesta.”

Viimeisen kerran kyselyjen tuloksena (kun kaikki pelit olivat esillä) suosikiksi nousi edellä mainittu Day & Night kun taas vähiten mieluisimmaksi peliksi äänestettiin Smart Car joka exceliin tallennettuihin lukuihin verraten pääsi jaetulle ykköspaikalle. Vastaukset suosikkipeleistä, verrattuina lukuina saatuihin tuloksiin aiemmilta pelikerroilta, olivat hieman eriävät. Lukujen perusteella jaetulle ykköspaikalle noussut peli, ei kerännyt kuin yhden äänen kun kaikki pelit esiteltiin kerralla. Olin ajatellut näin käyvän, ja tämän vuoksi halusinkin palata viimeisellä kerralla peleihin niin, että näytin ne lapselle kaikki samanaikaisesti. Ja kuten Alasuutari (2011) kirjassaan puhuu ryhmähaastatteluista sekä yksilöhaastatteluista, tulee tutkijan huomioida kuinka näissä eri tilanteissa saatu aineisto voi olla täysin eriluonteista. Kumpikaan tapa haastatella ei ole toistaan parempi vaihtoehto, vaan tutkijan tulee pohtia millaisia vastauksia hän tahtoo saada kysymyksiinsä. (Alasuutari 2011, 153.)

9.1 Lukuina

Lomakkeeni avulla keräsin ylös minuuttimäärät ja arvosanat erilliselle excel-tiedostolle (LIITE3), jonka avulla myös pidin kirjaa siitä, mitä peliä lapsi oli jo pelannut. Taulukkolaskentaohjelma auttoi minua hahmottamaan tilanteen paremmin kuin ainoastaan lomakkeita selaamalla. Luvuista pystyin näkemään, kuinka Bill & Betty Bricks peli oli saanut niin eniten peliminuutteja, kuin myös parhaimman arvosananakin keskiarvoisesti laskettuna. Nämä peliminuutit keräsin tukemaan arvosanoja sekä mahdollisesti kuvaavia asioita jotka nousisivat haastattelujen yhteydessä. (Metsämuuronen 2008, 60.)

Kaikenkaikkiaan peljä pelattiin 1080 minuuttia. Keskiarvoisesti laskettuna kukin pelaaja käytti peliä kohti aina 30 minuuttia. Peliäika olisi mielestäni mahdollisesti noussut, jos olisin saanut pelaaja nro ykkösen peliminuutit kerättyä taulukkoon mutta hänen poissaolonsa takia tämä oli mahdotonta. Mielestäni puolen tunnin

käyttäminen peliin on kunnioitettava aika, kun ajattelen, että kyseessä ovat alle kouluikäiset lapset, jotka istuvat itsenäisesti pelin äärellä.

Tutkija Ollila puhui myös ((2011) ks luku 4.2) flown merkityksestä, kuin myös Arjoranta ((2010) ks luku 4.1) omassa tutkimuksessaan. Flow, joka ilmenee, kun lapsi on täysin syventynyt omaan pelimaailmaansa, kuvaa heidän mielestään pelin mielenkiinnon ylläpysymistä. Tämän vuoksi kirjasin ylös leikkikoululaisten käyttämän ajan kunkin pelin kohdalla. Keräsin peliminuutit ja laskin pelaajien käyttämän ajan per peli tukemaan mahdollisesti parhaimman keskiarvon saanutta peliä. Pohdin, että mielekkäin peli saisi mahdollisesti myös eniten peliminuutteja, kuten tässä tapauksessa myös ilmeni. Eniten pisteitä saadussa pelissä teemana on rakennustyömaa, ja muihin peleihin nähden eniten osia.

9.2 Bill ja Betty bricks

Bill & Betty bricks -niminen peli, pääsi jaetulle ensimmäiselle sijalle arvosanalla 2,66 (arvosana-asteikko 1-3). Tämä kyseinen peli sai myös eniten peliminuutteja, joita kertyi kaiken kaikkiaan 223 minuuttia kuutena pelikertana. Peli on suunnattu yli viisivuotiaille, ja vaikeutensa vuoksi en itse arvellut tämän pelin yltävän näin suureen suosioon.

Peli koostuu kahdesta puisesta hahmosta rakennuskypärineen. Pelialustana on tasainen puulevy, jonka päälle tulee ohjeiden mukaan rakentaa palikoista neliskanttinen kuvio, niin ettei tehtäväkirjassa mainittua hahmoa nosteta palikoiden päältä pois. Vaikeustasoja on kaikkiaan neljä, joista vihreä vastaa pelin suosituskärajaa (tässä tapauksessa alkaen 5v.). Vaikka pelaaja olisikin aikuinen, suositellaan peli aloitettavan täysin alusta, jotta pelaaja saa kuvan pelin tarkoituksesta ja toimivuudesta.

Kuvasta 2 pystyy näkemään erinäköiset palikat, sekä myös tehtäväkirjan. Kirjan alaosa määrää mitä pelaajan tulee ensin rakentaa, ennen kuin peli voi edes alkaa. Tämän jälkeen hänen tulee tehtäväkirjan yläosassa näytetyillä palikoilla täyttää katkoviivalla näytetty alue (näkyvä kuvassa hieman vaaleansinisempänä kuin tausta), ilman että hahmoa nostetaan alustalta pois. Hahmo saa liikkua kerroksen ylemmäs tai alemmas, haasteiden kasvaessa ovat molemmat hahmot pelissä

mukana. Kun pelaaja on mielestään ratkaissut tehtävän, pystyy hän tarkistamaan tuloksensa kääntämällä sivua. Sivun toisella puolella on yksityiskohtaisesti näytetty ohjeistus kuinka kyseinen tehtävä on ratkaistu oikein. Vaikeustasojen noustessa on myös vastaukset piilotettu vihkon takaosaan.



KUVA 2. Osa pelistä Bill & Betty Bricks

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tehdessäni yksin opinnäytetyön jouduin pohtimaan tilanteita sekä asioita monen ihmisen näkökulmasta ajateltuna. Yleisesti yhden ihmisen on vaikeaa, jollei jopa mahdotonta, tarkastella tilanteita, asioita, näkökohtia tai tuloksia kaikista näkökulmista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 185). Pyrin muistamaan tämän koko tutkimuksen ajan. En kuitenkaan ollut yksin tilanteissa ja sain jakaa kokemuksiani niin lastentarhanopettajan kuin ohjaavan opettajani kanssa ja heidän avullaan osasin peilata myös omaa käyttäytymistäni tilanteissa ja pohtia mm. haastattelulomakkeiden sisältöä syvemmin. Pystyisinkö näkemään vastauksen tutkimuskysymykseeni; ”mikä tekee pelistä mielekkään lapsen mielestä?”

Lapsille tehdyistä kysymyksistä sana ”rakentelu” toistui useaan otteeseen. Sanaa käytettiin kuvaamaan eri pelejä, ja kahtena kertana negatiivisena asiana. Itse en ollut käyttänyt sanaa kertoessani peleistä, paitsi puhuessani Bill ja Betty Bricksistä: ...”sinun tulee näitä palikoita apunakäyttäen rakentaa ns piirakka, joka täyttää tuon katkoviivalla rajatun alueen...”

Tämän sanan esiintulo on nähtävissä jo ensimmäisen pelikerran yhteydessä, joten se ei ole voinut kasvaa lasten keskuudessa pelikertojen jälkeen. Kaikenkaikkiaan sana mainittiin 17 eri kyselylomakkeella. Osa mainitsi pelin hyväksi puoleksi rakentelun ja muutama vielä lisäsi kohtaan muuta, kuinka he pitivät rakentamisesta.

Leikin on todettu olevan lapselle luontainen tapa toimia, myös tässä tutkimuksessa, mutta onko rakentaminen myös ihmiselle tyypillistä sekä mielekästä. Katoaako palikoiden pinoamisen lumous koskaan, vai muuttaako se vain muotoaan. Rakentaako ihminen koko elämänsä ajan?

Kun ihminen luo jotain käsillään, vahvistaa hän samanaikaisesti omaa mielikuvitustaan. Ihminen pystyy luomaan mielikuvia mitä tällä hänen rakentamallaan asialla tehdään, liittyykö siihen jokin oma tarinansa tms. (Vehkalahti & Urho 2013, 27.) Käsiään käyttäen lapsi myös käsittelee jo tapahtuneita asioita. Kun lapsi rakentaa uuden majan keittiöntuoleista, tai solmii villalangan pitkin olohuoneen huonekaluja, auttaa hän hahmottamaan ympäristöään. Kun lapsi tuntee saaneensa aikaan jotain uutta ja ihmeellistä, kokee

hän onnistumisen elämyksen. Rakentamisen tulos ei ole ensisijaisen tärkeässä asemassa vaan itse rakentaminen. Luomisen jälkeen saattaa lapsen leikkiin kuulua palikkatornien kaataminen, villalankojen katkominen eli tuhoaminen. Jos lapsi on rakentanut majan, voi se olla hänen oma pakopaikkansa. Lapsi hallitsee tätä tuoleista ja vilteistä rakennettua linnaketta, ja määrää sen kuka sisään pääsee. (Vehkalahti & Urho 2013, 37–39.)

Leikkitilan valmistelu ja esineiden päätäntä on usein aikuisella. Jos lasten annetaan edes hieman päättää lelujen sijainnista, kankaiden väreistä, ja annetaan heidän osallistua leikkitilojensa koristeluun, arvostavat he ympäristöään huomattavasti enemmän. Kun lapsi on otettu mukaan tilan jakamiseen, on tila myös lapsennäköinen, lapsi hahmottaa kuinka paljon tarvitaan esimerkiksi kotileikin leikkimiseen, tai palikoilla rakentamiseen. Jakamisen voi tehdä joko penkein tai yksinkertaisesti kankaita apuna käyttäen. Tilat voidaan jakaa myös ryhmäkoon mukaan, päivästä riippuen. (Vehkalahti & Urho 2013, 63.)

Välillä rakentamisessa, esimerkiksi suurien majojen, tarvitaan myös aikuista, jolloin aikuinen kuin luontevasti osallistuu lasten leikkiin. Rakentamisen ympärille voi kehkeytä jopa draamallinen kokonaisuus jossa ohjaajalla on tärkeä rooli. Tämä vaatii aikuiselta heittäytymistä sekä luottoa ryhmänsä lapsiin. (Vehkalahti & Urho 2013, 104.)

11 POHDINTA

Asioiden ihmettely ja uudet tilanteet herättävät ihmisessä tarpeen selittää syitä näihin. Tämä koetaan selkiyttävänä asiana ja ymmärrämme itsekin asiat paremmin. Yksi ihminen voi kertoa tapahtumat ja pohdinnat erilailla kuin toinen, ja tämä onkin toivottava tapahtuma, jotta ihmiset oppisivat tilanteita/ilmiöitä paremmin. Selittämällä siis saavutetaan ymmärrys sekä tieto kuinka viedä tätä tietoa eteenpäin. Asioiden ulkoaopetteleu ei edistä kenenkään oppimista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 318.)

Opinnäytetyön arviointi

Tutkimuskysymyksenä tässä opinnäytetyössä oli; ”mikä tekee peleistä mielekkään lapsen mielestä?”. Mielestäni onnistuin löytämään varteenotettavan tuloksen, josta voi tehdä niin jatkotutkimuksia kuin myös yleispäätelmiä. Lasten ajatukset ja mielipiteet tuotiin esiin tuloksissa, eikä lasten kertomia vastauksia ole millään lailla muokattu. Niin ympäristön vaikutus kun lapsilähtöisyys avattiin tutkimuksessa niin yleiseltä kuin montessoripedagogiikan saralta.

Tutkimuksen edetessä lisää tietoa peleistä ja leikeistä alkoi ilmaantua joita sain kerättyä tukemaan saatuja tuloksia. Tutkimus oli näin ollen ajankohtainen aihe josta mahdollisesti tullaan tekemään monia uusia tutkimuksia ja kirjoja.

Tulevat tutkimukset aiheesta, tehdään mahdollisesti täysin erimuotoisessa ympäristössä. Tällöin tuloksetkin saattavat olla erilaisia. Itse pohdin silti mahdollisuutta tulosten samankaltaisuudesta riippumatta lasten iästä, määrästä tai ympäristöstä. Käytetty peliaika voisi mielestäni muuttua ympäristössä jossa ei ole totuttu toimimaan yksin ja rauhallisesti, kuten montessorituokioissa.

Tutkimusentuloksena mielekkään pelin määritelmäksi noussut sana rakentelu, oli aluksi mielestäni hämmentävä, sillä olin luullut lasten kuvaavan pelien hahmoja. Miettiessäni vastausta, alkoi se mielessäni muototua muotoon ”no tietenkin” – itsestäänselvyydeksi. Kuten Eskola ja Suoranta (2001) kirjassaan toteavat; ”*Itse asiassa suurin osa ns. tieteellisestä tutkimuksesta koostuu maalaisjärjestä ja aiemmista kokemuksista.*” (Eskola & Suoranta 2001, 21). Juuri tällä maalaisjärjellä ajateltuna, lapset rakastavat uuden luomista käyttäen palikoita,

tuoleja ja penkkejä, tehden käpylehmiä yms. Se millä rakennetaan, vain muuttuu ajan myötä.

Tutkimustulosteni luotettavuutta joku voisi arvioida epäluotettaviksi, sillä olin tuttu entuudestaan näille lapsille. Mielestäni tämä tuttuus taas lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Uskon että lapset kertoivat rohkeasti mielipiteensä peleistä ja toivat julki ajatuksiaan.

Tunnen onnistuneeni opinnäytetyössäni hyvin. Toiminnalliset osuudet ja lapsen huomioiminen eivät tuottaneet vaikeuksia. Uskon että opinnäytetyöni herättää halua tutkia aihetta toisenlaisissa ympäristöissä.

Montessorivaikutus

Lasten vastauksia lukiessani ja toimintakertoihin palatessani ryhdyin pohtimaan tulosta ”rakentelu”. Ensiksi se vaikutti mielestäni yllättävältä, mutta järkeenkäyvältä vastaukselta, kunnes rupesin pohtimaan päiväkodin lasten montessorihetkiä. Muistelin montessorivälineitä ja kuinka niistä pystyi rakentamaan torneja, luomaan uusia ideoita ja tilanteita. Myös pelitilanteet, joissa lapsi pelasi yksin, oli montessorityöskentelylle ominainen piirre. Lapsen ja hänen kehitykseensä vaikuttavat niin geeniperimät kuin myös kulttuuri, jossa hän elää, tässä tapauksessa montessoripainoitteisessa päiväkodissa. Hänelle tulevat tutuksi välineet ja toimintatavat, jotka ohjaavat myös hänen toimimistaansa.

(Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 51.)

Olisiko tutkimustulos sama jossakin toisessa montessorileikkikoulussa? Vai johtuiko tämä tulos vain tilannesidonnaisuudesta eli siitä, että nämä lapset kuuluvat kyseiseen leikkikouluun ja ovat tuttuja keskenään. On kirjoitettu, että tietoa, jota saa kerättyä jossain tilanteessa, ei voi siirtää toiseen tilanteeseen tai asiayhteyteen (2005, 121). Oliko tämä tulos vain tässä kyseisessä talossa ja näiden lasten kesken?

Kehitysehdotukset / kokeilut

Tieteellinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellisuutta ja selittää mm käytöstä oletusten avulla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 33). Tässä tutkimuksessa ilmennyt positiivinen mielikuva, ”rakentelu”, voisikin olla pohjana tutkimuksille

jossa pyrittäisiin selvittämään onko lapsille luontainen tapa toimia rakentaen uusi asia? Vai onko tämä kenties hiipuva luonnonvara lasten keskuudessa.

Rakentavatko lapset enää majoja sisälle tai ulos? Aiheuttavatko valmiit lelut, jotka nappia painamalla puhuvat ja tekevät temppuja sen, että rakennuspalikoidenkin suosio tulee hiipumaan ajan myötä, vai onko tämä rakentaminen ihmisen perusoppi joka säilyy sukupolvista toisiin?

Olen myös pohtinut, kuinka tutkimuksesta saadut tulokset muuttuisivat, jos sen tekisi jokin toinen ihminen, jolle ei leikkikoulun ympäristö olisi tuttu. Entä mitä tutkimustuloksista voisi päätellä, jos kohteena olisi kokonainen päiväkotikoulu, jossa kaikki lapset olisivat tutkimuksen kohteina. Vaikuttaisiko tutkimustulokseen myös toiminnan siirto toiseen paikkaan, esimerkiksi, jos olisin järjestänyt pelihetket täysin samalle lapsijoukolle, samoja metodeja käyttäen, mutta toimintapaikkana olisi ollut ammattikorkeakouluni jokin luokka. Sillä jo opiskelijan näkökulmaa katsoen, hänen opiskelutapansa muuttuu, kun hän siirtyy koulusta seuraavalle asteelle (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 102). Olisivatko vieraassa ympäristössä peliminuutit vähentyneet ja olisiko tuloksissa näkynyt enemmän värien ja hahmojen mainintaa?

Ajan vaikutus

Omassa lapsuudessani on erinäinen rakentaminen kuulunut aina osana kasvua: lumimajat, majojen rakentaminen niin sisälle kuin ulos, pahvilaatikoiden muuttaminen avaruusaluksiksi, shakkipelin pihaversiosta linnakke etc. Muistan leikkimökit, jotka ahtaudellaan eivät tehneet oloani mukavaksi, joten ns. laajensimme aina niitä mökin viereen. Jo nukeilla (barbeilla) leikittäessä, en muista tarvinneeni valmiita huonekaluja tms heille, vaan rakensimme ne itse milloin laatikoista, milloin ihan vaan pitkähihaisista paidoista. Toimiiko tämän hetken lapsilla mielikuvitus vielä hyvin, vai onko se täysin turtunut tässä ns. valmiissa maailmassa?

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino

Arjoranta, J. 2010. Leikki, peli ja pelaaja – Näkökulmia pelin ymmärtämiseen.

Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro Gradu – tutkielma. [viitattu 29.3.2013]. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23052/URN%3ANBN%3Afi%3Ajuu-201003221336.pdf?sequence=1>

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

Dolto, F. 2002. Lapsuuden taitekohdat. Helsinki: Eveil-kustannus

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä.

Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) Pienten piirissä – yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva:Ps-kustannus, 75 – 96.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WS Bookwell oy

Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessoripedagogiikka. Keuruu:Otava

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi – havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L., & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 54 – 66.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011 Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 67 – 76.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava

- Höynälänmaa, K. 2011. Montessoripedagogiikka. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 170 - 201.
- Jyrhämä, R. 2005. Ei kysyvä tieltä eksy. Teoksessa P. Kansanen & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Keuruu: Ps-kustannus, 73 – 95.
- Kalliala, M. 2011. Kato Mua! – Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?
Helsinki: Gaudeamus
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa – Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus
- Karlsson, L. & Karimäki, R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Fera
- Kasvi, J. 2001. Lasten tietokonepelit. Teoksessa M. Kangassalo & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Vammala: Vammalan kirjapaino, 106 – 123.
- Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja.
Tampere: Tammer-paino oy
- Lillard, A. 2007. Montessori-the science behind the genius. USA: Oxford
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto
- Lipponen L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 31 – 38.
- Manninen, T. 2007. Pelisuunnittelijan käsikirja – ideasta eteenpäin. Oulu: Kustannus oy Rajalla
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä – yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva:Ps-kustannus, 47 – 74.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet.
Jyväskylä:Gummerus

Mohell, S. & Sillanpää, A. 2009. Leikinvalintataulu varhaiskasvatuksen työvälineenä. Laurea ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma [viitattu 2.4.2013]. Saatavissa:

<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4304/Leikinvalintatauluvarhaiskasvatuksentyoavaliineena.pdf?sequence=1>

Murphy, A. 2010. Lastenleikkiä – kuinka kasvatat fiksuja, terveitä ja huomaavaisia lapsia syntymästä 12-vuotiaaksi. Helsinki: Schildt

Ollila, S. 2011. Historialliset pelit ja oppiminen. Tampereen yliopisto. Informaatiotieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. [viitattu 2.4.2013] Saatavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05063.pdf>

Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse – montessorimenetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY

Raittila, R. 2011 Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 208 – 218.

Turja, L. 2011b. Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 179 – 194.

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

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, Stakes. [viitattu 22.04.2013]. Saatavissa:

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1

Vehkalahti, R. & Urho, T. 2013. Leikki on totta! – näkökulmia vapaan leikin tukemiseen. Helsinki: Lasten keskus

Ylitapio-Mäntylä, O. 2011. Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:Ps-kustannus, 274 – 284.

Arkki. 2013. Arkkitehtikoulu Arkki -kotisivut [viitattu 23.3.2013]. Saatavissa: <http://www.arkki.nu/index.php?page=etusivu>


Rakentelun riemua. 2011. Kaksplus Lehdessä artikkeli 11/2011 [viitattu 23.3.2013]. Saatavissa: http://www.arkki.nu/uploads/images/kaksplus_1300.jpg

LIITTEET

LIITE1

Kirje vanhemmille: "Hei hyvät montsalaisten vanhemmat, opintoni (sosiaalipedagogiikka lapset ja nuoret/LAMK) ovat loppusuoralla ja on opinnäytetyöni aika. Olen saanut kunnian tehdä toiminnallisen osuuden täällä Montessorileikkikoulussa. Tutkimukseni pyrkii selvittämään mikä tekee peleistä (yksin pelattavat lautapelit, smartgames) mieluisia lasten näkökulmasta katsottuna. Tulen tarvitsemaan kuusi lasta tutkimukseeni, toiminnallinen osuus käsittää kuusi pelikertaa jossa lapsi saa aina eri pelin pelattavakseen jonka jälkeen esitän pari kysymystä pelistä. Ohjaustilanteet tulevat mukailemaan montessorityöskentelyä. Tutkimuksessa julkaistava tieto ei tule sisältämään lasten nimiä tai sukupuolta. Myös iän maininta on harkinnan alla. Tulen valitsemaan lapset tähän tutkimukseen arpoen, mutta ennen sitä kysyn suostumustanne koskien lastanne. Saako hän mahdollisesti olla yksi näistä kuudesta pelaajasta? Pelikerrat alkavat vuoden 2013 alussa ja julkaisuseminaarini tulee olemaan aikaisintaan maaliskuun lopulla, toimitan opinnäytetyöni myös teidän luettavaksenne leikkikoululle tämän jälkeen. Tarvitsen vastauksenne tutkimuslupaa varten riippumatta siitä onko se kieltävä tai myöntävä. Vastaattehan mahdollisimman pikaisesti mutta viimeistään ensimmäisen viikon aikana (ensimmäinen pelikerta tapahtuu viikon 2 aikana).

teidän Laura Jäntti

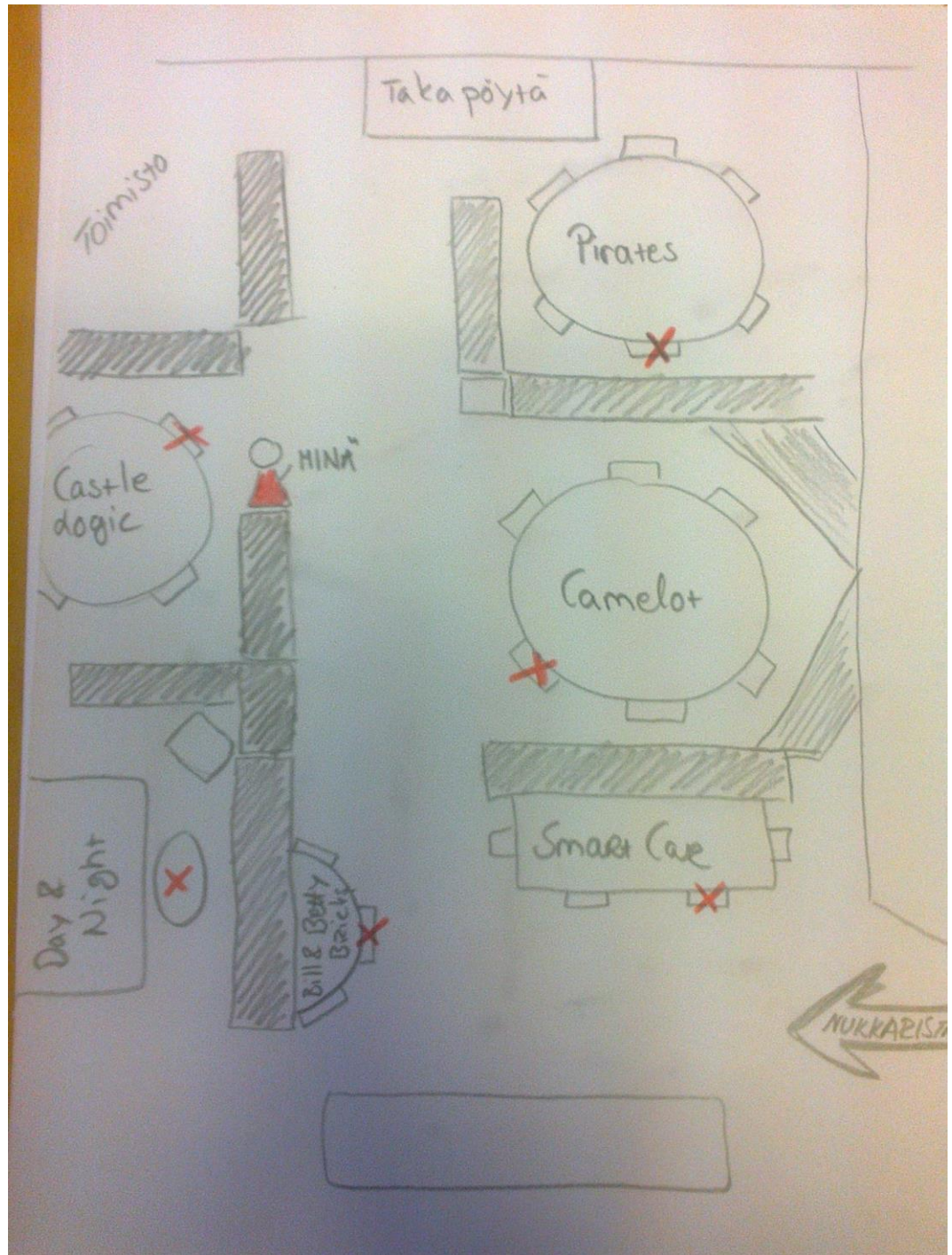
ps. Oikein rauhaisaa joulua ja uutta vuotta, nähdään pian  "

LIITE2

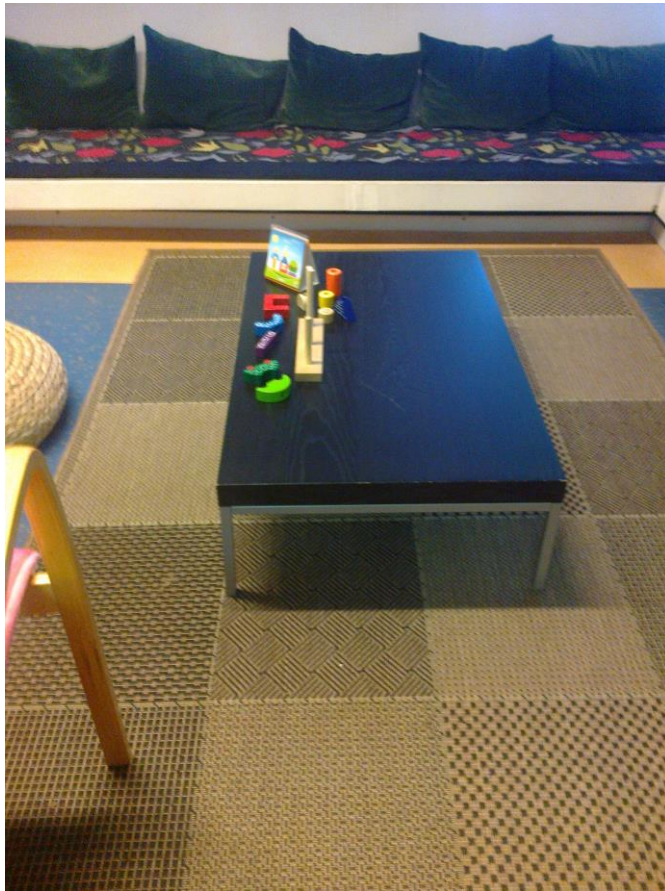
Havainnointilomake:

	HAVAINNOINTILOMAKE LAURA JÄNTTI		pvm		
Lapsen nro:			Pelin nimi:		
Pelaamisen aloitusaika:					
Ohjauksen jälkeen alkoi:	<input type="checkbox"/>	Pelaamaan heti			
	<input type="checkbox"/>	Ei halua pelata			
	<input type="checkbox"/>	Leikkii pelillä/rakentelee			
Jos kieltäytynyt pelistä, miksi?					
Mahdolliset välihuomiot:					
Pelaamisen lopetusaika:					
Pelin päättyttyä, "millainen peli mielestäsi oli", miksi? Mikä oli hyvää, mikä huonoa?					
Monta tähteä antaisit pelille:					
Miksi:					

LIITE4:



LIITE5:



Kuva1. Day and Night



Kuva2. Castle Logic



Kuva 3. Smart Car



Kuva 4. Camelot



Kuva 5. Bill & Betty Bricks



Kuva 6. Pirates