



Konkkaronkka-peli sosiaalis- emotionaalisen kehityksen tukena



Heinikoski, Taina

Muhonen, Ailla

2009 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Hyvinkää

Konkkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena

Heinikoski Taina
Muhonen Aila
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2009

Heinikoski Taina & Muhonen Aila

Konkkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena

Vuosi 2009

Sivumäärä 66

Opinnäytetyömme aiheena on Konkkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena. Konkkaronkka on lautapeli, jonka suunnittelimme ja toteutimme yhteistyössä varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Peliin sisältyy tehtäviä, joissa keskustellaan sosiaaliin ja tunnetaitoihin liittyvistä kysymyksistä. Lähtökohtana pelin kehittämiseksi ja opinnäytetyöllemme oli lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien lisääntyminen ja sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukevien leikkivälineiden puute. Tämän kehityksen osa-alueen vaikeudet näkyvät sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, tunteiden käsittelyssä, ilmaisussa ja kontrolloimisessa.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, miten lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä voidaan tukea Konkkaronkka-pelin avulla. Toinen tutkimuskysymyksemme oli, miten Konkkaronkka-peli soveltuu lasten oppimisen tueksi varhaiserityiskasvatuksessa. Samalla tarkoitus oli selvittää, miten peliä voidaan kehittää toimivammaksi.

Tutkimus toteutettiin järvenpääläisen päiväkodin esikouluryhmässä ja erityisryhmässä. Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä käytimme osallistuvaa havainnointia, teemahaastattelua ja lomakeseurantaa. Havainnoimme kahdeksaa pelituokiota, joihin osallistui neljä esikouluryhmän lasta. Haastattelimme esikouluryhmän lastentarhanopettajaa ja erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa. Erityisryhmässä seurattiin pelin käyttöä seurantalomakkeen avulla. Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen perusteella Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Pelituokioissa käytyjen keskustelujen välityksellä lapset voivat oppia sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja, joita he kykenevät siirtämään myös arjen toimintaan. Tämän tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että lapsi voi oppia pelituokioissa uusia sosiaalis-emotionaalisia taitoja ja vertaisryhmän ja aikuisen tuella. Lapsen oppimista tukee parhaiten tutun ja turvallisen aikuisen läsnäolo pelituokioissa. Pelin tehtävistä hyötyy eniten lapsi, jolle kysymykset ovat riittävän haasteellisia ja joka voi oppia taidoissaan edistyneemmiltä lapsilta.

Konkkaronkka-peli soveltuu oppimisen tueksi varhaiserityiskasvatuksessa. Sitä voidaan käyttää niin sosiaalis-emotionaalisen kehityksen kuin kokonaisvaltaisen oppimisen tukena. Tutkimuksen perusteella pelin avulla voidaan edistää myös lapsen puheen ja ajattelun kehitystä, matemaattisia taitoja ja hahmotuskykyä. Peli on helppokäyttöinen ja lapsia motivoiva väline, jota voidaan käyttää yhtenä menetelmänä sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa. Peliä on hyvä kehittää niin, että sen tehtäviin lisätään toiminnallisia tehtäviä, ja että tehtävät kohdennetaan eri ikä- ja kehitystasoja vastaaviksi.

Asiasanat: sosiaalis-emotionaalinen kehitys, sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet, varhaiserityiskasvatusta, lapsen oppiminen ja kehitys, pelit oppimisen tukena, vertaisryhmä, aikuinen oppimisen tukena

Heinikoski Taina & Muhonen Aila

Konkkaronkka-game as support of socio-emotional development

Year 2009

Pages 66

This Bachelor's thesis deals with Konkkaronkka-game as support of socio-emotional development. Konkkaronkka is a board game we implemented in co-operation with professionals of early childhood special education. When playing the game children solve tasks dealing with social and emotional questions. The basis of game implementation and the bachelor's thesis are socio-emotional difficulties which seem to become more common and more severe. There is also lack of games which support socio-emotional development. Socio-emotional difficulties are shown in social interaction and recognition, expression and interpretation of emotions.

The main question of our study is how socio-emotional development can be supported with help of Konkkaronkka-game. The second research question is how this game adapts as support of learning in early childhood special education. In addition, we wished to find out how Konkkaronkka-game can be developed to be better functioning.

The study is qualitative and was carried out in a preschool group and a special group of a day care centre in Järvenpää. The methods used were participating observation and theme interviews. Observation consisted of eight play situations in which we played Konkkaronkka-game with four preschoolers. In the special group educators followed up amounts of playing the game. We interviewed the kindergarten teacher of the preschool and the early childhood special education teacher of the special group. The results were analyzed with content analysis based on theory.

The study shows that a child's socio-emotional development can be supported with help of Konkkaronkka-game. Discussions of social and emotional questions can promote a child's learning of these issues and she can transfer new skills to everyday activities. Peer group and secure adults support learning. Best results are achieved when a child is learning from more capable peers and with tasks challenging enough.

Konkkaronkka-game adapts as support of learning. It can support a child's socio-emotional development and overall development as well. It can be used to support language, thought and mathematical skills. Konkkaronkka is user friendly and motivating tool which can be used as one method for preventing and repairing socio-emotional difficulties. The game can be developed by adding more functional tasks and by aiming tasks for different age and developmental stages.

Key words: socio-emotional development, socio-emotional difficulties, early childhood special education, a child's learning and development, educational games, peer group, adult's support for learning

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus	7
	2.1 Tutkimuksen toteutus	8
	2.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet	10
	2.3 Konkkaronkka-peli	11
3	Lapsen kehitys ja oppiminen	14
	3.1 Vertaisryhmän merkitys oppimisessa	15
	3.2 Aikuisen rooli lapsen oppimisessa	16
	3.3 Pelit oppimisen tukena	17
4	Sosiaalis-emotionaalinen kehitys	20
	4.1 Sosiaalinen kehitys	21
	4.2 Emotionaalinen kehitys, empatia ja itsetunto	21
	4.3 Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen	24
5	Varhaiserityiskasvatus	25
	5.1 Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ja niiden ilmeneminen	26
	5.2 Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien taustat	29
6	Menetelmälliset valinnat	30
	6.1 Lapset tutkimuskohteina	30
	6.2 Osallistuva havainnointi	32
	6.3 Haastattelut ja lomakeseuranta	33
	6.4 Sisällönanalyysi	34
	6.5 Luotettavuus ja eettisyys	36
7	Konkkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena	38
	7.1 Tutkimusryhmä	39
	7.2 Sosiaalisten taitojen kehittyminen	40
	7.3 Tunnetaitojen, empaattisuuden ja itsetunnon kehittyminen	44
8	Konkkaronkka-peli oppimisen tukena ja pelin kehitystarpeet	48
9	Johtopäätökset	52
10	Pohdinta	54
	Lähteet	57
	Kuvat	61
	Liitteet	62

1 Johdanto

Opinnäytetyöprosessissamme tutkitaan, miten Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä, ja miten peli soveltuu oppimisen tueksi varhaiserityiskasvatuksessa. Samalla halusimme selvittää, miten peliä voidaan kehittää toimivammaksi. Suunnittelimme ja toteutimme Konkkaronkka-lautapelin yhteistyössä päiväkodin erityisryhmän kasvattajien kanssa vastaamaan päivähoiton arjessa nousseisiin haasteisiin, joita olivat erityisesti lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet. Pelin avulla keskustellaan sosiaaliin taitoihin ja tunne-elämään liittyvistä kysymyksistä ja tehdään toiminnallisia tehtäviä. Pelin tarkoitus on toimia apuvälineenä työskenneltäessä lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Pihlaja (2004a, 216 – 218) määrittelee sosiaalisuuden liittyvän ihmisten välisiin suhteisiin, yksilön ja ihmisen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi kasvamiseen. Emotionaalisisessa kehityksessä on kyse tunteiden tunnistamisesta, ilmaisusta ja tulkinnasta. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja tunne-elämän ilmaisussa.

Lähtökohtana pelin kehittämiseksi ja opinnäytetyölle oli käsityksemme lasten sosiaalisen ja tunne-elämän vaikeuksien lisääntymisestä. Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2002, 36) mukaan sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näyttävät lisääntyvän, aikaistuvan ja vaikeutuvan. Adenius-Jokivuori (2001, 11) jatkaa, että lapsia, joilla on oppimisen ja kehityksen vaikeuksia, tulee auttaa entistä enemmän. Siksi ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittäminen onkin erityisen tärkeää. Lasten kehityksen yksilöllisen havainnoinnin ja tukemisen pitäisi tapahtua hänen jokapäiväisessä ympäristössään. Se edellyttää, että toimintamalleja kehitetään ja opettajille ja vanhemmille annetaan välineitä ja resursseja tukea lapsen kehitystä.

Toteutimme tutkimuksen järvenpääläisen päiväkodin esikoulu- ja erityisryhmissä. Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua. Havainnoimme neljän esikoululaisen toimintaa ja vuorovaikutusta kahdeksassa tutkimustilanteessa, joissa lapset pelasivat kanssamme Konkkaronkka-peliä. Haastattelimme sekä esikouluryhmän lastentarhanopettajaa että erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa. Lisäksi päiväkodin erityisryhmässä seurattiin pelin käyttöä noin kuukauden ajan seurantalomakkeen avulla. Tulokset analysoimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä apuna käyttäen.

Kerromme aluksi opinnäytetyön taustasta ja tutkimuksen toteutuksesta. Näiden jälkeen kuvaamme tutkimuksen keskeisimmät käsitteet, jotka ovat lapsen oppiminen ja kehitys, sosiaalis-emotionaalinen kehitys sekä varhaiserityiskasvatus, jossa keskitymme erityisesti sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin. Seuraavaksi kuvaamme menetelmälliset valinnat, joiden avulla haimme vastauksia tutkimuskysymyksiin. Jatkossa kerromme keskeisimmät tutkimustulokset

tutkimuskysymyksittäin peilaten niitä opinnäytetyön teoreettiseen viitekehykseen. Yhteenvedossa vertailemme saatuja tuloksia tutkimuskysymyksiin ja lopuksi pohdimme opinnäytetyön toteutusta ja sen tavoitteiden toteutumista.

2 Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus

Suunnitelimme ja toteutimme Konkkaronkka-lautapelin alkuvuodesta 2008 Elämykselliset toiminta- ja leikkivälineet eri-ikäisille ihmisille -opintojaksolla. Pelin tehtävät ovat sosiaalisia taitoja ja tunne-elämää koskevia kysymyksiä ja toiminnallisia tehtäviä. Pelissä on lisäksi toinen tehtäväsarja, jossa on kehonhallintaan ja -hahmotukseen liittyviä toiminnallisia tehtäviä. Peli suunniteltiin varhaiserityiskasvatuksen tarpeisiin yhteistyössä järvenpääläisen päiväkodin erityisryhmän kasvattajien kanssa. Peli on suunniteltu sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tueksi lapsille, joilla on vaikeuksia tällä kehityksen alueella. Lisäksi sosiaalis-emotionaalisia tarpeita tukevia leikki- ja pelivälineitä ei ole juurikaan olemassa. Koska saimme hyvää palautetta pelin käyttömahdollisuuksista ja tarpeellisuudesta, päätimme tutkia sen mahdollisuuksia opinnäytetyön muodossa.

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tutkia, miten Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä ja pelin soveltuvuutta oppimisen tueksi varhaiserityiskasvatuksessa. Opinnäytetyön kannalta olennaista sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa oli, miten lapset kehittyvät ja oppivat uusia taitoja. Tarkoituksena oli, että vertaisryhmässä ja aikuisen tukemana lapsi voi Konkkaronkka-pelin avulla oppia uutta, kehittyä taidoissaan sekä omaksua uusia taitoja, ajattelu- ja toimintamalleja. Lisäksi tärkeää opinnäytetyön kannalta oli, miten pelit toimivat oppimisen tukena. Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007, 57) toteavat, että varhaiskasvatuksen oppimisenäkemyksessä korostaa lapsilähtöisyyttä, lapsen yksilöllisen ja omaehtoisen oppimisprosessin tukemista. Vertaisryhmä, leikki sekä aikuisten rakentama oppimisympäristö ja sen mahdollistamat aktiviteetit toimivat perustana lapsen oppimiselle. Brotheruksen, Helimäen ja Hytösen (1994, 81) mukaan lapsi kehittyy oppiessaan uusia asioita, kuten tietoja, taitoja, asenteita, arvoja ja normeja ollessaan vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Lummelahti (1995, 71) toteaa, että sosiaalinen pelitilanne on merkityksellinen lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta. Hyvin suunnitellut ja valmistetut pelit tukevat lapsen kehittymistä monipuolisesti.

Toteutimme tutkimuksen varhaiserityiskasvatuksen ympäristössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 35 - 36) korostetaan laaja-alaista näkemystä lapsen tuen tarpeista tukemalla hänen varhaiskasvatustaan. Olennaista on antaa lapselle tukea heti tarpeen ilmaannuttua, jotta voidaan ennaltaehkäistä kasautuvat ja pitkittyvät ongelmat. Valtioneuvoston selonteossa lasten ja nuorten hyvinvoinnista (2003, 26) todetaan, että lapsuuden tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt ovat vahvoja ennusteita tuleville ongelmille, mikäli niihin ei

puututa ajoissa. Myös Heinämäki (2005, 9 - 10) painottaa lapsen tukemista varhaisessa vaiheessa. Ilman tätä tukea voidaan myöhemmässä vaiheessa tarvita monitahoista ja pitkäkestoisista interventiota asian korjaamiseksi.

Opinnäytetyömme kannalta keskeistä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa oli lapsen sosiaalisen-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen Päivähoidon syrjäillä - erityispäivähoito 1997 -selvityksen mukaan erityisesti kielellisen kehityksen häiriöt ja sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet olivat lisääntyneet. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet olivat toiseksi suurin erityisen hoidon ja kasvun tarpeen aiheuttaja. Näitä vaikeuksia oli 15 prosentilla erityistä tukea tarvitsevista lapsista. (Remsu & Piironen-Malmi 2003, 12 - 13.)

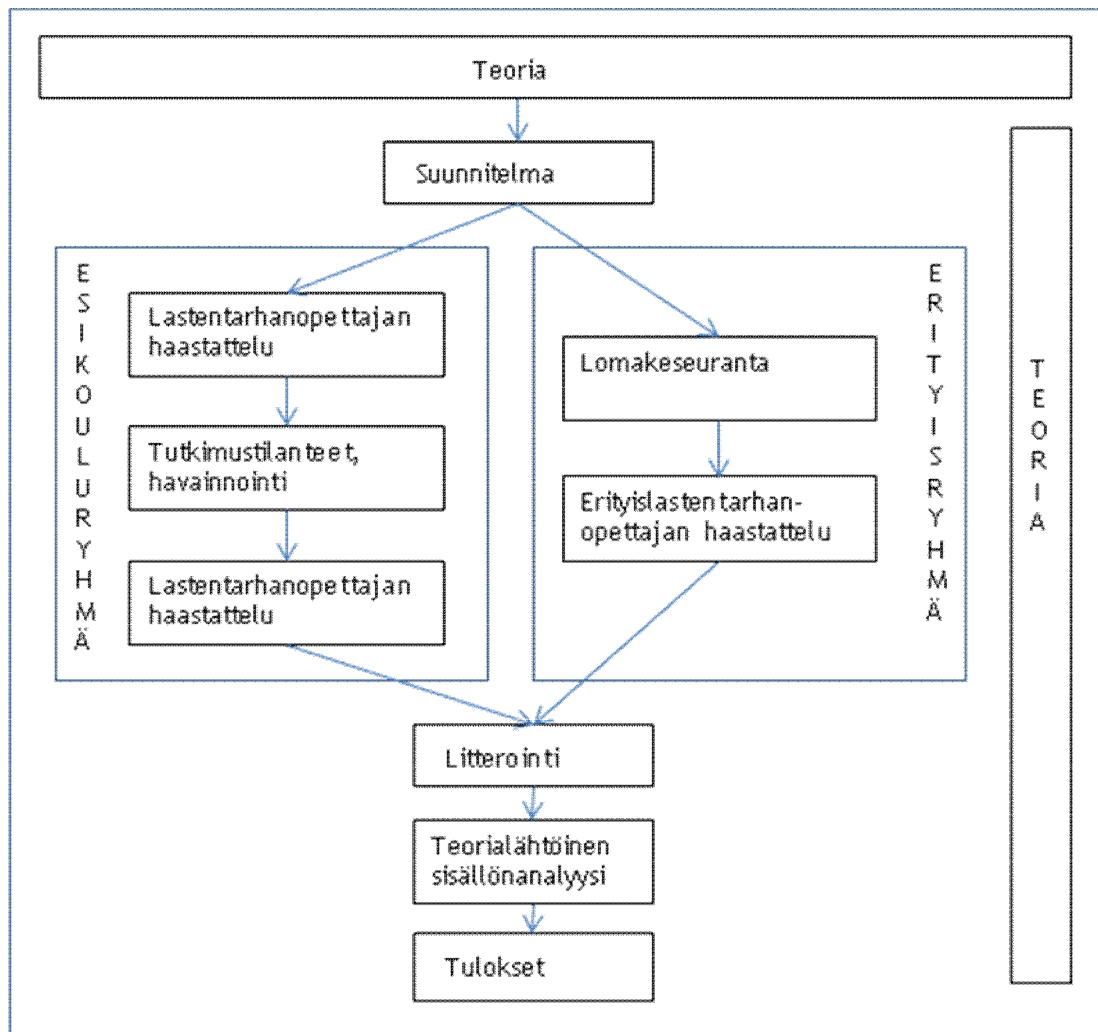
Toteutimme opinnäytetyön osana Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta, sillä Konkkaronkka-peli on kehitetty vastaamaan työelämän tarpeisiin. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on Laurea-ammattikorkeakoulun organisoima, Euroopan Sosiaalirahaston ja Etelä-Suomen lääninhallituksen tukema hanke. Hankkeen päätavoitteena on koulutuksen kehittäminen työelämälähteisemmäksi. Hankkeen aikana kehitettävän toimintamallin avulla opiskelijat ja opettajat verkostoituvat alueen työorganisaatioiden kanssa, kartoittavat arjesta nousevia haasteita ja pyrkivät etsimään niihin ratkaisuja tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Yhteistyössä hanketta ovat toteuttamassa Tampereen yliopisto ja Sosiaalitalo. Yhteistyökumppaneina hankkeessa toimivat Hyvinkään, Järvenpään ja Keravan kaupungit. Tavoitteena on kehittää opiskelijoiden verkostomaisen tiimityön taitoja ja innovatiivisia tapoja tehdä työtä. Hankkeen tavoitteeseen pyritään pääsemään tuottamalla arjen haasteiden ratkaisemiseen soveltuvia työkaluja ja menetelmiä työelämän tueksi. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke 2008 - 2010.)

2.1 Tutkimuksen toteutus

Suunniteltuamme Konkkaronkka-pelin ja saatuamme siitä hyvää palautetta, päätimme tehdä pelistä opinnäytetyön selvittääksemme sen käyttömahdollisuuksia ja kehittämistarpeita. Olimme suunnitelleet pelin päiväkodin erityisryhmän kasvattajien kanssa, joten he tunsivat pelin. Niinpä kysyimme heiltä, voisimmeko toteuttaa opinnäytetyön samassa päiväkodissa. Saatuamme heiltä suostumuksen haimme Järvenpään kaupungilta tutkimusluvan (liite 1) kesäkuussa 2008.

Yhteistyö tutkimusympäristönä toimivan päiväkodin kanssa oli erittäin sujuvaa. Erityisryhmän lasten kokoonpano muuttui huomattavasti syksyllä 2008, jolloin tutkimus oli tarkoitus toteuttaa. Päiväkodin esiopetusryhmässä oli kuitenkin paljon lapsia, joilla oli sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Päiväkodista tarjottiinkin mahdollisuutta tehdä tutkimus kyseisessä esikoulu-

ryhmässä. Tutkimukseen osallistui neljä esikouluryhmän lasta, joiden vanhemmilta saimme suostumukset tutkimukseen syyskuussa 2008 (liite 2).



Kuva 1: Opinnäytetyöprosessi

Aloitimme opinnäytetyöprosessin (kuva 1) perehtymällä tutkimusta käsittelevään teorian teorian. Tämän perusteella suunnittelimme tutkimuksen toteutuksen. Keräsimme tutkimuksen aineiston keruun loka-marraskuussa 2008. Haastattelimme aluksi esikoulun lastentarhanopettajaa lasten vahvuuksista ja haasteista. Havainnointiin perustuvia tutkimustilanteita oli kahdeksan, kaksi kertaa viikossa. Havainnointitilanteissa pelasimme Konkkaronka-peliä neljän esikouluryhmään kuuluvan lapsen kanssa. Pelituokioiden videoitiin ja nauhoitettiin. Olimme tehneet pelistä kaksi samanlaista versiota, joista toinen oli käytössä erityisryhmässä. Siellä seurattiin pelin pelaamismääriä seurantalomakkeen (liite 5) avulla. Tutkimustilanteiden ja seurannan jälkeen haastattelimme esikouluryhmän lastentarhanopettajaa ja erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa (liite 3). Haastatteluiden avulla selvitimme lastentarhanopettajien käsityksiä pelin vaikutuksista lasten kehitykseen sekä pelin toimivuudesta ja kehitystarpeista.

Litteroimme ensimmäisen ja viimeisen havainnointitilanteen sekä lastentarhanopettajien haastattelut. Tulkitsimme lasten toimintaa ja vuorovaikutusta ja vertasimme tutkimustilanteita mittareiden (liite 4) avulla. Mittarit suunniteltiin teoreettisen tiedon perusteella. Mittareiden osa-alueina olivat sosiaaliset ja tunnetaidot sekä empaattisuus. Litteroimme ja analysoimme materiaalin pääasiassa marras-joulukuussa 2008. Jatkoimme analysointia alkuvuodesta 2009. Teoreettista tietoa hankimme ja käytimme koko opinnäyteprosessin ajan. Kevään aikana raportoimme tulokset ja viimeistelimme työn. Esittelimme valmistuvan opinnäytetyön toukokuussa 2009. Työ oli kokonaisuudessaan valmis toukokuussa 2009.

2.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, miten lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä voidaan tukea Konkkaronkka-pelin avulla. Tarkoituksena oli tutkia sitä, kuinka hyvin peli tukee lasten sosiaalisten ja tunnetaitojen kehityksellisiä tarpeita. Tähän tutkimuskysymykseen selvitimme vastausta havainnoinnin ja lastentarhanopettajien haastatteluiden avulla.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, miten Konkkaronkka-peli soveltuu oppimisen tueksi varhaiserityskasvatuksessa. Selvitimme lisäksi, miten peliä voisi kehittää toimivammaksi. Jotta peli toimii oppimisen ja kehityksen tukena, sen tulee tukea lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Pelin tulee olla lasten mielestä kiinnostava ja houkutteleva, jotta he motivoituisivat pelin pelaamiseen. Pelin tulee olla myös peliin osallistuvien päiväkodin kasvattajien mielestä soveltuva oppimisen tueksi. Haimme vastauksia kysymykseen havainnointien, seurannan ja lastentarhanopettajien haastatteluiden perusteella.

Rajasimme opinnäytetyön varhaiserityskasvatuksen alueeseen, vaikka Konkkaronkka-peliä voidaan mielestämme käyttää varhaiskasvatuksessa laajemminkin. Perusteena rajaukselle oli, että peli suunniteltiin alun perin vastaamaan päiväkodin erityisryhmän tarpeisiin. Rajasimme tutkimuksesta pois peliin kuuluvan kehopelin, jonka tehtäväsarja käsittelee kehon hallintaa ja sen hahmotusta. Halusimme keskittyä sosiaalisten ja tunnetaitojen tukemisen tutkimiseen.

Tavoitteena oli selvittää edellä mainittujen kysymysten avulla Konkkaronkka-pelin mahdollisuuksia lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet vaikuttavat lisääntyvän jatkuvasti, ja päivähoidon henkilöstö kokee nämä vaikeudet haasteellisiksi. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, voiko Konkkaronkka-peli toimia varhaisen tuen ja ennaltaehkäisy-yhtenä apuvälineenä. Samalla tavoitteena oli kehittää Konkkaronkka-peliä niin, että se vastaisi mahdollisimman hyvin tarpeisiin. Pihlajan (2005, 154 - 157) tutkimuksen mukaan sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista kärsivät lapset koetaan päivähoidossa kuormittaviksi ja haastaviksi. Aggressiivisuus, poikkeava tunneilmaisu ja tunteen purkaukset häiritsevät lapsen sosiaalisia suhteita ja heijastuvat myös ryhmän toisiin lapsiin. Adenius-Jokivuoren

(2001, 11) mukaan ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittäminen on erityisen tärkeää. Samoin Heinämäki (2005, 9 - 10) korostaa lapsen tukemista varhaisessa vaiheessa.

Oman oppimisen kannalta keskeinen tavoite oli syventää tietämystämme sosiaalis-emotionaalista kehityksestä ja sen vaikeuksista sekä siitä, miten tätä kehitystä voidaan tukea. Koska sosiaalis-emotionaalista vaikeuksista kärsiviä lapsia on kaikissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä, on niiden ymmärtäminen tärkeää tulevassa työssämme sosionomeina. Lumme-
lahden (2000, 64) mukaan auttaakseen lasta sosiaalis-emotionaalisisissa ongelmissa kasvattajan on ymmärrettävä sekä lapsen yksilöllisyyttä että yleisesti sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien luonnetta. Varhaiskasvatuksen ohella sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja sen vaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen on tärkeää myös muissa sosionomin työympäristöissä, muun muassa lastensuojelussa, perhetyössä, kehitysvammatyössä ja kouluissa. Oppimisen ja tulevan sosionomin työn kannalta tavoitteena oli lisäksi syventää tietämystämme lapsen oppimisesta. Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998, 69) mukaan kasvattajalla on velvollisuus toimia lapsen edun mukaisesti siten, että hän ottaa toiminnan suunnittelussa huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet, kasvun ja kehityksen. Kasvattajan tulee suunnitella lapsen oppimista tukeva toiminta niin, että se muodostaa lapselle oppimisprosessin, jossa lapsen tiedot, taidot ja intressit tulee arvioiduksi kulloisenkin tilanteen mukaan.

2.3 Konkaronkka-peli

Konkaronkka (kuva 2) on lautapeli, joka tarkoitettu noin neljästä seitsemään -vuotiaalle lapselle. Pelaamassa voi olla enintään neljä lasta kerrallaan. Peliin sisältyy pelilaudan, nopan ja pelinappuloiden lisäksi kaksi tehtäväsarjaa ja kaksi vaihtoehtoista palapeliä, joita kootaan pelin edetessä. Pelissä edetään nopanheittojen avulla ja tehdään tehtäviä nostamalla pakasta tehtäväkortteja. Vihreän askelman kohdalla, pelaaja vastaa tehtäväkortin kysymykseen tai tekevät toiminnallisen tehtävän. Palkkioksi pelaaja saa asettaa palan pelilaudan keskelle koottavaan palapeliin. Keltaisen askelman kohdalla tai saatuaan nopanheitosta keltaisen pelaaja joutuu poistamaan palan palapelistä. Kun palapeli on valmis, pelaajat kulkevat palapelin kuvaamaan paikkaan, syntymäpäiväjuhliin tai sirkukseen.

Konkaronkka-peli on yhteisöllinen, josta myös sen nimi kertoo. Konkaronkka-peli perustuu vertaisryhmän mahdollistamaan mallioppimiseen ja aikuisen tukeen. Lähtökohtana on, että aikuinen käsittelee lasten kanssa sosiaaliin ja tunnetaitoihin liittyviä kysymyksiä sekä ohjaa ja johdattelee keskustelua niistä. Hujalan ym. (2007, 58) mukaan aikuisen ei tule tarjota lapselle valmiita ratkaisuja, vaan esimerkiksi avointen kysymysten avulla ohjailla lapsen omaa ongelmanratkaisuprosessia oikeaan suuntaan.



Kuva 2: Konkkaronkka-peli

Pelissä on kaksi tehtäväsarjaa, joista jompaakumpaa pelataan kerrallaan. Toisessa tehtäväsarjassa, "tunnepelissä", käsitellään sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja. Kysymykset liittyvät sosiaalisiin suhteisiin, tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja käsittelyyn sekä empatiaan ja itsetuntoon (kuva 3). Näistä kysymyksistä keskustellaan lasten kanssa. Vääriä vastauksia ei ole, vaan jokaisen lapsen tunteet ja ajatukset ovat oikeita ja merkityksellisiä. Peliin on sisällytetty koskettamiseen liittyviä tehtäviä, sillä ne ovat lapsen kehitykselle merkityksellisiä. Pihlajan (2004a, 214 - 218) mukaan emotionaalisessa kehityksessä on kyse tunteiden tunnistamisesta, ilmaisusta ja tulkinnasta. Empatia liittyy olennaisesti tunteisiin. Sosiaalisuus on puolestaan kanssakäymisen taitoa ja toisten huomioonottamista. Sosiaalisuuden kehittymisen perustana ovat hyvä itseluottamus ja itsetunto. Sajaniemen (2005, 91 - 92) mukaan koskettamisen on todettu edistävän lapsen kasvua ja kehitystä. Koskettaminen myös rauhoittaa ja auttaa aistihavaintojen jäsentämisessä. Kasvava lapsi oppii koskettamisen kautta tiedostamaan kehonsa.



Kuva 3: Esimerkkejä tunnepelin tehtäväkortteista

Toinen tehtäväsarja, "kehopeli" liittyy puolestaan kehonhahmotukseen ja -hallintaan. Yhteistyökumppanina toimineen päiväkodin erityisryhmän lastentarhanopettajan mukaan lapsilla, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, on usein vaikeuksia myös kehon hahmotuksessa ja hallinnassa. Ahosen (1995, 249 - 256) mukaan motorinen kömpelyys liittyy usein vaikeuksiin sosiaalisissa suhteissa, tarkkaavaisuusongelmiin, oppimisvaikeuksiin sekä huonoon itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Lumme-lahti (2000, 34 - 35) puolestaan toteaa, että tukemalla monipuolisesti kaikkia kehityksen osa-alueita voidaan tukea lapsen kokonaiskehitystä ja ehkäistä vaikeuksia.

Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lapsen kehityksen eri osa-alueita. Tehtäväsarjat kehittävät sosiaalisuutta, emotionaalisuutta ja motoriikkaa. Lisäksi peli tukee kielellistä kehitystä asioista kertomisen muodossa, kognitiivista kehitystä mieleen palauttamisen kautta sekä matemaattisia taitoja nopan silmälukujen ja askelmien laskemisen avulla. Peliä voidaankin käyttää lasten erilaisiin tarpeisiin. Kasvattaja voi käyttää peliä joko vertaisryhmän tukea hyödyntäen tai kahden kesken lapsen kanssa, jos lapsen on vaikea toimia muiden lasten kanssa.

Peli antaa kasvattajille mahdollisuuksia muunteluun ja monipuoliseen käyttöön. Kasvattaja voi tehdä omia palapelejä esimerkiksi ryhmän lasten valokuvista. Tehtäväsarjoissa on tyhjiä tehtäväkortteja, joihin voi kirjoittaa lasten tarpeisiin kohdistettuja omia kysymyksiä tai tehtäviä. Peliä voi myös käyttää soveltaen tilanteen mukaisesti keksimällä itse sopivia kysymyksiä. Pelin pelaaminen on hyvä tapa antaa lapselle yksilöllistä aikaa ja huomiota sekä antaa oppimiskokemuksia vertaisryhmässä.

Koska pelaaminen on ajanvietettä, pelin pitää olla viihdyttävä ja hauskuuttava. Pelissä täytyy olla jotain erikoista, jokin koukku, niin että pelaaja viihtyy pelin äärellä. Koukkuja voivat olla muun muassa eläytyminen, todellisuuspako, haasteet, uhkapeli, juoni, tarina, kilpailu-

vietti tai yhteisö. (Vuorela 2007, 27 - 30.) Konkkaronkka-pelin koukkuja ovat eläytyminen, haasteet, juoni, tarina ja yhteisö sekä pienessä määrin kilpailuvietti. Eläytyessään lapsi voi samaistua pelin eläinhahmoihin. Haasteita pelin etenemiseen tuovat tehtävät ja palapelin palan menettäminen tietyn askelman kohdalla. Pelin yhteisöllisyys näkyy yhdessä rakennettavassa palapelissä. Käsitksemme mukaan yhteisöllisiä pelejä on vähän ja kilpailuhenkinen peli ei välttämättä tue tunne-elämältään rikkonaisia, itsetunnoltaan heikkoja lapsia.

3 Lapsen kehitys ja oppiminen

Opinnäytetyön kannalta keskeistä on lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen tukeminen. Kehitykseen liittyy olennaisesti oppiminen, joten käsittelemme tässä luvussa lapsen kehitystä ja oppimista. Uskomme, että vertaisryhmässä ja aikuisen tukemana lapsi voi Konkkaronkka-pelin välityksellä oppia uutta, kehittyä taidoissaan ja omaksua uusia asioita, asenteita ja toimintamalleja.

Hirsjärvi (1982, 78) määrittelee kehityksen prosessiksi, asteittaiseksi muutokseksi toiminnassa. Kehitys on jatkuvaa, samaan suuntaan, vaikkakin sykäyksittäin etenevää muutosta. Kehitystä voidaan kuvata käyttäytymisen kokonaiskuvan muuttumiseksi jatkuvasti tiettyyn suuntaan tai jollain tietyllä osa-alueella ilmeneväksi muuttumiseksi. Hakkaraisen (2002, 9) mukaan kehitys ei ole lapsen fyysistä kasvua tai sanavaraston lisääntymistä vaan pikemminkin uusien toimintamahdollisuuksien ja kulttuurin avautumista. Kehitys on sitä, että lapsi oivaltaa jotakin uutta. Tämän seurauksena hän sivuuttaa aikaisemman tapansa hahmottaa todellisuutta, ja sen tilalle syntyy uusi tapa nähdä ympäröivä todellisuus ja oma itsensä.

Hirsjärven (1982, 139) määrittelyn mukaisesti oppiminen tarkoittaa sellaisia käyttäytymisessä tapahtuvia muutoksia, jotka jollakin tavalla ovat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta syntyneitä. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 19, 36) puolestaan kuvaavat oppimisen jatkuvaksi, kokonaisvaltaiseksi tiedon prosessoinniksi, joka saa aikaan pitkäaikaisia muutoksia muun muassa tiedoissa, käsityksissä, taidoissa ja tunteissa. Oppiminen tapahtuu toiminnan välityksellä, se auttaa kehittymään, sopeutumaan, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. Oppimiselle on tyypillistä tiedon aktiivinen rakentaminen, ei passiivinen vastaanotto. Valtaosa oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Kehityksestä ja oppimisesta sekä niiden keskinäisestä suhteesta on lukuisia teorioita, eivätkä käsitteet ole selkeitä. Vygotskyn (1978, 90) mukaan oppiminen ei ole kehitystä, mutta oikein järjestetty opetus vaikuttaa kehitykseen ja saa aikaan prosesseja, jotka eivät olisi mahdollisia ilman opetusta. Vygotskyn (1982, 185 - 186) toteaa, että kehitys ja oppiminen ovatkin prosesseja, joiden keskinäinen suhde on mutkikas. Lapsen kehityksessä ratkaisevaa on yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus. Opetus on hyvää silloin, kun se kulkee kehityksen edellä ja

vie sitä perässään. Vygotskyn (1978, 86 - 87, 90) ajattelun mukaan se, minkä lapsi osaa tehdä tänään vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä ympäristönsä ihmisten kanssa, huomenna hän osaa tehdä sen itsenäisesti. Vygotsky käyttää käsitettä lähikehityksen vyöhyke, joka tarkoittaa välimatkaa tasolta, johon lapsi yltää yksin, tasolle, johon hän yltää aikuisen ohjaamana tai yhteistyössä edistyneemmän ikätoverinsa kanssa.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen kattaa kaikki lapsen kehityksen alueet ja se kehittää identiteettiä, taitoja ja tietoja. Käytännönläheisesti katsottuna lähikehityksen vyöhykkeellä on toimittava lapsen kanssa niin, että häntä autetaan ratkomaan ongelmia, muttei kerrota suoraan valmiita ratkaisuja. Lapsen tulee itse kokea onnistumisen tunteita omasta toiminnastaan. Jo pelkästään aikuisen tai taitavamman lapsen läsnäolo ja vuorovaikutus voivat toimia muutoksen katalysaattorina ilman, että osaavampi varsinaisesti opettaa mitään. Yhteinen mielekäs toiminta muuntuu vähitellen yksilölliseksi, ja myöhemmin taas yksilöllinen suoritus muuntuu ryhmän yhteiseksi saavutukseksi. (Hakkarainen 2008, 46 - 48.)

Oppiminen on ennen kaikkea jatkuva yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa yksilö toimii aktiivisesti. Lapsi valikoi, muuntaa ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota ja rakentaa sen pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja. (Hujala ym. 2007, 50.) Lapsen yksilöllisen ja omaehtoisen oppimisprosessin tukeminen on keskeistä. Oppiminen perustuu kuitenkin vuorovaikutukseen aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja aikuisen ohjaajuus pyritään yhdistämään lapsen omaehtoiseen oppimisprosessiin. Oppiminen, kasvu ja kehitys ovat tulosta lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisestä yhteistoiminnasta. Lapsi on aktiivinen osallistuja kasvuympäristössään, ja hän on erottamaton osa sosiaalista ympäristöään. Lapsi nähdään kokonaisvaltaisesti osana monista tekijöistä koostuvaa systeemiä. (Hujala ym. 2007, 55 - 57.)

Lapsen oppiminen tapahtuu arjessa oman toiminnan ja kokemisen kautta. Parhaiten lapsi oppii silloin, kun hän voi toimia omaehtoisesti ja erityisesti niiden asioiden parissa, joista hän on kiinnostunut. Vertaisryhmä, leikki sekä aikuisten rakentama oppimisympäristö ja sen mahdollistamat aktiviteetit toimivat perustana lapsen oppimiselle. Oppimisen tukemiseksi ja edistämiseksi ympäristön tulee tarjota lapselle sellaista toimintaa, joka on oikeassa suhteessa lapsen kykyihin ja taitoihin. Liian vaativat tai helpot tilanteet ja asiat eivät edistä lapsen oppimista. (Hujala ym. 1998, 47; Hujala 2002, 101 - 107; Hujala ym. 2007, 57.)

3.1 Vertaisryhmän merkitys oppimisessa

Vertaisryhmällä on tärkeä merkitys lapsen oppimisen kannalta. Salmivalli (2005, 15) määrittelee vertaisryhmän suurin piirtein samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten ryhmäksi, jossa lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hakkaraisen (2008, 46) mu-

kaan vertaissuhteessa toimiessaan lapsi oppii huomaamattaan. Varsinaisia riskitekijöitä oppimisen suhteen ei ole, koska lapsilla ei ole niin jyrkkää osaamisen eroa toisin kuin aikuisen kanssa toimiessaan. Kun lapsi toimii aikuisen kanssa, aikuinen saattaa estää lapsen oppimista ja viedä tilan lapsen reflektiolta.

Vygotsky (1978, 86) painottaa, että lapsi oppii tiedollisesti ja taidollisesti edistyneemmältä lapselta samalla tavalla kuin aikuiselta. Lehtisen (2001, 79 - 81) mukaan viimeaikaiset lapsuustutkimukset ovat osoittaneet, että lasten jokapäiväiset kokemukset toisten lasten kanssa edistävät tai ehkäisevät erilaisten taitojen kehittymistä. Vertaissuhteet ovat merkittävä oppimismahdollisuus. Vertaissuhteissa opitaan sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja taitoa asettua toisen asemaan. Vertaisryhmässä toimiminen on olennainen osa lasten arkipäivää ja sosiaalisen identiteetin rakentumista sekä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimista. Vertaissuhteissa lapset tutkivat aikuisten maailman toimintaa, sosiaalista ympäristöä ja testaavat omia kykyjään. Lapset luovat ystävyyssuhteita, neuvottelevat keskenään sekä toimivat ja leikkivät yhdessä. Samalla vertaissuhteet ovat emotionaalisesti tärkeitä. Toisten lasten kanssa pidetään hauskaa, jaetaan salaisuuksia ja puretaan huolia.

Lapset luovat vertaisryhmässä sosiaalisia suhteita, vertailevat omaa asemaansa suhteessa muihin ja saavat kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja ryhmässä toimimisesta. Ajattelua tukevat ja edistävät tilanteet, joissa lapset esittävät omia näkökulmiaan toisilleen ja oma näkökulma joutuu arvioinnin kohteeksi. Perustelut omille ratkaisuille, erimielisyydet ja ristiriidat sekä toisen perustelujen kuunteleminen ohjaavat uuteen ajatteluun. Neuvottelutaidot, kompromissien tekeminen ja toisten huomioon ottaminen ovat edellytyksiä vertaissuhteissa. Ne ovat myös sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan vuorovaikutuksessa. (Lehtinen 2001, 81; Kronqvist, 2001, 69 - 70.)

Ryhmässä toimiessaan lapsi oppii kommunikoimaan toisten lasten kanssa ja se tekee heistä ajattelevia ja puhuvia olentoja (Pihlaja 2004a, 233). Uskomme, että pelatessaan Konkkaronka-peliä lapset muodostavat laajempia käsityksiä keskusteltavista asioista. Kun lapset kuuntelevat toistensa ajatuksia, he voivat oppia heiltä uusia asioita ja syventää aikaisemmin oppimaansa.

3.2 Aikuisen rooli lapsen oppimisessa

Aikuisella on tärkeä rooli lapsen oppimisen edistämisessä. Aikuisen on tiedettävä, kuinka hän voi auttaa lasta oppimaan (Hakkarainen 2002, 165). Aikuisen tehtävä on antaa tuki lapsen oppimiselle suhteuttamalla oikein lapsen tarvitseman tuen määrä ja laatu lapsen tietoihin, taitoihin ja kehitysvaiheeseen. Olennaista on aikuisen kyky antaa tukea silloin, kun lapsi sitä tarvitsee. Aikuisen ei pidä antaa lapselle valmiita ratkaisuja vaan ohjailta lapsen omaa ongel-

manratkaisuprosessia oikeaan suuntaan. (Hujala ym. 2007, 57 - 58.) Aikuisen eläytyvä ja aktiivinen ote vuorovaikutustilanteissa on keskeistä lapsen oppimisessa (Lummelahti 1995, 44).

Myös Vygotsky korostaa aikuisen osuutta lapsen kehityksessä. Lapsi tarvitsee ensin aikuisen tukea, ohjausta ja kontrollia, jotta hän voi myöhemmin sisäistää asian. Kun aikuinen tuntee lapsen kehityksen ja tilanteen, hän voi ohjata ja tukea lasta toimimaan potentiaalisten mahdollisuuksien mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky 1978, 86 - 87.) Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen tarkoittaa aikuisen kannalta sitä, että hän vähentää systemaattisesti omaa osuuttaan ja samalla kannustaa lasta itsenäiseen suoritukseen. Kun lapsi oppii ratkaisemaan uudentyypisiä pulmia, aikuisen rooliksi muodostuu tavallisesti suoritusten kontrolloiminen. Lapselle kehittyy samanaikaisesti itsekontrolli. Vaikka lapsi oppii itsekontrollin ja osaa arvioida omaa toimintaansa, hän usein kuitenkin vaatii aikuisen suorittamaa kontrollia ja tuloksen arviointia. Lapsi tarvitsee oppimisen kannustimena aikuisen emotionaalista hyväksymistä persoonallisen arvioinnin muodossa. (Hakkarainen 2002, 166.)

Aikuisen tulee tietää, millaiset käsitykset ja mielikuvat lapsella on opittavista asioista, jotta hän voi tukea lapsen ajattelun kehittymistä kohti pedagogisen toiminnan tavoitteita. Aikuinen voi vaikuttaa lapsen oppimiseen tukemalla lasta ymmärtämään asioita edistyneemmin. Näin hän auttaa lasta etenemään seuraavalle ajattelun tasolle. Kun aikuinen saa lapsen innostumaan toiminnasta ja kiinnittämään hänen tarkkaavaisuutensa siihen, lapsi voi alkaa ajatella asioita, joita hän ei muuten olisi miettinyt. (Doverborg & Pramling 1998, 12 - 14.) Vaikka aikuisella on suuri merkitys lapsen oppimisprosessissa, on kuitenkin muistettava, että lapsi on oman oppimisen säätelijä (Hujala ym. 1998, 56).

3.3 Pelit oppimisen tukena

Konkkaronkka-peli on tarkoitettu oppimisen tueksi. Siinä yhdistyy leikillisuus ja sosiaalisten ja tunnetaitojen oppiminen. Lasten on helpompi käsitellä vakaviakin kysymyksiä leikin välityksellä. Ylipäänsä pelien ja leikin tavoitteena on tuottaa lapsille mielihyvää toiminnan kautta. Golinkoff, Hirsch-Pasek ja Singer (2006, 8) toteavat, että lapset oppivat parhaiten leikillisyyden avulla ja silloin, kun opetettava asia on heille merkityksellistä.

Erilaisia pelejä on pelattu niin kauan kuin ihmisiä on ollut olemassa, sillä leikkimisen ja pelaamisen halu on meissä syvään juurtuneena. Peli ei kuitenkaan ole aivan sama asia kuin leikki. Leikki on omaehtoista, vapaamuotoista toimintaa, jossa on vain vähän sääntöjä ja ennalta sovittuja käytäntöjä. (Botermans, Burret, van Delft & van Splunteren 1989, 11.) Peli mielletään yleisesti pelaajan näkökulmasta ajanvietteeksi, jossa toiminta on tuottamatonta. Sillä on alkutilanne, säännöt ja päämäärä. Pelaaminen on pelaajien ja pelin välistä vuorovaikutuksellista toimintaa. (Vuorela 2007, 16, 21.)

Lummelahti (1995, 71) kuvailee peliä ajanvietteenä, joka tarjoaa lapsille monipuolista toimintaa. Hyvin suunnitellut ja valmistetut pelit tukevat lapsen kehittymistä monipuolisesti, niillä on selkeät tavoitteet, säännöt, ratkaisut ja toimintatavat. Peleille on ominaista, että ne vaativat luonteensa mukaan eri kehitysvaiheiden saavuttamista. Hyvässä pelissä ei tarvitse noudattaa kaavamaisuutta, vaan se antaa mahdollisuuksia useanlaiseen työskentelyyn ja erilaisiin ratkaisuihin. Pelien eräänä tavoitteena on tarjota lapselle toimintaa yhdessä toisten lasten ja aikuisen kanssa.

Vaikka pelit mielletäänkin usein ajanvietteeksi, ne voivat toimia myös oppimisen tukena, jolloin peleistä käytetään yleensä termejä oppimispeli, opetuspelejä tai opetuksellinen peli. Oppimisen tueksi tarkoitetuilla peleillä voidaan opettaa muun muassa kielellisiä tai matemaattisia valmiuksia. Pelien avulla voidaan harjoitella myös vuorovaikutustaitoja, odottamista, pettymyksen sietoa ja ongelmanratkaisutaitoja. Lummelahn (1995, 71) mukaan sosiaalinen pelitilanne on lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta merkityksellinen. Hän omaksuu pelin säännöt ja toimintaohjeet sekä joutuu ajattelemaan, päättämään, valitsemaan, muistamaan ja ratkaisemaan peliin sisältyviä tehtäviä. Hän oppii seuraamaan toisten peliin osallistujien ratkaisuja ja odottamaan omaa vuoroaan sekä antamaan toisille mahdollisuuden työskennellä samalla materiaalilla. Pelin päätökseen saattaminen ja yhteinen lopputulos antavat lapsille yhdessä koetun loppuun suorittamisen ja ilontunteen. Tätä voidaan kutsua myös yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi.

Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus ovat merkittäviä tekijöitä, kun oppijana on lapsi. Voimakkaat elämykset vaikuttavat lapsen oppimisprosessiin, sillä ne vaikuttavat motivaatioon ja aktiivisuuteen innostavalla tavalla sekä edesauttavat tiedon varastoitumista muistiin. (Lummelahti 2001, 39.) Oppimispelit voivat tuottaa iloa, joka on tärkeä tekijä oppimisessa. (Charlton, Williams & McLaughlin 2005, 72). Oppimista tukevat ja samalla lapsia kiinnostavat pelit voivat tuottaa lapselle elämyksenomaisia kokemuksia ja tämän kautta tukea oppimista. Tällä tavalla oppimisesta tulee tehokkaampaa.

Golinkoff, Hirsch-Pasek ja Singer (2006, 10) puoltavat sitä, että oppimiskokemuksen tulee olla lapsille mieluisa ja innostava. Lasten oppimisen kannalta ei ole suotavaa, että aikuiset päättävät, mitä heille opetetaan. Tutkimusten mukaan aikuisjohtoinen opetustyyli johtaa siihen, että lapset eivät opi yhtä akateemisesti kuin vertaiset, joille sisältöjä ei opeteta suoraan vaan leikkillisyyden kautta. Lisäksi aikuisjohtoinen opetustyyli aiheuttaa tahattomana seurauksena sen, että lapset eivät opi yhtä hyvin tuntemaan empatiaa vertaisiaan kohtaan, osoittavat todennäköisemmin stressiä sisältävää hyperaktiivisuutta ja osallistuvat myöhemmässä elämässään todennäköisemmin rikolliseen toimintaan.

Paneliuksen (1988, 48) mukaan sen lisäksi, että peli tuo iloa oppimiseen, sillä on myös kognitiivinen eli tiedollinen tehtävä käsitteiden oppimisen, tiedon demonstroimisen ja informaation antamisen muodossa. Pelin affektiivinen eli tunteisiin liittyvä tehtävä on muuttaa asenteita ja lisätä toveruutta. Pelin psykomotorinen, psyykkisten tekijöiden ja ruumiinliikkeiden yhteyksiä koskeva tehtävä on näyttää tämän osa-alueen valmiudet. Peli antaa oppijalle mahdollisuuden omaan aktiivisuuteen ja luovuuteen sekä sallii affektiivisen oppimisen ja psykososiaalisen kehityksen. Konkaronka-pelin kognitiivinen tehtävä on tarjota uusia tapoja ajatella sosiaalisissa tilanteissa. Pelin keskeinen tehtävä on nimenomaan affektiivinen. Peli on tarkoitettu tunteiden käsittelyyn, ilmaisemiseen ja hallintaan. Sen avulla pyritään myös asenteiden muuttamiseen. Olennaista on pyrkimys auttaa lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja sitä kautta edistää toveruutta. Psykomotorinen tehtävä korostuu erityisesti kehon hahmotukseen ja hallintaan liittyvissä tehtävissä.

Oppimisen tukemiseen käytetyistä peleistä on olemassa hyviä tutkimustuloksia. Muun muassa Vantaalla 1990-luvun loppupuolella tehdyssä tutkimuksessa keskityttiin lapsiin, joilla oli puheen tai kielenkehityksen pulmia tai keskittymisvaikeuksia. Oppimispelien ja muiden käytettyjen apuvälineiden avulla esikoululaisten lukutaito yli kaksinkertaistui. Tutkimuksen mukaan kouluun menevistä lapsista lukutaitoisten määrä nousi seitsemän vuoden aikana 23 prosentista 62 prosenttiin. Valtakunnallisesti koulutulokkaista lukutaitoisia oli samoihin aikoihin noin 30 prosenttia. (Kiuru 2003.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Yhdysvalloissa. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa arvioitiin oppimispelien vaikutuksia alakouluikäisten lasten lukutaitoihin. Tutkimuksessa käytettiin oppimispeleinä kortti- ja lautapelejä. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli joko oppimisvaikeuksia tai sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia tai molempia. Tulokset osoittivat, että pelit voivat edistää oppimista, kun ne yhdistetään opetukseen. (Charlton ym. 2005, 66 - 71.)

Nousiainen (2008, 115) kertoo väitöskirjassaan lasten näkemyksiä oppimispeleistä. Oppimispelejä pelatessaan lapset eivät mieltäneet toimintaa varsinaiseksi opiskeluksi. Lapset pitivät pelaamista tavallista tuntityöskentelyä motivoivampana ja jännittävämpänä tapana opetella asioita. Lisäksi se toi vaihtelua tavalliseen opetukseen. Lapset kokivat mieluisampana toimia toisten lasten kanssa pareittain tai ryhmissä kuin yksin. Yhdessä pelaaminen antoi mahdollisuuden kilpailla keskenään, auttaa toisiaan ja olla ystävien kanssa.

Hintsanen (2008, 51 - 53) on selvittänyt opettajien käsityksiä siitä, kuinka pelejä voidaan hyödyntää opetuksessa. Hän kertoo tutkielmassaan, että luokanopettajien mielestä pelit toimivat perinteisen opetuksen ohella erityisesti sosiaalisena oppimisvälineenä. Suuri osa opettajista oli sitä mieltä, että opetuspelit kehittävät sosiaalisia taitoja. Lisäksi he painottivat lautapelien pelaamisen kehittävän lapsen ajattelu- ja organisointikykyä sekä elämän perustaitoja, kuten riskinottoa ja häviämisen sietoa. Erityisopettajat korostivat pelien olevan yksi olen-

nainen opetusmenetelmä, sillä he uskovat, että pelien toiminnallisuuden avulla voidaan saada hyviä oppimistuloksia.

Oppimisen tueksi tarkoitettuja pelejä on tehty runsaasti. Myös erityiskasvatuksen tarkoitukseen on tarjolla lukuisia oppimispelejä. Muun muassa leikkivälineitä valmistavan Tevella Oy:n edustajan (henkilökohtainen tiedonanto 12.2.2008) mukaan sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemiseen ei kuitenkaan ole tarpeesta huolimatta löytynyt pelejä. Tunteiden käsittelyn tueksi on tarjolla muun muassa erilaisia kuvallisia tunnekortteja, tunneohjelmia sekä Lastensuojelun erityisosaamisen keskuksen Valovoimapeli, joka on tarkoitettu lähinnä lastensuojelun tarpeisiin. Konkkaronkka-pelin tarkoitus on vastata sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeeseen sekä sen vaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Samalla Konkkaronkka-pelin tavoitteena on tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti muun muassa kielellistä, kognitiivista ja motorista kehitystä tukemalla.

4 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Varhaislapsuuden sosiaalis-emotionaalinen kehitys on merkityksellistä monella tavalla. Sosiaalisuus liittyy ihmisten välisiin suhteisiin, yksilön ja ihmisen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi kasvamiseen. Emotionaalisessa kehityksessä on kyse tunteiden tunnistamisesta, ilmaisusta ja tulkinnasta. Tunnetaitojen ja empatian kehitys rakentuvat askeleittain vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Pihlaja 2004a, 214 - 218.)

Sosiaalis-emotionaalinen kehitys on tärkeä osa kokonaiskehitystä. Se on kiinteästi yhteydessä fyysiseen kasvuun, kognitiiviseen, kielelliseen ja motoriseen kehitykseen. (Ahvenainen ym. 2002, 40.) Sosiaalis-emotionaalinen kehitys perustuu lapsen psyykkiselle kehitykselle, erityisesti minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle (Lummelahti 2000, 65). Lapsen sosiaalisten ja tunnetaitojen kehitys liittyy kiinteästi muihin kehityksen osa-alueisiin, kuten ajattelutaitoihin, persoonallisuuden kehitykseen ja turvallisuuden tunteen vakiintumiseen. Näillä kaikilla on yhteys lapsen vuorovaikutussuhteiden ja toverisuhteiden kehittymiseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 116.)

Lapsen kehityksen eri osa-alueet ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa ja tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen välille voi tehdä vain teoreettisia eroja (Pihlaja 2005, 60). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys on hyvin moninaista ja siihen liittyy suuri määrä käsitteitä ja toisiinsa vaikuttavia asioita. Keskitymme jatkossa sosiaalis-emotionaalisen kehityksen keskeisimpiin osa-alueisiin, joita ovat sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen lisäksi empatia ja itsetunto.

4.1 Sosiaalinen kehitys

Sosiaaliseen kehitykseen kuuluvat suhteet muihin ihmisiin, yhdessä toimiminen, yhteinen tekeminen ja kanssakäymisen taidot. Socialisaatio eli ihmisen kehittyminen sosiaalisesti yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi on koko elämän läpi jatkuva prosessi, jonka eri vaiheissa ihmiseltä vaaditaan erilaisia taitoja. (Pihlaja 2005, 62.) Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, jotka ovat tarpeen menestyksessä sosiaalisessa ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa (Laine 2005, 115). Sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja ovat muun muassa ei-kielellinen kommunikaatio, keskustelutaidot, aloitteiden tekeminen ja toisen aloitteeseen vastaaminen (Lummelahti 1995, 102). Sosiaalisesti taitava lapsi osaa säädellä omaa toimintaansa tilanteiden mukaan. Sosiaalisesti pätevällä lapsella on kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seuraamuksia. (Salmivalli 2005, 85.)

Uusien tutkimusten mukaan lapset syntyvät sosiaalisina. Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen kokemusten ja toisten ihmisten myötävaikutuksella. (Pramling-Samuelsson & Fleer 2009, 184–185). Lapsi kasvaa ja kehittyy sosiaalisesti yksilöksi vuorovaikutustilanteessa perheensä ja ympäristönsä aikuisten ja lasten kanssa. Lämmin hoito ja myönteinen suhtautuminen luovat lapselle perusturvallisuuden tunteen ja samalla valmiudet solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Ympäristöstä saadut myönteiset kokemukset kannustavat vuorovaikutukseen toisten kanssa ja samalla lapsi voi harjoitella sosiaalisia taitojaan. (Lummelahti 1995, 54.) Lapsi oppii huomioimaan yhteisön normeja ja rajoituksia sekä edistämään myös muiden ihmisten hyvinvointia. Sosiaalinen minä rakentuu hyvän itsetuntemuksen, itsetunnon ja hyvien aikuis- ja lapsisuhteiden avulla. (Pihlaja 2004a, 218.)

Lummelahti (2000, 13, 18) määrittelee sosiaalisen kehittymisen perustaksi sosiaaliset tarpeet, joita ovat tarve liittyä toisiin ja tarve saada tunnustusta ja merkitystä. Sosiaalinen kehitys on yhteydessä fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen, joita tukee lapsen saama sosiaalinen palaute. Tämä palaute vahvistaa samalla ajattelun kehittymistä. Leikki on tärkeä sosiaalisen toiminnan muoto jo vauvaiässä. Kielen ja leikin kehityksen myötä kehittyvät kuuntelemisen ja vuorotellen puhumisen taidot. Lapsi alkaa tehdä aloitteita, oppia sosiaalisia sääntöjä, kuten vuorottelua ja jakamista, sekä hyväksyä aikuisen asettamia rajoitteita. Leikin ja yhteistoiminnan myötä hänellä ilmenee empatiaa, kykyä ymmärtää toisten tunteita. Leikeissä ja kaverisuhteissa riidat ja kinat vahvistavat kykyä ratkaista ristiriitoja sosiaalisissa suhteissa.

4.2 Emotionaalinen kehitys, empatia ja itsetunto

Konkkaronkka-pelissä lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisen teemoja emotionaalisuuden kannalta ovat tunteiden ilmaisu, tulkinta ja tunnistaminen. Tunnetaitoihin liitty-

en pelin teemoja ovat empatia ja itsetunto, jotka liittyvät olennaisesti emotionaaliseen kehitykseen. Pihlajan (2004a, 214 - 218) mukaan emotionaalisisessa kehityksessä on kyse tunteiden tunnistamisesta, ilmaisusta ja tulkinnasta. Ahvenaisen ym. (2002, 48) mukaan tunteilla tarkoitetaan emotionaalista kokemusta, kuten iloa, surua tai pelkoa, yhdistyneenä emotionaaliseen ilmaisuun, kuten iloisuuteen, surullisuuteen tai pelokkuuteen.

Taito ilmaista omat tunteensa on tärkeä kyky. Tunteilla on välitön vaikutus niiden kohteeseen. Lapset oppivat mallioppimisen ja aikuisten ohjeiden kautta tunneilmaisun säännöt, eli millaisten tunteiden ilmaiseminen missäkin tilanteessa on sopivaa. (Goleman 1997, 146 - 147.) Toisten tunteiden ymmärtämisessä puolestaan on olennaista, että lapsi osaa lukea sosiaalisia tilanteita tarkkaan ja vastaamaan niihin sopivalla tavalla. Ilman tunteiden ymmärtämistä lapsi voi lukea väärin toisten käyttäytymistä. (Isokorpi 2004, 138 - 139.)

Tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat muiden psyykkisten kykyjen, erityisesti tiedollisen ajattelun, kehittyminen sekä aivojen ja kehon biologinen kypsyminen. Tunnekykyjen puutteita voidaan parantaa työllä ja tahdolla, sillä ne ovat suurelta osin tapoja ja reaktioita. (Goleman 1997, 66, 325.) Tulevan elämän kannalta tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinnan oppiminen on jopa tärkeämpää kuin tiedollinen oppiminen ja tiedon hankkiminen, sillä uusien asioiden oppiminen on mahdollista vain toimivan tunnepohjan kautta. Lapsi tarvitsee aikuisen tunteita kasvunsa välineeksi säätelymään ja jäsentämään olemistaan, käyttäytymistään ja oppimistaan. Lapsi tarvitsee opettelua, tukea ja esimerkkejä tunteiden esiin saamiseksi. Hän tarvitsee aikaa vuorovaikutukselle ja kehittymiselle. Lapsen hyvinvoinnille on tärkeää, että hän kykenee kokemaan, näyttämään ja vastaanottamaan erilaisia tunteita. Aikuinen antaa tunteille nimet. (Isokorpi 2004, 127 - 129.)

Lapsen ensimmäinen opittu tunnetaito on kiintymyksen tarve, joka tarkoittaa samalla lapsen sisäisen turvallisuudentunteen syntymistä. Kiintymyksen tunteen syntymisessä keskeisiä ovat pitkät ja läheiset ihmissuhteet sekä positiivinen ilmapiiri. Kiintymyksen taito on erittäin tärkeä perustaito, joka mahdollistaa pitkäaikaiset ja syvälliset ihmissuhteet myöhemmässä elämässä. (Isokorpi 2004, 132.) Turvallisen kiintymyssuhteen syntymiselle on olennaista vanhempien herkkyyys vastata myönteisesti lapsen negatiivisiin ja positiivisiin tunneilmaisuihin (Laine 2005, 66). Turvallisuuden kokeminen edesauttaa lapsen kehitystä emotionaalisesti. Hän voi kokea itsensä hyväksytyksi, saada vastaanottamisen ja antamisen kokemuksia, tuntea erilaisia tunteita, kiintyä läheisiin ihmisiin, itsenäistyä ja luottaa itseensä ja toisiin. (Lummelahti 1995, 54.)

Opittuaan puhumaan lapsi voi nimetä tunteita, reagoida niihin sanallisesti ja keskustella niistä. Vähitellen lapsi myös ajattelee tunteitaan. Jo kolmevuotiaana lapsi kykenee tulkitsemaan muiden tunteita ja ymmärtämään niiden syitä ja seurauksia. Lapsi oppii tulkitsemaan ja en-

nakoimaan muiden käyttäytymistä. Kun lapsi pystyy viestittämään tarpeistaan, tunteistaan ja aikomuksistaan, hän kykenee samalla säätelemään reaktioitaan. Tunteiden säätelyyn vaikuttaa lapsen neurobiologinen kypsyys, temperamentti ja kehitystaso, vanhempien ja ympäristön antama tuki sekä emotionaalinen kasvatus. (Laine 2005, 67 - 68.) Lapsuus on merkittävää aikaa elinikäisten tunnetaitojen muovautumiselle. Tunteiden käsittelytapoja on vaikea muuttaa myöhemmällä iällä. Luotettavat ja ymmärtävät aikuiset, empatiaan kannustaminen, ohjaus oman pahan mielen voittamisessa ja mielitekojen hallinnassa sekä tilanteiden harjoittelu ovat erittäin tärkeitä. (Goleman 1997, 272 - 273.)

Empatia on tärkeä osa lapsen emotionaalista kehitystä (Pihlaja 2005, 61). Empatia tarkoittaa kykyä asettua toisen ihmisen asemaan, ymmärtää hänen tunteitaan ja eläytyä niihin. Empaattisuus johtaa toiset huomioon ottavaan käyttäytymiseen eli toimintaan, josta on hyötyä toiselle ilman, että tekijälle itselleen on siitä hyötyä. Tähän sisältyy muun muassa toisen auttamista, yhteistyötä, anteliaisuutta, jakamista ja lohduttamista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 122 - 128.)

Empatia on taito, jota lapsi oppii syntymästään lähtien vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa. Empatiaa ei voi oppia, jos sitä ei saa itse. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 122 - 129.) Aikuisen esimerkki ja kyky empatiaan välittyy lapselle jo varhaisessa vaiheessa. Omien tunteiden hyväksyminen on perusta toisten ihmisten tunteiden hyväksymiselle. Empatiakyvyn avulla lapsi oppii pärjäämään sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten lasten kanssa. Kannustava palaute lisää empatiataitoja. Samoin virheet ja erehdykset opettavat niitä. (Isokorpi 2004, 134.) Empatia rakentuu itsetuntemukselle. Kun ihminen ymmärtää omia tunteitaan, hän osaa lukea muiden mielialoja. (Goleman 1997, 126.)

Itsetunto on kokonaisuus, joka rakentuu erilaisilla elämäniloilla koetusta itseluottamuksesta. Itsetuntoon liittyy luottamus omiin kykyihin, osaamiseen ja selviytymiseen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 26 - 27.) Itsetunto opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Se määrää ihmisen ajatuksia ja toimintaa vielä aikuisenakin. Kun lapsi saa hyvän perustan itsetunnon kehittämiseksi, hän oppii ilmaisemaan tunteitaan. Samalla hän oppii olemaan erilaisten ihmisten kanssa erilaisissa ryhmissä. (Isokorpi 2004, 132 - 133.) Vahva itsetunto on hyvä pohja empaattisuudelle ja sosiaalisille taidoille mutta ei itsestään johda niihin. Lapselle pitää opettaa oikeat ja hyväksyttävät tavat ratkaista ongelmia. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalisten taitojen oppimista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 26 - 27.)

4.3 Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen

Suunnittelimme Konkkaronkka-pelin tukemaan lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä, koska tuen saaminen on tärkeää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Adenius-Jokivuori (2001, 11) painottaa, että ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittäminen on erityisen tärkeää. Lasten kehityksen yksilöllisen havainnoinnin ja tukemisen pitäisi tapahtua hänen jokapäiväisessä ympäristössään. Tämä edellyttää, että toimintamalleja kehitetään, annetaan opettajille ja vanhemmille välineitä ja resursseja tukea lapsen kehitystä.

Lapsen kehitystä tulee tukea kokonaisvaltaisesti. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa on tärkeää ottaa huomioon myös muut kehityksen osa-alueet, kuten kognitiiviset taidot, motoriikka ja kieli. (Pihlaja 2004a, 220.) Konkkaronkka-pelin avulla on tarkoitus tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen lisäksi pelin avulla voidaan tukea lasten ajattelun ja kielen kehitystä sekä motorisia taitoja. Samalla se tukee myös matemaattisia taitoja ja hahmotuskykyä.

Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa lähtökohtana on lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen, kehityksen tunteminen eri osa-alueilla ja sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ymmärtäminen yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Ristiriitojen ratkaisutavat, pysyvät ja tarkoituksenmukaiset säännöt sekä kasvattajien johdonmukaisuus ovat tärkeitä lapsen tukemisessa. Kasvatuksessa tulee korostaa lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen tukemista. Positiiviset tilanteet ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä jokaiselle lapselle. Lisäksi luottamukselliset ja turvalliset aikuiskontaktit ovat merkityksellisiä. Lapsen tukeminen ryhmätoiminnassa ja leikeissä on olennaista, sillä toiset lapset ovat ratkaisevan tärkeitä lapsen sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. (Pihlaja 2004a, 225 - 227.) Lisäksi vanhempien ja lasta hoitavien henkilöiden yhteistyöhön, tukemiseen ja ohjaukseen on kiinnitettävä riittävästi huomiota (Lummelahti 2000, 65).

Sekä sosiaalisia taitoja että tunnetaitoja on opetettava lapsille. Golemanin (1997, 273 - 274, 325) mukaan tunnetaitojen opettaminen on tehokasta, kun lapsen kehitysvaiheet otetaan huomioon ja oppeja toistetaan eri ikäkausina lapsen käsityskyky ja kohtaamisen haasteet huomioiden. Tärkeimpien tunnekykyjen kehittymiselle on syntymästä alkava muutaman vuoden pituinen ratkaisevan tärkeä ajanjakso. Tänä aikana lasta voi auttaa oppimaan myönteisiä tunnetapoja. Jos opetus laiminlyödään, voi se johtaa puutteisiin, joita ei voida korjata myöhemmin. Isokorven (2004, 127 - 129) mukaan lapsi oppii käsittelemään tunteitaan vain lapsen arjessa läsnä olevien aikuisten avulla. Tunnetaitoja opitaan aikuisten kanssa tapahtuvan tunteiden jakamisen kautta. On hyvin tärkeää, että aikuinen keskustelee lapsen kanssa siitä, minkä nimisestä tunteesta on kysymys, ja miten aikuinen itse ja lapsi sen kokee. Myös Schaffer (1996, 249) toteaa, että kielellä on keskeinen merkitys lapsen emotionaalisessa sosialisaa-

tiossa. Keskustelu lapsen kanssa hänen tunteistaan ja muiden tunteista saattaa saada lapsen huomaamaan niiden tärkeyden, pohtimaan tunteiden merkitystä ja saada hänet tietoiseksi muiden tavoista ilmaista tunteitaan.

5 Varhaiserityiskasvatus

Konkkaronkka-peli suunniteltiin oppimisen apuvälineeksi yhteistyössä varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Varhaiserityiskasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat erityispäivähoito ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, josta yleisesti käytetään termiä erityistä tukea tarvitseva lapsi. Koska toteutimme opinnäytetyömme esiopetusryhmässä, kuvaamme seuraavaksi myös esiopetukseen liittyvää erityistä tukea. Keskeisintä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa opinnäytetyössämme on sosiaalis-emotionaalisen kehityksen vaikeudet, joihin Konkkaronkka-pelin avulla pyritään vastaamaan.

Erytystä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoito on osa vammaisten lasten kuntoutustoimintaa, lastensuojelun avohuollon tukitoimia ja esiopetuksessa olevien lasten erityisopetusta. Varhaiserityiskasvatus on lapsiryhmässä tapahtuvaa kasvatusta- ja kuntoutustyötä. Päivähoidon tarkoitus on ennaltaehkäistä ja korjata erilaisia lapsuuden kehityshäiriöitä ja oppimisvaikeuksia sekä edistää lasten mielenterveyttä ja tukea vaikeissa olosuhteissa eläviä lapsia. (Remsu & Piironen-Malmi 2003, 11 - 12.) Erytystä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoito on vakiintunut kunnallisen päivähoiton toimintamuodoksi nimeltä erityispäivähoito (Heinämäki 2004, 15).

Päivähoitoasetuksen (882/1995 2§) mukaan erityispäivähoitoon kuuluu lapsi, jolla on todettu erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve lääkärin tai muun alan asiantuntijan lausunnon perusteella. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 35) mukaan lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteinen arvio tai lapsen aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Tuen tarpeessa voi olla myös lapsi, jonka kasvuolosuhteet vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. Opinnäytetyömme kannalta huomionarvoista on se, että lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettaja mahdollisesti yhteistyössä vanhempien kanssa ovat arvioineet tutkimukseen osallistuvien lasten tarvitsevan tukea sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiinsa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 35 - 36) korostetaan laaja-alaista näkemystä lapsen tuen tarpeista. Tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana ovat kokonaiskuva lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja yksilöllisistä tuen tarpeistaan sekä tarvittaessa asiantuntijan antama lausunto. Olennaista on antaa lapselle tukea heti tarpeen ilmaannuttua, jotta voidaan ennaltaehkäistä kasautuvat ja pitkittyvät ongelmat. Tuki järjestetään yleisten varhaiskasvatuspal-

velujen yhteydessä mahdollisimman pitkälle niin, että lapsi toimii lapsiryhmän jäsenenä ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Tuen järjestämiseen liittyy yhteistyön tehostaminen vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken sekä ympäristön ja toiminnan mukauttaminen lapselle sopivaksi.

Päivähoidossa lapsen erityisen tuen tarpeen määrittelyn lähtökohtana on lapsen normaali kasvu ja kehitys, joka pohjaa kehityspsykologiseen tietoon ja tutkimukseen (Pihlaja 2005, 57). Erityisen tuen tarpeet näkyvät lapsen ikätasoaan vastaavissa tehtävissä suoriutumisen ja vaikeuksina selviytyä arkipäivän toimista (Remsu & Piironen-Malmi 2003, 12). Lapsella erityisen tuen tarpeen taustalla voi olla lastensuojelun tukitoimet, vamma, pitkäaikaissairaus tai erityiset kehityksen haasteet, joista yksi osa-alue on sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet (Pihlaja 2001, 22).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 16 - 17) mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä tukemalla ja seuraamalla fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennaltaehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen piiriin kuuluvat lapset, jotka tarvitsevat tukea sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen, tai joiden kehityksessä on oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä. Lapsen tukemisessa on tärkeää positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittyminen ja tasavertainen jäsenyys ryhmässä. Leikinomaisuus sekä lapsen kehitystasosta lähtevä toiminnallinen ryhmä- ja yksilöohjaus ovat tärkeitä työskentelyn lähtökohtia, joiden avulla lapsen kehitystä, oppimista ja ongelmien ennaltaehkäisyä voidaan edistää.

5.1 Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ja niiden ilmeneminen

Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien määrittely ja tulkinta on kontekstisidonnaista ja vaikeuksien nimeämisen käytännöt vaihtelevat. On hankalaa määritellä, milloin on kyse vaikeuksista, milloin normaalista kehityksestä ja kasvuprosessiin liittyvästä normaalista kriisistä. Ongelmia myös määritellään eri tieteen aloilla, muun muassa psykiatrian, erityispedagogiikan, kasvatustieteen ja kehityspsykologian näkökulmista. Päivähoidossa puhutaan yleensä sosiaalis-emotionaalisisista vaikeuksista, koulussa käyttäytymishäiriöistä ja psykiatriassa diagnosoidaan esimerkiksi masennus tai ahdistuneisuus. (Pihlaja 2004a, 216; Pihlaja 2005, 63.)

Lapsen ja nuoren käyttäytymisessä sosiaalista sopeutumattomuutta tai tunne-elämän häiriöitä osoittavia piirteitä on usein vaikea erottaa, sillä ne kytkeytyvät toisiinsa. Syy-seuraus-suhteita on vaikea määritellä. Vaikeudet sosiaalisessa kehityksessä aiheuttavat vaikeuksia myös emotionaalisisessa kehityksessä ja päinvastoin. (Ahvenainen ym. 2002, 48 - 50.) Tunne-elämän ja

käyttäytymisen häiriöt voivat vaikeuttaa oppimista. Ne puolestaan voivat johtaa masennukseen, ahdistuneisuuteen, käytöshäiriöihin ja asteittain lisääntyvään syrjäytyneisyyteen. (Isokorpi 2004, 137 - 138.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Ne voivat ilmentyä myös tunteiden käsittelyssä, ilmaisussa ja kontrolloimisessa. Lapsi voi olla arka, ujo tai vetäytynyt. Lapsi voi olla myös häiritsevä, hyökkäävä, ylivilkas tai keskittymiskyvytön. (Pihlaja 2004a, 219.) Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät usein lapsen arkipäivän toimintojen hankaluuksina esimerkiksi siirtymätilanteissa, syömisessä, nukkumisessa ja puheen kehityksessä. Lapsen valmiudet eivät vastaa hänen ikäänsä. Esimerkiksi irrottautuminen vanhemmista, sadun ja toden erottaminen, oppimisvalmiudet tai kielelliset taidot eivät ole ikätason mukaisia. Hän ei osaa arvioida omia kykyjään, vaan ali- tai yliarvioi taitonsa. (Lummelahti 2000, 61 - 63.)

Ongelmat voivat ilmetä lapsen vaikeudessa leikkiä ja solmia kontakteja. Vuorovaikutustilanteet ja toiminta muiden lasten tai aikuisten kanssa voi olla vaikeaa. Lapsi ei ehkä kykene havaitsemaan toisten tunteita tai pysty näkemään asioita muiden näkökulmasta. Oppimistilanteissa lapsi ei ehkä kykene keskittymään, ja hänen on vaikea motivoitua tehtäviin. Hän saattaa tarvita aikuisen apua tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä. (Pihlaja 2004a, 220 - 221.) Yhteiset kokoontumiset, vuorottelu, sääntöjen mukaan toimiminen ja tavaroiden jakaminen voivat olla vaikeita. Vuorovaikutuksen ongelmat näkyvät myös lapsen vaikeutena sietää pettymyksiä ja kontaktien ja aloitteisiin vastaamisen vähäisyytenä. (Heinämäki 2005, 30 - 31.)

Jos lapsi ei kykene käsittelemään tunteitaan, hän on usein hämmentynyt tilanteissa, joissa muut lapset ilmaisevat avoimemmin tunteitaan. Tämä voi johtaa esimerkiksi kiusaamiseen tai toisten tunteiden kontrolloimiseen. Torjutut tunteet tulevat esille myöhemmässä elämässä tavalla tai toisella. Jos tunteiden näyttäminen on ollut kiellettyä lapsuudessa, lapsesta kasvaa ihminen, joka tarvitsee voimakkaita tunneärsyksiä, esimerkiksi väkivaltaa tai päihteiden käyttöä, saadakseen kokea ja näyttää tunteensa. (Isokorpi 2004, 137 - 138.)

Usein sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet heijastuvat lapsen itsetuntoon. Tähän liittyy olennaisesti se, että lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys ei ole ikätasoista. (Pihlaja 2004a, 219.) Lapsen itsetunto voi olla heikko ja vaatia jatkuvaa tukemista. Lapsi saattaa vältellä leikkejä ja puuhia heikon itsetunnon takia. Hän ei ehkä kestä epäonnistumista ja osallistuu vain sellaiseen, jossa tietää varmasti onnistuvansa. Toisaalta jatkuva moittiminen, epäonnistumiset kaverisuhteissa ja ristiriidat oman toiminnan ja toisten odotusten välillä murentavat itsetuntoa. Empatian puutteen takia hän ei ymmärrä muiden tunteita eikä sitä, mitä häneltä odotetaan. Kun psyykinen kehitys heikentyy, myös ongelmat lisääntyvät ja syntyy noidankehä. Heikko

itsetunto lisää ongelmia, moittiminen ja epäonnistuminen heikentävät itsetuntoa edelleen, joten myös moitteet ja ongelmat lisääntyvät. (Lummelahti 2000, 62 - 66.)

Sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista kärsiviä lapsia voidaan jaotella väkivaltaisesti käyttäytyviin, rajattomiin ja arkoihin lapsiin. Väkivaltaisesti käyttäytyvällä lapsella on huono minäkuva ja vaikeuksia kontaktien luomisessa. Hänellä on huono pettymyksen sietokyky. Hän suuntaa ulospäin muun muassa ahdistuksensa ja pelkonsa. Aggressio voi suuntautua lapseen itseensä tai muihin ihmisiin, eläimiin tai esineisiin. Aggressio voi ilmetä myös henkisenä, sanallisena tai passiivisena, jolloin lapsi kieltäytyy tai vastustaa. Rajattoman lapsen käyttäytymisen taustalla on usein aikuisten liiallisen ymmärtävä suhtautuminen lapsen haluihin. Lapsen on vaikea ottaa vastaan rajoituksia ja sääntöjä. Lapsi ei kestä ei-sanaa ja tuntuu ajattelevan, että hän itse määrää ja päättää kaikesta. Rajattomuus voi ilmetä myös niin, että lapsi ei osaa sanoa ei, ja hänellä on heikko oma tahto. Arka lapsi puolestaan vetäytyy syrjään ja on yksinäinen ryhmässäkin. Arkuus näkyy kontaktien vähyytenä ja estyneenä käyttäytymisenä. Lapsi voi olla masentunut tai ei ole tottunut muihin lapsiin. (Lummelahti 2000, 63 - 64; Pihlaja 2004a, 222 - 223.)

Heinämäen (2004, 70 - 71) tutkimuksen mukaan erityisesti lapsen käytöshäiriöt, sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ja tarkkaavaisuuden häiriöt ovat ongelmallisia päivähoiton henkilöstön kannalta. Ne ovat vaikeita diagnosoida. Vaikka lausunto saataisiinkin, hoidon järjestämiseen ei juurikaan saada apua ja tukea, eikä lausunto muuta lapsen arkea mitenkään. Käytännössä hoitoa ja kuntoutusta saadaan vasta sitten, kun tilanne on muodostunut niin vakavaksi, että lapsi ohjataan lastenpsykiatriselle poliklinikalle. Myös Pihlaja ja Junntila (2001, 18) toteavat, että päivähoitohenkilöstön mukaan sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevat lapset ovat kuntoutuksellisesti heikossa asemassa. Koska ongelmat usein kasautuvat, puuttuminen havaittuihin ongelmiin varhaisessa vaiheessa säästäisi kunnan kustannuksia lasten kasvaessa.

Sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista kärsivien määrä on kasvanut lähes johdonmukaisesti useiden vuosikymmenien ajan eri indekseillä mitattuna. Näitä indeksejä ovat esimerkiksi erityisopetuksen ja psykiatrisen hoidon tarve, lasten ja nuorten itsetuhoisen käytös ja nuorisoriikollisuus. Määrä vaikuttaa kasvavan myös lähitulevaisuudessa. (Ahvenainen ym. 2002, 39.) Jyväskylän seudulla tehdyn selvityksen mukaan jopa noin 40 prosenttia esi- ja alkuopetuksen oppilaista oireilee sosiaalisen ja tunne-elämänsä osalta (Adenius-Jokivuori 2001, 5, 26).

Lapsuuden tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt ovat vahvoja ennusteita tuleville ongelmille, jos niihin ei puututa ajoissa. Lasten ja nuorten väkivaltakäyttäytyminen on yksi tulevaisuuden suurista haasteista muun muassa kasvattajille kotona, päivähoitossa ja koulussa. (Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista 2003, 26.) Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksen mukaan lapsuuden heikko itsehallinta, fyysinen aggressiivisuus ja hyperaktiivisuus ennustavat heikkoa tunteiden säätelyä ja masennusta vielä aikuisenakin, erityi-

sesti miehillä. Naisilla puolestaan lapsuuden ahdistuneisuus ja passiivisuus lisäävät aikuisiän masennusta. (Kokkonen 1997, 202 - 204.)

5.2 Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien taustat

Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien syistä on useita tulkintoja. Valtioneuvoston selonteossa eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista (2003, 26) todetaan, että lasten hyvinvointi ja pahoinvointi kytkeytyvät ympäröivään yhteiskuntaan, elinoloihin, perheoloihin ja kouluuyhteisöön. Lasten pahoinvoinnin takana on usein vanhempien pahoinvointi, mielenterveys- ja päihdeongelmat, perhekriisit ja työelämän kohtuuton kuormitus. Lasten hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin juuret ovat usein varhaislapsuudessa.

Lapsen kehitys, erityisesti sosiaalis-emotionaalinen kehitys, on aina riippuvainen ympäristön tarjoamista kehitysmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta. Nykyisin sosiaalis-emotionaalista kehitystä ja sen vaikeuksia selitetään ekologisen teorian pohjalta (Ahvenainen ym. 2002, 27, 42). Ekologisen lähestymistavan mukaan ongelmat ja häiriöt nähdään lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusongelmana (Pihlaja 2004a, 219). Bronfenbrennerin ekologinen teoria korostaa lapsen vuorovaikutussuhteiden merkitystä lapsen kehitykseen, kasvuun ja oppimiseen sekä lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuutta ja aktiivista toimijuutta. Ekologisen teorian peruslähtökohtana on oletus siitä, että inhimillinen kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Yksilö on osana useissa sosiaalisissa järjestelmissä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Muutos missä tahansa sosiaalisessa ympäristössä aiheuttaa muutoksia yksilössä. Lapsi reagoi aina jollakin tavalla, kun esimerkiksi perheen tai vertaisryhmän sosiaalisissa suhteissa tapahtuu muutoksia. (Puroila & Karila 2001, 204 - 207; Ahvenainen ym. 2002, 44.)

Perintötekijöihin ja persoonallisuuteen liittyvillä tekijöillä onkin todettu olevan vähemmän vaikutusta sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen kuin kasvuympäristön ulkoisilla riskitekijöillä, joita ovat muun muassa vanhempien sairaudet, taloudelliset vaikeudet, kouluttamattomuus ja päihteidenkäyttö (Ahvenainen ym. 2002, 50). Myös epäjohdonmukaiset kasvatustekniikat voivat olla riskitekijä. Laajemman verkoston ja yhteiskunnan riskitekijänä voidaan ajatella lasten ja perheiden riittävän sosiaalisen tuen puutteita. Yhteiskunnan auttamisresurssit voivat olla heikkoja tai huonosti toimivia. (Pihlaja 2004a, 125.)

Vaikka vertaisryhmällä on tärkeä merkitys lapsen sosiaalistumisessa, sillä on myös päinvastaisia vaikutuksia. Muun muassa suuret lapsiryhmät ja niiden epäsuotuisat vaikutukset ovat nousseet esille mediassa viime aikoina. Turun sanomien artikkelissa (Seppälä, 2009) Keltikangas-Järvinen toteaa, että liian isot lapsiryhmät lietsovat aggressiivisuutta. Päivähoidon vaikutuksia selvittävässä tutkimuksessa seurattiin tuhansia lapsia vuosien ajan. Tutkimuksessa havait-

tiin, että hoitopäivän pituus, varhainen aloitusikä ja ryhmän suuri koko sekä levottomuus olivat koulu- ja murrosiässä yhteydessä sellaisiin asioihin kuin sosiaalisten taitojen ja empatian puute, röyhkeys, tottelemattomuus, levottomuus ja keskittymiskyvyttömyys. Laine (2002, 19 – 20) toteaa lisäksi, että vähäinen myönteinen kanssakäyminen ja osattomuus vertaisryhmässä ennustavat vakavia sopeutumisongelmia myöhemmin elämässä. Erityinen riski lapsen kehitykselle on, jos hän joutuu kiusatuksi tai kiusaa itse, syrjäytyy ryhmästä tai kokee itsensä yksinäiseksi.

6 Menetelmälliset valinnat

Toteutimme opinnäytetyön tutkimusaineiston keruun laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella. Havainnoimme esikouluryhmän lasten pelitilanteita. Haastattelimme päiväkodin lastentarhanopettajia heidän kokemuksistaan pelistä ja sen käytettävyydestä (liite 3). Teimme lisäksi päiväkodin erityisryhmään seurantalomakkeen, jonka avulla selvitimme Konkkaronka-pelin käyttömääriä ja kiinnostavuutta (liite 5).

Usean tiedonkeruumenetelmän käytöllä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Erilaisia menetelmiä käyttämällä saadaan esiin laajempia näkökulmia, jotka puolestaan vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tätä erilaisten menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään keskenään useammanlaisia aineistoja, kuten haastatteluja, videokuvanauhoituksia, tilastotietoja ja lehtiartikkeleita. Menetelmätriangulaatiossa puolestaan tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineiston hankinta- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 2001, 68 – 70; Hirsjärvi & Hurme 2001, 38 – 39.)

Tutkimuksessamme aineistotriangulaatio koostui haastattelu- ja videokuvamateriaalista sekä seurannasta. Keräsimme tutkimusaineistoa haastattelemalla lastentarhanopettajia ennen tutkimustilanteiden aloittamista ja niiden jälkeen. Videoimalla pelitilanteet saimme tutkimusmateriaalia, johon pystyimme palaamaan uudelleen. Keräsimme tietoa myös seurantalomakkeen avulla. Menetelmätriangulaation tutkimuksessamme muodostaa haastattelu, osallistuva havainnointi ja seurantalomake. Analysoimme aineiston teorialähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.

6.1 Lapset tutkimuskohteina

Mäkinen (2006b, 64) toteaa, että lapset tutkimuskohteena aiheuttavat tutkimukselle erityisiä haasteita. Itsemääräämisoikeuden puuttumisen vuoksi lapset eivät pysty täysin ilmaisemaan tahtoaan. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuminen edellyttää huoltajan tai muun laillisen edustajan lupaa. Kuula (2006, 147) huomauttaa, että lapset kuuluvat jo lainsäädän-

nöllisestikin suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Lasten tutkimukseen osallistumiseen laillisen edustajan luvan pyytäminen perustuu oletukseen, jonka mukaan lapsilla ei ole täyttä kompetenssia tehdä informoitua suostumusta. Suostumuksen tekeminen edellyttää itsemääräämisoikeutta ja kompetenssia sen käyttämiseen. Mäkisen (2006b, 65) ja Kuulan (2006, 149) mukaan on kuitenkin mielenkiintoista, että vaikka huoltaja antaa luvan lapsen osallistumiseen tutkimukseen, ei tutkimusta saa suorittaa lapsen sitä vastustaessa. Lähtökohtana on aina peruseriaate, jonka mukaan lapsen omaa tahtoa pitää kunnioittaa.

Lasten osallistuminen tutkimukseen tutkimuskohteena edellytti meiltä erityistä huomaavaisuutta. Mäkisen (2006b, 65) ja Kuulan (2006, 151) mukaan tutkimukseen osallistumisessa lapset ovat erilaisessa asemassa kuin täysi-ikäiset. Tämä tulee esille esimerkiksi tutkimuksesta informoimisessa, sillä lapsille tutkimuksesta tiedottaminen selkeästi ja ymmärrettävästi vaatii eri tekniikoita. Tiedon antamisen esittämistapa on suunniteltava kohderyhmän kehitystason mukaisesti. Mäkinen (2006a, 65) jatkaa, että suullisen kerronnan lisäksi on tärkeää luovuttaa tietoa kirjallisessa muodossa, sillä silloin tutkimukseen osallistuvalla lapsella ja hänen huoltajilleen jää dokumentti tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta.

Jotta lapset ja heidän vanhempansa voivat antaa suostumuksensa lasten osallistumiseen, on heille annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta. Heille täytyy kertoa perustiedot tutkimuksesta, sen toteuttajista ja tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoitus. Lisäksi on syytä kertoa, mitä osallistuminen tutkimukseen konkreettisesti tarkoittaa. (Kuula 2006, 61 – 62, 106.) Pyysimme kirjallisen suostumuksen lasten vanhemmilta, jotta pystyimme ottamaan lapset mukaan tutkimukseen. Laadimme ennen tutkimuksen aloitusta suostumuskirjeen (liite 2) perheille. Kerroimme kirjeessä perustiedot itsestämme, tutkimuksesta ja tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta. Kerroimme myös lasten osuudesta tutkimuksessa ja anonyymiteetin säilyttämisestä. Pyysimme luvan lasten videointiin ja nauhoitukseen tutkimustilanteiden aikana. Saimme lasten vanhemmilta suostumukset lasten osallistumisesta tutkimukseen.

Lisäksi kysyimme lapsilta luvan suullisesti ja kerroimme tutkimuksesta tavatessamme heidät päiväkodilla tutustumiskäynnillä. Tutustumiskäynnin aikana pelasimme lasten kanssa erästä päiväkodin peliä. Tarkoituksena oli tutustua toisiimme ja samalla myös videokameraan ja nauhuriin, sillä se toisi luotettavuutta tutkimustuloksiin. Jos olisimme olleet lapsille aivan tuntemattomia tutkimustilanteiden alussa, se olisi vaikuttanut heidän käyttäytymiseensä. He olisivat saattaneet olla esimerkiksi varautuneempia, jännittyneempiä ja ujompia. Näin ollen lasten toimintaa ja vuorovaikutusta olisi ollut vaikeampi mitata. Mäkinen (2006b, 117) toteaa, että uusien henkilöiden ilmestyminen sosiaaliseen ympäristöön vaikuttaa aina merkittävästi.

6.2 Osallistuva havainnointi

Tutkimuskohteenamme oli lasten toiminta ja vuorovaikutus, joten havainnointiin perustuva aineistonkeruumenetelmä oli tarkoituksenmukaisin. Fleerin (2009, 13) mukaan lasta ja hänen toimintaansa voi ymmärtää paremmin, kun häntä havainnoidaan sekä yksilönä että osallistumassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Grönfors (2001, 127 - 128) korostaa, että ainoastaan havainnoimalla saa monipuolista tietoa tutkittavista henkilöistä ja ilmiöistä lukuisine yksityiskohtineen. Havainnoimalla saa muita tutkimusmenetelmiä paremmin kytkettyä saadun tiedon sen kontekstiin.

Havainnoinnilla tarkoitetaan ihmisten toiminnan seuraamista ja tarkkailua heidän omassa ympäristössään. Havainnointiin kuuluu olennaisena osana havaintomateriaalin taltiointi, sillä niiden muistaminen ja käsitteleminen ilman apuvälineitä on suorastaan mahdotonta. (Hyysalo 2006, 100 - 101.) Käytimme apuvälineenä videokuvaa, jonka avulla pystyimme myöhemmin palaamaan tutkimustilanteisiin ja havainnoimaan muun muassa lasten käyttäytymistä, vuorovaikutusta, puhetta ja elekieltä. Käytimme lisäksi nauhuria äänen taltiointiin varmistamiseksi.

Osallistuvasta havainnoinnista on kyse silloin, kun tutkija toimii aktiivisesti yhdessä tutkimuskohteiden kanssa. Tällöin sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat merkittäväksi osaksi tiedonhankintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 84.) Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutuksen tuleekin tapahtua hyvin pitkälti havainnoitavien henkilöiden ehdoilla (Grönfors 1982, 93). Osallistuimme tutkimustilanteisiin ohjaamalla peliä, esittämällä pelin tehtäväkorttien kysymykset ja tekemällä jatkokysymyksiä.

Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, jossa tutkijalla on vaikutuksensa havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ennako-odotukset vaikuttavat havainnointiin, sillä ne suuntaavat tutkijan tarkkaavaisuutta tiettyihin seikkoihin. Tutkijan toiminta on tällöin valikoivaa. Havainnoidessaan tutkija ei välttämättä kykene huomaamaan kaikkea relevanttia havainnoitavasta ilmiöstä, vaan häneltä saattaa jäädä huomaamatta merkityksellisiä seikkoja. (Eskola & Suoranta 2001, 102.) Tämän vuoksi olikin tärkeää saada tutkimustilanteet dokumentoitua.

Osallistuva havainnointi on vaativa tutkimusaineiston keräämistapa. Usein saatu tietomäärä havainnoitavasta tilanteesta on valtava. Tehdyt havainnot eivät kuitenkaan aina suoraan kerro tutkittavasta ilmiöstä mitään, joten tutkijalla on oltava paljon tietoa tutkittavasta kohteesta. Yksittäisen havainnon merkitystä tutkittavissa olevaan ilmiöön nähden tulee pystyä koko ajan arvioimaan. Siksi havainnointi vaatii paljon ennakkovalmisteluja ja syventymistä tutkittavaan kohteeseen. (Anttila 1996, 220.) Havainnointi edellytti huolellista perehtymistä teorialtioon sekä taustatietoja tutkimukseen osallistuvista lapsista.

Jokaisessa tutkimustilanteessa oli tarkoitus olla kolme lasta, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia sekä yksi lapsi, jolla näitä vaikeuksia ei ole. Lapset olivat suunnilleen samanikäisiä esikoululaisia. Jokaiseen tutkimustilanteeseen osallistuivat samat lapset. Järjestimme kahdeksan tutkimustilannetta noin yhden kuukauden aikana. Tutkimustilanteet toteutettiin tiiviissä aikataulussa, jotta pystyimme minimoimaan mahdollisten ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta osallistuviin lapsiin tutkimuksen kannalta. Tutkimustuloksiin olisi voinut vaikuttaa muun muassa lasten luontainen sosiaalinen kehitys, joka etenee varhaislapsuudessa nopeasti. Tarkoituksena oli havainnoida lasten sosiaalisten ja tunnetaitojen sekä empaattisuuden kehittymistä. Havainnoimme myös lasten suhtautumista Konkkaronkka-peliin ja sen pelaamiseen.

Ohjaamalla pelin kulkua vaikutimme tahtomattakin tutkimustilanteisiin. Läsnäolomme todennäköisesti vaikutti lasten käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen. Vaikutimme lasten vastaus-ten sisältöön, sillä tavoitteena oli johdatella keskustelua arjen tilanteisiin. Pyrimme ottamaan mahdollisuuksien mukaan huomioon lasten erityistarpeet ja saamaan lapset pohtimaan kysymyksiä. Toisaalta, kuten Grönfors (2001, 131) toteaa, osallistuminen tutkimustilanteisiin tuo aineistonkeräykseen myös muut aistit kuin pelkästään kuulon ja näön. Se mahdollistaa tunteiden hyödyntämisen asioiden tarkastelussa. Tuomen ja Sarajärven (2003, 84) mukaan siitä, missä määrin tutkijan tulee vaikuttaa tapahtumien kulkuun tai olla vaikuttamatta, ei ole yhtä oikeaa vastausta.

Tutkimustilanteiden jälkeen litteroimme ensimmäisen ja viimeisen tutkimustilanteen materiaalin. Emme nähneet tarpeelliseksi litteroida muita tutkimustilanteita, mutta niistä saatu materiaali oli tukena analyysia tehtäessä. Grönfors (1982, 140) toteaa, että on tarkoin harkittava, milloin nauhojen litterointi on tarkoituksenmukaista, sillä se on työlästä.

6.3 Haastattelut ja lomakeseuranta

Havainnoinnin lisäksi käytimme tutkimusmenetelminä haastattelua ja lomakkeen avulla tehtyä seuranta. Ennen tutkimustilanteita haastattelimme tutkimukseen osallistuvien lasten lastentarhanopettajaa. Kartoitimme lasten vahvuuksia ja haasteita, jotta osaisimme toimia tutkimustilanteissa tarkoituksenmukaisesti. Viimeisen tutkimustilanteen jälkeen haastattelimme uudelleen lastentarhanopettajaa. Haastattelimme lisäksi lomakeseurantaa tehneen erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa. Selvitimme haastattelujen avulla, olivatko he huomanneet lasten sosiaalisissa ja tunnetaidoissa muutoksia tutkimusajanjakson kuluessa. Lisäksi halusimme selvittää heidän käsityksiään siitä, miten Konkkaronkka-peli toimii oppimisen tukena.

Päädyimme haastatteluun, sillä se oli kätevä tapa saada tietoa joustavasti ja luontevasti. Haastatteluiden aikana oli helppo kohdistaa keskustelua niihin seikkoihin, jotka olivat tärkeitä tutkimuksen kannalta. Soveltuvien haastattelun muoto oli teemahaastattelu. Eskolan ja Suorannan (2001, 86) mukaan teemahaastattelussa teema-alueet on etukäteen määrätty, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys.

Haastattelun aikana on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Haastattelu luo joustavuutta myös siten, että kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. Koska haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajalle jo hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 75.) Annoimme haastateltaville ennen varsinaista haastattelua siinä käsiteltävät teemat, jotta he pystyivät miettimään asioita etukäteen. Näin varmistimme, että saamme haastatteluista mahdollisimman paljon tietoa.

Käytimme seurantalomaketta yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimme Konkkaronkka-pelin kiinnostavuutta lasten näkökulmasta selvittämällä, kuinka usein lapset haluavat pelata sitä, kuka tekee aloitteen pelaamiselle, ja kuinka kauan lapset pelaavat peliä yhtäjaksoisesti. Selvitys tehtiin erityisryhmässä, jonka kasvattajat kirjasivat tiedot seurantalomakkeelle (liite 5). Lomaketta täytettiin aina, kun peliä pelattiin. Muotoilimme kyselylomakkeesta mahdollisimman selkeän ja helposti täytettävän. Halusimme varmistua siitä, että lomaketta täytettiin kaikista tilanteista, joissa lapset pelasivat Konkkaronkka-peliä. Vallin (2001, 100) mukaan lomaketta laadittaessa onkin kiinnitettävä huomiota sen selkeyteen, rakenteeseen ja ulkoasuun.

6.4 Sisällönanalyysi

Kun tutkimukseen käytettävä aineisto on koottu, on aika muotoilla se tutkimukseksi. Analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä, ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto niin, ettei sen sisältämä informaatio katoa. Päinvastoin informaatioarvoa pyritään kasvattamaan luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2001, 137.) Näitä tiivistettyjä tietoja kutsutaan tuloksiksi, joiden perusteella pyritään antamaan vastaus tutkittaviksi asetettuihin kysymyksiin (Pietilä 1976, 61). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että kaikki ilmiöön liittyvät seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa (Alasuutari 2001, 38).

Tutkimuksemme aineisto muodostui haastatteluista ja seurantalomakkeesta saadusta informaatiosta sekä varsinaisten tutkimustilanteiden havainnoinnista. Päädyimme teorialähtöiseen eli deduktiiviseen sisällönanalyysiin, sillä meidän oli perehdyttävä tutkimukseen liittyvään teorialatettiin ennen aineiston tulkintaa. Käytimme analyysin apuna teoreettiseen tietoon perustuvia mittareita. Pietilän (1976, 53) mukaan sisällönanalyysi on joukko menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tehdään havaintoja ja kerätään tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Tutkimuskohteena voi olla ilmiö, joka on suoraan havaittavissa dokumenteista tai dokumenttien ulkopuolinen ilmiö, jota sisällön ajatellaan ilmaisevan.

Muun muassa Anttila (2000, 254) sekä Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2001, 21) kuvaavat sisällönanalyysiä tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston asia- ja sisältöyhteyksistä. Sisällönanalyysin avulla voidaan tuottaa uutta tietoa, uusia näkemyksiä ja tuoda esiin piileviä tosiasioita. Sen avulla voidaan päästä käsiksi erityisesti sanallisiin, symbolisiin ja kommunikatiivisiin sisältöihin. Sen avulla voidaan myös tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. Tutkittava aineisto voi olla melkein mitä tahansa, kunhan sillä on yhteyttä tutkittavaan ilmiöön ja sitä voidaan koota, havainnoida ja analysoida.

Analyysi oli monivaiheinen prosessi. Aineisto ja tutkimustehtävät vaikuttivat siihen, kuinka teimme analyysiä. Jotta pystyimme analysoimaan lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä ja Konkkaronkka-pelin soveltuvuutta oppimisen tueksi, hankimme mahdollisimman monipuolista tietoa lapsen oppimisesta ja kehityksestä sekä sosiaalis-emotionalisesta kehityksestä. Aineiston analysoinnin lähtökohtana ja tukena käytimme hankkimaamme teorialatettiin. Tuomen ja Sarajärven (2003, 19) mukaan tutkimustuloksiin vaikuttaa myös tutkijan omat aikaisemmat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja se, millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan. Tutkimusaineiston hankintaan käytetty menetelmä antaa myös oman merkityksensä tutkimuksen tuloksiin. Näin ollen ei ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija toimii oman ymmärryksensä varassa. Siksi laadullisissa tutkimuksissa on erityisen tärkeää peilata havaintojaan teorialatettiin.

Aineistoon tutustumisen jälkeen se pelkistetään, jotta sen käsitteleminen helpottuu. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa, että aineistosta karsitaan pois tutkimukselle epäoleellinen. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111.) Pelkistimme haastatteluista ja nauhoitusmateriaalista saamamme informaation vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Merkitsimme haastatteluiden ja nauhoitusten litteroituun tekstiin huomionarvoisia kohtia. Aineiston luokittelua tehdessämme etsimme aineistosta erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, jotka yhdistimme samaa sisältöä kuvaavien otsakkeiden alle. Analyysiä tehdessämme käytimme apuna teoreettista tietoa. Tulkitsimme ensimmäisen ja viimeisen tutkimustilanteen videomateriaalia ja niiden nauhoituksista litteroitua tekstiä ja liitimme

tulkintamme mittareihin (liite 4). Tämän jälkeen vertasimme näiden kahden tutkimustilanteen mittareita ja muodostimme tulokset vertailun perusteella. Yhdistimme tuloksiin haastateluista pelkistetyt asiasisällöt. Liitimme lisäksi seurantalomakkeen perusteella saadun informaation tuloksiin.

Tutkimuksessa käytettävien mittareiden laatimisessa käytimme taustamateriaalina Lumme-
lahden (1995, 142 - 157) sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen arviointia sekä lapsikohtais-
ta arviointia. Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen arvioinnissa kiinnitetään huomiota lap-
sen sosiaaliseen havaitsemiseen, kommunikaatiotaitoihin, tunteiden ilmaisemiseen ja em-
paattisuuteen. Lisäksi arvioinnin kohteena ovat lapsen muut sosiaaliset taidot, perusasenne ja
käyttäytyminen. Lapsikohtaisen arvioinnin avulla on tarkoitus tarkastella viittä kehityksen
osa-alueita. Näitä ovat vuorovaikutustoiminta, itseluottamus ja itsetunto, sopeutuminen ja
viihtyminen sekä motoriset että kognitiiviset suoritukset. Molempien kehityksen arviointien
osa-alueet on täsmennetty pienemmiksi alakohdiksi. Suunnittelimme näiden arviointien poh-
jalta mittarit, joiden avulla pystyimme selvittämään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Valit-
simme arvioinneista ne, joita pystyisimme tulkitsemaan mahdollisimman yksiselitteisesti. Va-
litut mittarit olivat sellaisia, joiden avulla saatoimme huomata mahdollisia muutoksia lasten
vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä, kuten ” pystyy kuvailemaan sanallisesti jonkin tapah-
tuman”. Mittareiden osa-alueet ovat sosiaaliset taidot sekä tunnetaidot ja empaattisuus. Mit-
tareita silmälläpitäen valitsimme Konkkaronkka-pelin eri aihealueilta tehtäväkorttien kysy-
mykset, jotka esitimme ensimmäisellä ja viimeisellä pelikerralla. Samoja kysymyksiä käyttä-
mällä oli tarkoitus mahdollistaa tutkimustilanteiden vertailu mittareiden avulla.

Mittareiden luomisen oleelliset vaiheet ovat omaan järkeilyyn perustuva alustava mittari, osi-
oiden kriittinen tarkastelu, pilottitutkimus ja mittarin uudistaminen (Metsämuuronen 2000,
50). Kävimme läpi mittareita useaan kertaan, pyysimme opinnäytetyön ohjaajaa kommentoi-
maan niitä ja testasimme ne tutkimukseen kuulumattomien lasten kanssa. Täsmensimme mit-
tareita vielä analysointivaiheessa niin, että saimme muodostettua niistä mahdollisimman sel-
keästi arvioitavat.

6.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittareiden luotettavuuteen. Luotetta-
vuutta kuvataan reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistetta-
vuuteen. (Metsämuuronen 2000, 50). Koska jokaisella lapsella on omat yksilölliset haasteensa
sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä, ei samanlaista ryhmää ja samanlaisia tuloksia ole saa-
tavissa. Lapsen kehityksen tulkitseminen on haastavaa, mutta mittareiden avulla pystyimme
vertailemaan mahdollisimman luotettavasti lasten vuorovaikutuksen ja toiminnan muutoksia.

Todennäköisesti samoja menetelmiä käyttäen on mahdollista saada aikaan samansuuntaisia tuloksia, joskin se vaatisi samankaltaisen lapsiryhmän.

Validiteetti viittaa puolestaan siihen, tutkitaanko sitä mitä on tarkoituskin. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, ovatko käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut ja kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2000, 50.) Pyrimme validiteetin tutkimalla riittävän laajasti teoratietoa ja muodostamalla mittarit teorian perusteella. Lisäksi aineistoa analysoidessa ja tuloksia muotoiltaessa käytimme teoreettista tietoa ja omia tulkintoja lasten vuorovaikutuksesta ja toiminnasta. Koska jokainen lapsi ilmaisee tunteitaan ja on vuorovaikutuksessa omalla persoonallisella tavallaan, oli lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tulkitseminen haasteellista. Meitä oli kuitenkin kaksi, ja me molemmat tulkitsimme ja analysoimme tutkimustilanteiden videoiteja ja litterointeja. Pyrimme mahdollisimman objektiiviseen työhön teoreettisen tiedon, yhteisen pohdinnan ja reflektion avulla. Kyse ei siis ollut yhden ihmisen käsityksestä ja mielipiteestä.

Teimme tutkimuksen yhden lapsiryhmän kanssa noin kuukauden aikana. Suhteellisen tiiviillä aikataululla pyrimme siihen, että lapsen kehitykseen vaikuttavat muut tekijät eivät nousisi liian merkittäviksi tuloksien tulkinnassa. Lapset kehittyvät jatkuvasti, joten pidemmällä aikavälillä luonnollinen kehitys olisi vaikuttanut lasten taitojen edistymiseen. Lisäksi muut ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi tapahtumat kotona tai päivähoitossa olisivat vaikuttaneet enemmän lasten kehitykseen. Vaikka aikataulu oli tiivis, emme kuitenkaan voi sulkea pois ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta tulosten luotettavuuteen. Pidempi ajanjakso olisi toisaalta voinut tuoda pelin vaikutuksia enemmän esille.

Kiinnitimme erityistä huomiota eettisyyteen ja lupa-asioihin. Saimme helposti ja nopeasti Järvenpään kaupungilta ja päiväkodilta luvat tutkimuksen toteuttamiseen. Saimme suostumukset myös tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta ja lapsilta itseltään. Pohdimme tutkimukseen liittyen eri asioita mahdollisimman monelta kannalta. Mäkinen (2006b, 10) huomauttaa, että tutkimusetiikka käsittelee kahta ongelmaa. Ensiksikin tutkimusetiikassa on kyse moraalista ja siitä, millä tavoin voidaan vaikuttaa tutkimuksen lopputuloksiin sekä siitä, millä tavoin tavoitteet pyritään saavuttamaan. Toiseksi tutkimusetiikassa pohditaan, miten tämä määritelty moraalitavoite voidaan säilyttää tai miten se pitäisi ylläpitää koko tutkimuksen ajan. Mäkinen (2006a, 34) lisää, että moraalitavoite syntyy siitä, kun joutuu toimiessaan ajattelemaan myös muita ihmisiä ja pohtimaan toiminnan vaikutusta heihin. Tutkimusta tehdessä ei voi sivuuttaa eettisiä pohdintoja, sillä tutkija joutuu jatkuvasti ottamaan huomioon toiset yksilöt, yhteiskunnan normit ja arvot sekä lainsäädännön.

Tutkimuksessa käytettyihin dokumentteihin liittyy eettisiä ongelmia. Materiaalia hävitettävässä on varmistettava, etteivät tiedot joudu ulkopuolisten käsiin. Tutkijoiden täytyy arkistoida tutkimuksessa käytetyt tiedot, jotta myöhemmin voidaan todistaa tutkimuksen perustuvan faktoihin ja vakuuttaa, etteivät tutkimustulokset ole tekaistuja. (Mäkinen 2006b, 81.) Teimme opinnäytetyötä ainoastaan kotitietokoneillamme, joten säilytimme tutkimukseen liittyvän aineiston vain niissä, eikä se siten ollut ulkopuolisten saatavilla. Videomateriaalit säilytimme kotona. Myöskään nauhoitetut materiaalit eivät voineet joutua ulkopuolisten tarkasteltaviksi, sillä litteroimme nauhoitukset tekstiksi koneillemme ja tuhosimme alkuperäisen materiaalin. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin varmistimme sillä, että emme käyttäneet päiväkodin, lastentarhanopettajien tai lasten oikeita nimiä.

7 Konkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena

Selvitimme opinnäytetyössä, miten lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä voidaan tukea Konkaronkka-pelin avulla. Selvitimme lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä tulkitsamalla ja vertaamalla ensimmäisen ja viimeisen tutkimustilanteen videotunteja ja nauhoitusten litterointeja. Kehityksen muutoksia arvioimme sellaisilta sosiaalisista taitoista, tunnetaitoista ja empaattisuudesta liittyviltä osa-alueilta, jotka olivat jokseenkin yksiselitteisesti havaittavissa. Käytimme arvioinnin tukena myös lastentarhanopettajan haastatteluja.

Esikouluryhmän lastentarhanopettajan haastattelussa ennen tutkimuksen toteutusta selvitimme tutkimusryhmän lasten vahvuuksia ja haasteita. Kävimme myös tutustumassa lapsiin etukäteen, jotta oppisimme tuntemaan heitä hieman. Tavoitteena oli kyetä ymmärtämään heidän yksilöllisyytään sekä sosiaalis-emotionaalista kehitystään ja sen vaikeuksia niin, että voisimme tukea heitä mahdollisimman hyvin. Lähtökohtana sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ymmärtämisessä oli teoriatietoon perehtyminen. Pihlajan (2004a, 225 - 226) mukaan lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa lähtökohtana onkin lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen sekä lapsen itsensä ja hänen kehityksensä eri osa-alueiden tunteminen. Tärkeää on lisäksi sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ymmärtäminen yksilön ja yhteisön näkökulmasta.

Olimme molemmat mukana tutkimustilanteissa ja esitimme kysymyksiä vuorokerron. Tehtävän saanut pelaaja vastasi kysymykseen ensimmäiseksi, mutta myös kaikkia muita pelissä mukana olleita lapsia pyydettiin vastaamaan kysymyksiin. Näin pyrimme saamaan aikaan keskustelua ja vastavuoroista oppimista. Konkaronkka-pelin pelaamisessa olennaista on pelin yhteisöllisyys ja oppiminen yhteistoiminnassa. Lummelahden (2001,55) mukaan esikouluiässä alkaa kehittyä kyky toimia yhteistoiminnassa eri tilanteissa ja erilaisia tehtäviä suorittaen. Lapsi alkaa havainnoida itseään ja toisia sekä tulkita heidän käyttäytymistään ja toimintaansa.

Konkkaronkka-pelin ideana on, että kaikki vastaukset hyväksytään. Positiivisen palautteen antaminen on tärkeää. Tutkimustilanteissa mikään vastaus ei ollut väärä, vaan lapset saattoivat täydentää toistensa vastauksia lisäämällä niihin omia näkökulmiaan. Doverborgin ja Pramlingin (1998, 75 - 76) mukaan aikuisen onkin pyrittävä ymmärtämään lapsen näkökulma asioihin. Silloin ei ole oikeaa tai väärää tapaa ajatella. Kaikki ajattelutavat ovat yhtä loogisia ja itsestään selviä lasten oman kokemusmaailman kannalta. Lapsiryhmässä on lukuisia erilaisia tapoja ajatella suurimmasta osasta opeteltavia asioita.

Peliä pelattiin rauhallisessa tilassa, eikä ympärillä tapahtuva toiminta päässyt häiritsemään lasten keskittymistä käsiteltävään asiaan. Valitsimme jokaiseen tutkimustilanteeseen käsiteltävät tehtävät niin, että ne vastasivat parhaiten lasten tarpeita. Peilasimme edellisten kertojen tapahtumia, jotta pystyimme nostamaan esille asiat, joissa lapset mahdollisesti tarvitsivat harjoittelua.

Tutkimustulosten havainnollistamiseksi käytämme lastentarhanopettajan, erityislastentarhanopettajan ja lasten ajatuksia ja kommentteja, kuten myös luvussa kahdeksan. Muutimme suorat lainaukset lastentarhanopettajien puheista lukijaystävällisempään muotoon. Lainausten avulla pyrimme selkeyttämään ja havainnollistamaan tuloksia. Käytämme tuloksissa itses-tämme nimitystä aikuinen, lastentarhanopettajasta lyhennettä Ito ja erityislastentarhanopettajasta elto. Lapset esiintyvät nimillä, jotka olemme muuttaneet anonyymiyden takaamiseksi.

7.1 Tutkimusryhmä

Tutkimukseen osallistujiksi valittiin päiväkodissa neljä esikouluryhmän lasta. Lapsista valittiin mahdollisimman hyvin toimiva, toisiaan tukeva, lastentarhanopettajan kuvauksen mukaan ”perusystävällinen ja kiltti” ryhmä. Valinnan perusteena oli lisäksi se, että nämä lapset hyötyisivät pelin pelaamisesta. Ryhmään valituista lapsista kolmella oli sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Lisäksi ryhmään kuului lapsi, jolla ei ollut vaikeuksia tällä osa-alueella.

Ryhmään valittu Matti on ystävällinen ja hyvin avoin. Hänen kanssaan on helppo neuvotella asioista. Hän tutustuu helposti uusiin ihmisiin, tulee juttelemaan ja kertomaan asioista niin aikuisille kuin lapsillekin. Matilla on kuitenkin heikko itsetunto. Hän luovuttaa helposti ja on lastentarhanopettajan kuvauksen mukaan alisuoriutuja. Hänellä on myös heikko pettymysten ja epäonnistumisten sietokyky. Hän luovuttaa helposti ja jämähtää paikalleen. Hän tarvitsee aikuisen apua selviytyäkseen näistä tilanteista. Hän tarvitsee aikuisen apua myös ristiriidoissa kavereiden kanssa. Hänelle selviytymiskeinona on jättää leikki kesken ja lähteä pois. Hänelle on hyvin tärkeää kuulla, että hän on hyvä ja toimii taitavasti.

Maija on hyvin iloinen, avoin ja tomera tyttö. Hän on mielellään vieraiden aikuisten kanssa ja tutustuu aikuisiin helposti. Hän ottaa helposti aikuiseen kontaktia, haluaa keskustella ja olla aikuisen lähellä. Ikäkavereiden kohtaaminen on sitä vastoin vaikeaa. Hän tarvitsee paljon harjoitusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Hänellä on myös heikot leikki-taidot. Hänen mielestään asiat pitäisi tehdä niin kuin hän haluaa, tai muutoin hän lähtee pois. Maija on taidoiltaan ja tiedoiltaan jäljessä ikäistensä kehitystasosta. Vuoron odottaminen, oman toiminnan ohjaus ja tarkkaavaisuuden säilyminen käsiteltävässä asiassa on vaikeaa. Ajoittain ohjeiden vastaanottaminen ja niiden mukaan toimiminen on myös vaikeaa. Jos tehtävät eivät ole kiinnostavia, oppimistilanteet muodostuvat Maijalle hankaliksi, ja hän haluaa keskeyttää toiminnan. Empaattisuus, toisten tunteiden huomioiminen ja sen suhteuttaminen omaan toimintaan ovat Maijan haasteita. Hänen on vaikea nähdä asioita toisten näkökulmas-ta.

Pekka käy esikoulua toista kertaa. Hän on karkeamotorisesti taitava ja hänellä on hyvät leik-kitaidot. Hän on huumorintajuinen ja nopea ajattelussaan. Pekan suurimpana haasteena on, että hän on hyvin omaehtoinen. Hän tarvitsee vahvaa aikuista, selkeitä rajoja ja hyvää struk-tuuria. Hänellä on pulmia tarkkaavuuden ja oman toiminnan ohjauksessa. Hänellä on heikko itsetunto, ja hänen on vaikea ottaa vastaan positiivista palautetta. Hänen on vaikea osoittaa tunteita ja hän on ollut pitkään ilmeetön poika. Vähitellen hän on kuitenkin alkanut osoittaa tunteitaan. Hän on alisuoriutuja, jolla olisi tietoja ja taitoja, mutta hän luovuttaa helposti.

Liisa oli tutkimusryhmän niin sanottu tukilapsi eli lapsi, jolla on hyvät sosiaaliset ja tunnetai-dot. Hän on taitava ottamaan kontaktia aikuisiin ja toisiin lapsiin. Hän ottaa erittäin hyvin toiset huomioon ja päästää toiset mukaan leikkeihin. Hänellä on hyvä itsetunto, ja hän ilmai-see itsensä ja tunteensa hyvin. Liisa on hyvin rauhallinen, mutta toimiakseen paremmin ver-taismallina hän olisi voinut olla rohkeampi ja ulospäinsuuntautuneempi. Emme käsittele Liisan osuutta raportissamme, koska hänen taidoissaan emme odottaneet muutoksia.

7.2 Sosiaalisten taitojen kehittyminen

Lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä arvioimme havaintoaineistosta mittareiden avulla (liite 4). Sosiaalisten taitojen kehittymistä arvioimme sen perusteella, miten lapsi osasi vasta-ta pelin kysymyksiin, ja kuinka paljon apua hän tarvitsi vastatakseen (mittari 1). Vuorovaiku-tuksen ja keskustelutaitojen kehittymistä tulkitsimme tapahtumien sanallisesta kuvailusta (mittari 2) ja vastausten sisällön asiallisuudesta (mittari 3), johon liittyvät vastausten peilaa-minen arjen tilanteisiin, oman näkökulman esiin tuominen ja uusien näkökulmien löytäminen. Arvioimme lisäksi huomionhakuisuutta, huomion osoittamista muille ja kykyä vuorotteluun (mittari 4). Osa-alueena oli lisäksi tarkkaavaisuus ja keskittyminen (mittari 5). Arvioimme myös lasten kontaktin ottamista aikuisiin tai toisiin lapsiin ja muiden kontaktiin vastaamista kielellisesti ja ei-kielellisesti, etenkin katsekontaktin avulla (mittari 6).

Mielenkiintoisimmaksi tässä tutkimuksessa muodostui Pekan osuus. Hän kieltäytyi pelaamasta kanssamme kahden kerran jälkeen vaikkakin osallistui jatkossa tutkimustilanteisiin seuraamalla peliä. Tämä oli meille pettymys, kunnes keskustelimme lastentarhanopettajan kanssa tilanteesta. Hän näki kieltäytymisen syyksi pelin tehtävät, jotka saattoivat olla Pekalle liian haasteellisia. Esille saattoi tulla asioita, jotka olivat hänelle liian vaikeita käsitellä vieraiden aikuisten kanssa.

Matin ja Maijan suoritukset vaihtelivat eri osa-alueilla jonkin verran. Sanallisen kuvailun ja kontaktin ottamiseen liittyen emme huomanneet edistymistä. Sanallinen kuvailu peräti huononi tutkimustilanteissa keskimäärin. Lasten taidot eivät varmastikaan huonontuneet tänä aikana, vaan pelitilanteet olivat hyvin erilaisia. Viimeinen tutkimustilanne oli levoton, mikä heijastui lasten vastauksiin. Levottomuutta aiheutti todennäköisesti se, että pelitilanteet ja me olimme jo tuttuja, ajankohta oli maanantai-iltapäivä ja peli oli pitkäkestoinen. Lisäksi lapset tiesivät, että tapaamisemme oli viimeinen.

Matti oli avoin ja osallistuva koko tutkimusjakson ajan. Tehtävät eivät vaikuttaneet olevan Matille vaikeita. Haastattelussa ennen tutkimustilanteita lastentarhanopettaja kertoi, että Matti luovuttaa yleensä helposti ja sietää huonosti epäonnistumisia ja pettymyksiä. Konkkaronkka-pelissä ei voi epäonnistua, koska kaikki vastaukset ovat hyväksyttäviä. Näin Matille ei tullut tilanteita, joissa hänen vaikeutensa olisivat ilmenneet. Hänen suoriutumisensa tehtävistä oli pääsääntöisesti hyvätasoista, eikä taitojen paranemista näin ollen ollut juurikaan havaittavissa.

Matin osalta muutosta ei tapahtunut arvioitaessa sitä, miten hän osasi vastata tehtävään liittyvään kysymykseen, tai tarvitsiko hän apua vastatakseen. Hän ei tarvinnut ensimmäiselläkään kerralla tukikysymyksiä ja vastasi pääsääntöisesti taitavasti kysymyksiin. Arvioitaessa vastauksen sisällön asiallisuutta Matin taidot edistyivät jonkin verran tutkimusjakson aikana. Esimerkiksi kysymykseen, mitä on kiusaaminen, Matti vastasi ensimmäisessä tutkimustilanteessa: "Sillee että tota, jos kaveri käy kysymässä pääseks mä mukaan leikkiin, sit sanoo vaikka tuossa tulee hölmö ihminen." Viimeisellä kerralla Matti kuvaili kiusaamista huomattavasti monipuolisemmin. Hän keksi useita erilaisia näkökulmia:

Matti: Töniminen, potkiminen, haukkuminen

Matti jatkaa myöhemmin: Öö. Kiusaaminen on lyöminen, potkiminen, haukkuminen ja myös, ja myös tyhmäks sanominen - - Ja se et jos tekee takasin.

Aikuinen: Miten tekee takasin?

Matti: No silleen, et jos toinen lyö, niin lyö takasin. Jos toinen potkii, potkii takasin, ja jos toinen haukkuu tyhmäks, nii haukkuu ite tyhmäks takas.

Matin osalta ei tapahtunut muutosta arvioitaessa huomionhakuisuutta, huomion osoittamista muille ja vuorottelukykyä. Hän oli ajoittain melko huomionhakuinen. Kuitenkin hän oli selvillä omasta vuorostaan, huolehti muiden vuoroista, kuunteli kysymyksiä ja muiden vastauksia vaikka näyttikin keskittyvän johonkin aivan muuhun. Tarkkaavaisuuden ja keskittymisen taso laski hieman. Matti oli viimeisellä kerralla levoton ja keskittyi peliä enemmän touhuilemaan vieruskaverinsa kanssa tai leikkimään pelivälineillä.

Selkein muutos tutkimusjakson aikana tapahtui Maijan taitojen osalta. Havainnoinnin perusteella Maija pystyi vastaamaan kysymyksiin paremmin, eikä hän tarvinnut aikuisen ohjausta yhtä paljon viimeisessä tutkimustilanteessa. Myös vastausten sisällön asiallisuus parani. Maija oli lähtökohdiltaan muihin tutkimukseen osallistuneisiin lapsiin verrattuna kehittymättömämpi sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja esimerkiksi kielellisten taitojen osalta. Kysymykset vaikuttivat olevan Maijalle vaikeampia kuin muille lapsille. Maijan kohdalla kehitystä ilmeisesti tuki asioista keskustelu ja vertaismallit. Mallioppimista lapsen kehityksen tukena korostaa myös Vygotsky (1982, 185 - 186), jonka mukaan lapsen kehityksessä ratkaisevaa on yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus.

Arvioitaessa, miten Maija osasi vastata pelin kysymyksiin, ja miten vastausten sisältö muuttui, Maijan taidot paranivat tutkimusjakson aikana. Lastentarhanopettajan mukaan Maijan kielellinen taso ei ollut selvä, mutta hänellä oli huomattu vaikeuksia käsitteiden ymmärtämisessä. Tutkimuksen aikana huomasimme, että Maijalla oli vaikeuksia ymmärtää joitakin kysymyksiä. Erityisesti ongelmia tuottivat ne kysymykset, jotka liittyivät toisten tunteiden ymmärtämiseen, ja jotka pitivät sisällään syy-seuraussuhteita. Tästä syystä Maija tarvitsi miettimisaikaa ja tukikysymyksiä. Hän tarvitsi kuitenkin viimeisessä pelitilanteessa vähemmän ohjausta ja jatkokysymyksiä tehtävien suorittamisessa. Esimerkiksi kysyttäessä miksi on hyvä huomata, miltä toisesta tuntuu, Maija tarvitsi ensimmäisellä kerralla useita jatkokysymyksiä:

Aikuinen: Miksi on hyvä huomata miltä toisesta tuntuu?

Maija, keinutellen: Emmä tiiä.

Aikuinen: Minkä takia olis hyvä tietää miltä kaverista tuntuu? Sen jonka kanssa vaikka leikkii?

Maija sormi suussa: Kurjalta.

Aikuinen: Miks on hyvä huomata, että toisesta tuntuu kurjalta? [odottaa, Maija on hiljaa] Mitä sit voi tehdä, jos toisesta tuntuu kurjalta?

Maija: Kertoa aikuiselle.

Viimeisellä kerralla keskustelu sujui hieman paremmin:

Aikuinen: Maija, miks on hyvä huomata, miltä toisesta tuntuu? [odottaa, Maija on hiljaa] Miltä kaverista tuntuu?

Maija: Pahalta.

Aikuinen: Mutta miksi on hyvä huomata, että kaverista tuntuu pahalta?

Maija: Siksi, että mä voin antaa sille silloin jotain.

Huomionhakuisuus, muiden huomioon ottaminen ja vuorottelukyky pysyivät Maijan osalta samantasoisina pelitilanteita verrattaessa. Haastattelun mukaan päiväkodissa Maijalla oli ollut vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuuttaan, ja se oli ajoittain huomattavissa tutkimustilanteissakin. Tarkkaavaisuus ja keskittyminen eivät parantuneet, mutta toisaalta ne eivät myöskään huonontuneet, vaikka viimeisessä tutkimustilanteessa lapset olivat levottomia, ja peli kesti pitkään. Pienryhmätilanteessa oli mahdollisesti helpompi ylläpitää tarkkaavaisuutta.

Tutkimustilanteiden jälkeen tehdyssä haastattelussa kysyimme esikouluryhmän lastentarhanopettajalta, onko lasten käyttäytymisessä tai sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä huomattu muutosta. Lastentarhanopettaja kertoi, että Maijan sosiaalisten taitojen paraneminen oli huomattu esikouluryhmässä. Hänen mukaansa Maija oli ollut hyvin minäkeskeinen, mikä ei ole tyypillistä hänen ikäiselleen. Tytön minäkeskeisyys oli vähentynyt, ja hän oli alkanut ottaa muita lapsia paremmin huomioon. Aikaisemmin Maijan sosiaalinen kanssakäyminen ikäkavereiden kanssa oli ollut vaikeaa, ja hän oli tarvinnut paljon harjoitusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Taitojen harjoittelu pelin avulla auttoi kanssakäymistä ja toisten lasten huomioon ottamista. Edistyneempien taitojen avulla Maija pääsi mukaan paremmin vertaisryhmän toimintaan. Maijan kehittymistä kuvaa hyvin Laineen (2002, 107) ehdottama sosiaalisten taitojen kehittymisen ja vertaisryhmän hyväksynnän yhteys. Lapsen sosiaalisten taitojen ja myönteisen itsetunnon kehittyminen todennäköisesti aikaansaavat sen, että lapsi tulee aikaisempaa hyväksytyimmäksi vertaisryhmässä. Se tukee edelleen positiivista sosiaalista kehitystä ja integroitumista vertaisryhmään.

Lto: Maijassa, niin kerran katoin, tai useammankin kerran, että se on, just niin pienessä ryhmässä, pöydän ääressä tehtävissä jutuissa, että hän enemmän osallistuis yhteiseen keskusteluun ja otti toisten mielipiteitä ja sanomisia paremmin huomioon. Aikaisemmin Maija on ollut hyvin voimakkaasti sitä, mitä minä haluan ja minä teen ja se on ollut korostettuna. - - Ja se auttoi siihen, että Maija pääsi paremmin mukaan tekemisiin. - - Se Maijan kontaktinotto niitten muitten kanssa ja sit ne muut on tavallaan valmiimpia ottaa sen vastaan, kun hän ei oo niin minä itse.

Maijan sosiaalisten taitojen kehittymistä edisti todennäköisesti pelin välityksellä käydyt keskustelut, vertaisryhmän malli ja aikuisen ohjaus. Pienryhmätoiminta, oman vuoron odottaminen, toisten kuunteleminen ja riittävän haasteelliset tehtävät ilmeisesti tukivat Maijan oppimista. Kuten Lummelahti (1995, 101, 106) toteaa, leikkiessään ja toimiessaan yhdessä lapset oppivat yhteistoiminnallisuutta, toisen huomioonottamista ja vuoron odottamista. Kun lapsi tarkkailee aikuisen ja toisten lasten puhetta, ratkaisuja ja toimintatapoja, hän alkaa ymmärtää myös toisten ajatuksia ja toimintaa ja oppii samalla muuttamaan myös omaa käyttäytymistään. Maija itse kuvasi oppimaansa: "...että pitää olla pelisäännöissä.. että niin tota... että pitää antaa toiselle miettimisrauha... Ei saa viedä toisilta noppaa". Nämä kuvaavat mielestämme Maijan kehittyviä taitoja ottaa toiset huomioon. Lisäksi sääntöjen ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen ovat osa sosiaalisia taitoja. Lummelahden (1995, 106) mukaan ne edellyttävät lapselta syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja oman käyttäytymisen tiedostamista ja kontrollointia.

Yhteenvedona voimme todeta, että Konkkaronkka-pelin avulla on mahdollista tukea lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä. Lasten vastausten sisällön asiallisuus lisääntyi ja sisällöt monipuolistuivat keskimäärin. Tutkimusajanjakson aikana erityisesti Maijan sosiaaliset taidot parantuivat, ja uudet taidot heijastuivat myös arjen toiminnoissa. Maijan puheen sisältö monipuolistui, ja hän tarvitsi vähemmän apua vastauksissa. Päiväkotiryhmässä hän kykeni ottamaan paremmin muut lapset huomioon ja pääsi näin paremmin mukaan vertaisryhmän toimintaan. Tutkimustilanteista hyötyi tässä tutkimuksessa eniten lapsi, jonka sosiaalis-emotionaaliset taidot eivät olleet samantasoisia muiden tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa. Lisäksi lapsen yksilölliset haasteet vaikuttivat siihen, miten hyvin Konkkaronkka-peli tuki lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä. Kun tehtävät olivat haasteellisia lapselle, hänellä oli mahdollisuus oppia uusia taitoja muita lapsilta ja aikuisilta. Jos tehtävät puolestaan eivät olleet tarpeeksi haasteellisia, ei ainakaan lyhyellä ajanjaksolla ollut nähtävissä vastaavaa hyötyä. Esimerkiksi pettymysten ja epäonnistumisten sietokykyä ei voi juurikaan tukea pelin avulla, koska pelissä kaikki vastaukset ovat hyväksyttäviä.

7.3 Tunnetaitojen, empaattisuuden ja itsetunnon kehittyminen

Tunnetaitojen ja empaattisuuden kehittymistä arvioimme havainnointiaineistosta sillä perusteella, miten lapsi kertoi omista tunteistaan ja osasi vastata tunteisiin liittyviin kysymyksiin (mittari 7). Arvioimme myös sitä, miten mielellään lapsi teki kosketusta vaativia tehtäviä (mittari 8). Itsetunnon kehittymistä on vaikea mitata, joten sitä saatoimme ainoastaan tulkita muiden taitojen kehittymisen perusteella. Peliä pelatessa lasten välille muodostui tiivistä sosiaalista kanssakäymistä. He saattoivat yhdessä harjoitella tunne-elämän taitojaan aikuisten tuella. Isokorven (2004, 127 - 129) mukaan aikuisella onkin merkittävä rooli tunnetaitojen oppimisessa. Lapsi tarvitsee opettelua, tukea ja esimerkkejä tunteiden ilmaisussa. Lapsi oppii

käsittämään tunteitaan vain arjessa läsnä olevien aikuisten kautta. Schaffer (1996, 249) jatkaa, että keskustelu lapsen kanssa hänen tunteistaan ja muiden tunteista voi saada lapsen huomaamaan niiden tärkeyden, pohtimaan tunteiden merkitystä ja saada hänet tietoiseksi muiden käyttäytymistavoista tunteiden ilmaisussa.

Selkein muutos tunteiden ilmaisussa tutkimustilanteiden kuluessa näkyi koskettamiseen liittyvässä tehtävässä. Tehtävänä oli halata pelikaveria. Ensimmäisellä kerralla tehtävä näytti olevan lapsille melko vaikea, mutta viimeisessä tutkimustilanteessa lapset halusivat toisiaan avoimesti ja spontaanisti. Maija ei halunnut tehdä ensimmäisellä kerralla tehtävää ollenkaan, mutta viimeisellä kerralla hän teki sen epäröimättä. Viimeisessä tutkimustilanteessa Matti halasi välittömästi muita lapsia heti tehtävän saatuaan. Ensimmäisellä kerralla häntä hetken aikaa nauratti ja vasta jonkin ajan kuluttua hän kävi halaamassa yhtä lasta. Lapset myös ottivat katsekontaktin mennessään halaamaan, mitä ei tapahtunut ensimmäisellä kerralla. Tutkimustilanteiden edetessä lapset ilmeisesti tottuivat siihen, että pelatessaan voi toisia lapsia halata. Halaaminen todennäköisesti tuntui hyvältä. Muutaman tutkimustilanteen jälkeen huomasimme, että he halailivat toisiaan ilman, että sellaista tehtävää edes tuli.

Jos lapsella on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, hän saattaa olla jäljessä myös muillakin kehityksen alueilla (Pihlaja, 2004a, 219). Myöskään Maijan kehitys eri osa-alueilla ei ollut ikätasoista. Se oli selkeästi havaittavissa tutkimustilanteissa esimerkiksi tunteita koskevien tehtävien kohdalla. Maijan ajattelu oli hyvin konkreettista, ja hänelle tunteminen oli fyysistä kokemista. Maijan näytti olevan vaikeaa nimetä tunteita ja ymmärtää ja tulkita muiden tunteita. Esimerkiksi keskusteltaessa kavereiden tunteiden huomaamisesta Maija kertoi ensimmäisessä tutkimustilanteessa:

Jos toisella on vähän maha kipee, jos on syönyt sipsiä tai jotain, ja jos menee trampalle pomppii niin, kun ajattelee muuta, niin se kipu ei enää tunnu. Mä oon ajatellu hevosjuttuja, niin mulle ei enää tuntunu. Mun isovelji sano niin, että jos ajattelee muuta, niin ei enää tunnu.

Tutkimuksen aikana Maijan vastaukset kuitenkin hieman paranivat, mikä saattaa olla harjoittelun tulosta ja mallin ottamista muilta lapsilta. Hän ei välttämättä aina ymmärtänyt tunteisiin liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi kun kysyttiin, mistä tietää, että kaveri on surullinen, Maija vastasi ensimmäisessä tutkimustilanteessa "Jos joku lyö sitä.". Viimeisellä kerralla hän vastasi samaan kysymykseen. "Surulliselta ja itkeneeltä", mutta tätä ennen häntä tuettiin kysymyksellä, millaiselta kaveri on näyttänyt silloin, kun hän on ollut surullinen. Maijalle tunteisiin liittyvät kysymykset olivatkin tärkeitä. Hän edistyi hieman tutkimusjakson aikana ja ilmeisesti oppi toisten tunteiden ymmärtämistä ja tunne-ilmaisua.

On mahdollista, että myös Maijan empatiakyky parani. Lastentarhanopettaja kertoi haastattelussa tutkimustilanteiden jälkeen, että Maija kykeni ottamaan muut lapset paremmin huomioon. Tämä vaikutti hänen sosiaaliseen kanssakäymiseensä vertaisryhmässä, kuten aikaisemmin kerroimme. Lähtökohtana tälle oli todennäköisesti Maijan empaattisuuden kehittyminen, sillä Lummelahden (1995, 57) mukaan toisen huomioonottaminen liittyy empaattisuuteen. Kun lapsi pystyy huomaamaan erilaisen toimintatapansa ja käyttäytymisensä vaikutukset toisiin lapsiin saaden heidät joko iloisiksi tai pahoillaan oleviksi, hän haluaa toimia niin, että muilla olisi mukavaa. Isokorven (2004, 134) mukaan empatiakyvyn avulla lapsi oppii pärjäämään sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten lasten kanssa.

Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista arvioida mittareiden avulla itsetunnon kehittymistä, koska sen mittaaminen on vaikeaa. Voimme kuitenkin olettaa, että myönteiset kokemukset vertaisryhmässä vaikuttivat myös Maijan itsetuntoon. Lumelahti (2001, 100 - 101) kuvaa tätä niin, että saadessaan onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta tehtävissä ja leikeissä, lapsen käsitys itsestään paranee ja itsetunto vahvistuu.

Pekan osallistuminen tutkimukseen jäi vähäiseksi. Hän oli poissa päiväkodista kahden ensimmäisen tutkimustilanteen aikana. Hän osallistui seuraavaan kahteen tutkimustilanteeseen mutta kieltäytyi niiden jälkeen pelaamisesta. Yhdessä päiväkodin kasvattajien kanssa suostutelimme hänet kuitenkin seuraamaan muiden pelaamista. Pekalle oli tärkeää noudattaa struktuuria, eikä hänen liiallista omaehtoisuuttaan ollut hyvä tukea sallimalla hänen jäädä pois tutkimustilanteista. Ensimmäisistä tutkimustilanteista poisjääminen saattoi estää häntä pääsemästä ryhmän sisälle. Muut lapset olivat jo ehtineet ryhmäytyä ja olivat sisäistäneet pelin säännöt ja toimintatavat. Suurempana syynä kieltäytymiselle olivat kuitenkin todennäköisesti hänelle liian haasteelliset tehtävät.

Vaikka Pekan osallistuminen jäi vähäiseksi, lastentarhanopettajan mukaan pelillä saattoi olla omanlaisensa vaikutukset poikaan. Hän oli kieltäytynyt pelaamisesta mutta myös keskustelemasta pelitilanteista. Hän oli aikaisempaa omaehtoisempi ja kiukkuisempi, jumiutui tilanteisiin ja häiritsi toisten lasten leikkejä. Lastentarhanopettaja uskoi, että pelaaminen mahdollisesti herätti Pekassa tunteita, joita hän alkoi käsitellä. Syy Pekan poisjääntiin tutkimustilanteista saattoi aiheutua myös siitä, että pelitilanteet saattoivat muistuttaa terapia- tai testustilanteita, joihin hän oli aikaisemmin osallistunut.

Lto: Että ne on varmaan liian vaikeita asioita käydä läpi. - - Sitä en tiedä onko tällä vaikutusta, mutta voi osaltaan olla, että jonkin verran enemmän kiukkuisempi, omaehtoisempi. Ja sit semmosta jumiutumista. Ekan kerran syksyllä jouduin ottaa hänet syliin ja pitää niin kauan kun oli helpompi olla. - - Että herätti-

kö sit nää pelikerrat niitä tunteita taas pinnalle sieltä, tai aktivoitui ne kaikki. En tiedä.

Lastentarhanopettaja näki muutoksen Pekan käyttäytymisessä positiivisena. Jo se, että Pekka kykeni ilmaisemaan tunteitaan, oli edistymistä. Pekka oli ollut aikaisemmin hyvin ilmeetön poika. Hänelle oli ollut hyvin vaikea vastaanottaa aikuisen kosketusta ja kehuja. Isokorpi (2004, 129 - 130) painottaakin, että lapsen on yhtä tärkeä oppia kokemaan, ilmaisemaan ja tunnistamaan tunteita kuin oppia hillitsemään niitä. Tunteiden kokeminen saattaa joskus tuntua liian vaikealta. Vaikein tilanne on silloin, kun lapsi ei kykene tuntemaan itsessään mitään tunteita. Tällöin hänen täytyy uskaltautua kokemaan, nimeämään ja tunnistamaan tunteita turvallisessa ympäristössä. Esimerkiksi pahan mielen tunnistaminen ja siitä kertominen aikuiselle on tärkeää, jotta lapsi oppii suremisen kykyä ja pettymyksen käsittelyä. Lapsen täytyy oppia, että tunteita ei tarvitse liiallisesti torjua eikä salata. Laineen (2005, 70) mukaan kaikki lapset eivät halua puhua tunteistaan. Tämä voi johtua muun muassa siitä, että lapsen kokemusten mukaan aikuiset eivät hyväksy hänen kielteisiä tunteitaan. Kun lapsi oppii puhumaan erilaisista tunteistaan, hänen tunne-elämänsä vahvistuu ja kypsyy.

Lto: Jos tässä on jotain semmosta, että työstyy eteenpäin. Sekin varmaan ihan hyvä, että niitä (tunteita) alkaa tulla ja että hän pystyy näyttämään meille niitä. Että ei oo sellanen ilmeetön, eleetön poika. Vaan sieltä että, käsitellään ensin niitä hankaluuksia ja ikäviä tunteita. Ja sitten jos pystys ottaa niitä positiivisia, ilosia tunteita.

Pekalla oli edellisenä vuonna ollut huomattavasti vaikeuksia muun muassa tunteiden ilmaisussa. Hän oli kuitenkin vähitellen alkanut osoittaa tunteitaan. Lastentarhanopettajalle tuli hienoisena yllätyksenä, että pojan suhtautuminen vieraisiin aikuisiin ja vieraisiin tilanteisiin oli yhä haasteellista. Esikouluryhmässä aiottiinkin tukea Pekkaa jatkossa lisää tunnetaitojen oppimisessa muun muassa vuorovaikutusleikin avulla. Isokorpi (2004, 127) toteaa, että tulevan elämän kannalta tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinnan oppiminen on tärkeää, sillä uusien asioiden oppiminen on mahdollista vain toimivan tunnepohjan kautta.

Lto: Se vaan antaa meille tietoa siitä, että vaikka kuvitellaan, että hän on mennyt kauheesti eteenpäin. Mut et hän on varmaan mennyt tutussa, turvallisessa ryhmässä, tuttujen, turvallisten aikuisten kanssa eteenpäin. - - Ja se on meidän hyvä tietää, koska sokeudutaan ja ajatellaan, että poika menee harppauksin eteenpäin.

Yhteenvedon voimme todeta, että Konkkaronkka-pelin avulla on mahdollista tukea sosiaalisten taitojen lisäksi lasten tunne-elämän taitojen kehitystä. Toisen koskettaminen ja halaami-

nen tulivat helpommaksi ja jopa spontaaniksi tavaksi kaikille kolmelle lapselle. Erityisesti Maijan vastauksissa oli havaittavissa muutosta tunteiden tulkinnassa ja empaattisuudessa. Kuten sosiaalisten taitojen myös tunnetaitojen ja empaattisuuden oppimisessa Konkkaronkka-pelin avulla voidaan parhaiten tukea lasta, jonka kehitys on jäljessä muiden pelaajien kehitystasoon nähden. Tämän aineiston perusteella voidaan todeta myös, että tutut aikuiset ovat tärkeitä, jos lapsella on suuria haasteita tunnetaitojen osalta. Pekka olisi tarvinnut tutun ja turvallisen aikuisen, että olisi voinut käsitellä pelin kysymyksiä.

8 Konkkaronkka-peli oppimisen tukena ja pelin kehitystarpeet

Selvitimme opinnäytetyössä, miten Konkkaronkka-peli soveltuu oppimisen tueksi varhaiseri-tyiskasvatuksessa, ja mitä kehitystarpeita pelillä on. Selvitimme pelin kiinnostavuutta ja käytettävyyttä arjen kasvatustilanteissa sekä sen kehitystarpeita lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan haastatteluiden avulla. Tarkastelimme pelin soveltuvuutta oppimisen tukena myös havainnointiaineiston perusteella saatujen tulosten avulla. Lisätietoa meille antoivat havainnot lasten toiminnasta tutkimustilanteissa sekä lasten ajatukset pelistä. Analysoinnin tukena oli päiväkodin erityisryhmässä tehty lomakeseuranta, jonka avulla saimme tietoa Konkkaronkka-pelin käyttömääristä.

Pelin aikana käytyihin keskusteluihin voidaan viitata tavallisissa arjen tilanteissa ja toisaalta pelin avulla voidaan käydä läpi sosiaalisissa tilanteissa ilmenneitä vaikeuksia ja konfliktitilanteita. Erityislastentarhanopettajan mielestä peli toimi hyvin arjen tilanteissa. Erityisryhmässä oli käyty kuluneen syksyn ajan paljon keskusteluja aiheista, jotka esiintyvät myös pelissä. Hänen mukaansa kaikille lapsille on tarpeellista ja hyväksi käydä keskusteluja ryhmässä toimimisesta. Hän kertoi, että ryhmän kasvattajat kyselevät arjen tilanteissa lapsilta sosiaalisiiin taitoihin tai tunteisiin liittyvistä asioista ja esittävät lasten ajattelua eteenpäin vieviä kysymyksiä. Tällä tavalla pelitilanteessakin toimitaan aikuisen johdolla.

Elto: Oikeestaan se on kulkenu siinä rinnalla tää peli. Että se käsittelee samantaisii juttuja ja voisko sanoa, että se valmentaa lapsissa, tai virittää samantaisia ajatuksia ja valmiuksia, kun mitä me tässä muutenkin arjessa joka päivä käydään läpi. Ett ne on aika semmosia universaaleja, kaikille lapsille sopivia ja tärkeitä. - - On yks tilanne siihen lisää, tavallaan siihen repertuaariin, että mä voin tehdä näissä tilanteissa ja sitten sitä samaa työstöä voi tehdä sitte siinä pöydässä pelin äärellä.

Erityislastentarhanopettajan mukaan pelin etuna on, että sen avulla voidaan harjoitella muitakin kuin sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen liittyviä osa-alueita, kuten laskemista ja hahmotuskykyä. Nämä piirteet tulevat esille muissakin lautapeleissä, joten ne eivät ole ni-

menomaisesti Konkkaronkka-pelin ominaisuuksia. Kehityksen eri osa-alueiden harjoittelu tukee kuitenkin sekä sosiaalis-emotionaalista että kokonaisvaltaista kehitystä. Kuten muun muassa Ahvenainen ym. (2002, 40 – 41) toteavat sosiaalis-emotionaalinen kehitys on tärkeä osa kokonaiskehitystä ja lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus on pidettävä aina mielessä.

Erityislastentarhanopettaja näki Konkkaronkka-pelin merkityksen erityisesti puheen ja ajattelun tukena. Hän vertasi pelin ideaa sadutukseen, jossa myös on tarkoituksena saada lapsi tuottamaan aktiivisesti puhetta. Kysymysten ja keskusteluiden kautta aikuinen voi tukea lasta ajattelemaan ja puhumaan ajatuksistaan. Vygotskyn (1982, 207) mukaan ajattelu ja puhe kehittyvätkin rinnakkain. Lummelahdi (2000, 49 – 50) puolestaan toteaa, että vuorovaikutustilanteet tukevat lapsen ajattelun kehittymistä. Samalla ne vaikuttavat myös kielellisten taitojen kehittymiseen.

Elto: Tässähän justiin sitte, tietysti aikuisesta riippuen, mutta kun sitä pelaa niin voi, jos on taitava, niin käyttää sitä tosi hyvin välineenä siinä [puheen kehityksessä]. - - Sama juttu, sitä vois verrata, jos sitä peliä käyttää taitavasti, niin se on vähän sama kun saduttaa lapsia. - - Niin tavallaan että niit kysymyksiä ja johdattelua, ja sit että saa jotenkin sen lapsen mielenkiinnon valjastettua ja saa lasta tuottamaan sitä puhetta ja niit ajatuksia. - - Sitähän tää peli just on. Ja, ja yks tapa kehittää sitä puhetta. Ihan selkeesti.

Esikouluryhmän lastentarhanopettajan mielestä peli toimii arjen kasvatustilanteiden tukena parhaiten silloin, kun sitä käytetään säännöllisesti tuttujen aikuisten kanssa. Tutut kasvattajat tietävät, miten lapsen saa parhaiten mukaan, ja mitä lapselta voi vaatia. Silloin tutustumisprosessiin ei kulu myöskään aikaa. Peli mahdollistaa mallioppimisen. Lapset voivat oppia niiltä lapsilta, jotka ovat sosiaalisesti taitavampia ja valmiimpia keskustelemaan pelissä eteen tulevista kysymyksistä. Vertaisryhmällä onkin tärkeä merkitys lapsen oppimisen kannalta.

Pelin ansiona esikouluryhmän lastentarhanopettaja näki sen helppokäyttöisyyden. Peli ei tarvitse aika- ja tilajärjestelyjä. Peli on helposti saatavilla ja helppo ottaa mukaan. Lisäksi peliä voidaan käyttää kaikkien lasten kanssa, ei pelkästään niiden lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Lastentarhanopettaja näki Konkkaronkka-pelin mahdollisuudet ennaltaehkäisevänä välineenä. Hänen mielestään on mahdollista, että peli on avuksi lapsen myöhemmälle kehitykselle ja sitä voidaan käyttää ehkäisemään erilaisia ongelmia, kuten syrjäytymistä ja koulukiusaamista.

Lto: Ja tää on helppo, helposti saatavilla, helppo ottaa mukaan. Ja sit sinne voi tulla kuka tahansa lapsista. Ja se on kaikille hyödyllistä. Nykyisen koulukiusaamisen ja syrjäytymisen ja kaiken aikakautena niin, että jos saadaan ne tässä

vaiheessa kitkettä ja ryhmäytymään lapsiryhmät ja näin niin mikäs sen ihanampaa.

Kysyimme lasten ajatuksia Konkkaronkka-pelistä tutkimustilanteiden jälkeen. Lasten haastattelujen perusteella lapset pitivät pelistä ja pelitilanteista. Kysyessämme lapsilta, miltä heistä tuntui pelata Konkkaronkka-peliä, he vastasivat ”kivalta”. Maijalle pelin kysymykset olivat vaativia ”siks koska ne oli liian vaikeita ja liian huonoja”. Kuitenkin erityisesti Maija olisi halunnut, että pelaamista olisi jatkettu viimeisen tutkimustilanteen jälkeen, sillä hän kyseli ”Miksei me pelata enää koskaan tätä?”. Lastentarhanopettajan mukaan Matti ja Maija odottivat innokkaina tuloamme ja kertoivat tutkimustilanteiden jälkeen pelin kulusta. Heidän innostuksensa säilyi koko tutkimuksen ajan.

Lto: No, Maija ja Matti, ne on odottaneet teitä. Ne kyseli aina milloin tulette. Ja se on jatkunut kaikki nää kerrat. Että alussa tietenkin voimakkaampana, mutta yhä edelleenkin. - - Ne tuli ilosena sieltä poissa ja kertoili, minkälaisia kysymyksiä, mitä aihetta olitte käsitelly, mitä ne oli vastannu. Tässäkin oli se, että alussa voimakkaampana, mutta edelleenkin.

Koko tutkimusajanjakson ajan säilynyt kiinnostus Konkkaronkka-peliä ja sen pelaamista kohtaan sekä tehtävien haasteellisuus tukivat Maijan oppimista. Laineen (1999, 59 - 61) mukaan lapsen mielenkiinnolla opittavaa asiaa kohtaan on suuri merkitys varsinaisen oppimisen, muistamisen ja kognitiivisten prosessien kannalta. Lapsella tulee olla motivaatiota ja innostusta opittavaa asiaa kohtaan, jotta oppiminen on tehokasta. Mielenkiinnon avulla lapsi kokee uuden asian emotionaalisemmin ja persoonallisemmin ja pystyy yhdistämään uuden ja vanhan tiedon yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Oppimiseen vaikuttaa myös sopivassa määrin ilmenevä haasteellisuus. Jotta Konkkaronkka-peli toimisi oppimisen tukena, pelaamisen tulisi olla lasten mielestä mielenkiintoista. Esikouluryhmän lastentarhanopettaja kertoi haastattelussa ennen tutkimustilanteita, että Maijalle oppimistilanteet muodostuvat tavallisesti hankaliksi. Maija haluaa keskeyttää toiminnan, jos tehtävät eivät ole hänen mielestään kiinnostavia. Tutkimustilanteissa Maijan mielenkiinto kuitenkin säilyi opeteltavia asioita kohtaan, eivätkä ne muodostuneet hänelle liian hankaliksi.

Lapsen oppimisen perustana ovat toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki. Leikki on lapsilähtöisessä kasvatuksessa omaehtoisen oppimisen luontaisinta toimintaa. Leikin avulla lapsi tutkii, kokeilee ja jäsentää maailmankuvaansa. (Hujala ym. 2007, 60.) Lapset osoittivat kiinnostusta Konkkaronkka-peliä kohtaan tutkimustilanteiden aikana. Pelin ulkonäkö houkutti lapsia ja innosti heitä leikkimään sen äärellä. Tutkimustilanteiden jälkeen lapset jäivät vielä hetkeksi leikkimään pelin ympärille. Leikkillisyyttä näkyi myös pelituokioiden aikana. Lapset samastuivat pelissä oleviin hahmoihin ja eläytyivät toimimaan niin kuin eläimet toimisivat. Uskom-

me pelaamisen olevan hyvä tapa opettaa lapsille sosiaalisia ja tunnetaitoja, sillä sen leikkilisyys motivoi lapsia. Lapset eivät pelaa oppiakseen vaan tekevät sitä leikin vuoksi. Oppimista tapahtuu siinä sivussa huomaamatta.

Emme liittäneet tutkimukseen Konkkaronkka-peliin kuuluvaa kehopeliä, sillä tarkoituksemme oli tutkia lasten sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen kehittymistä pelin avulla. Kuitenkin tutkimustilanteiden jälkeen lapset pyysivät usein pelaamaan kehopeliä. Kehon hallintaan ja hahmotukseen liittyvät tehtävät tuottivat lapsille iloa ja hauskuutta. Koska kehopeli on lapsille mieluisa, se tukee lasten kehollisten taitojen kehittymistä ja edelleen kokonaisvaltaista kehittymistä. Kehopeliä on helppo soveltaa arjen erilaisiin tilanteisiin. Tehtäviä voi tehdä ilman pelilautaa esimerkiksi erilaisissa siirtymätilanteissa.

Olimme pohtineet, onko pelin käyttö selkeätä sellaisille kasvattajille, jotka eivät tunne peliä ja sen käyttöideaa. Myös erityislastentarhanopettaja toi esille pelin haasteellisuuden kasvattajille. Konkkaronkka-pelin käyttö vaatii aikuiselta läsnäoloa ja kiinnostusta sekä lapseen että peliin. Tarkoituksemme onkin tehdä pelille ohjekirja, joka auttaa kasvattajia ymmärtämään pelin idean ja sen käyttömahdollisuudet.

Elto: Mutt sehän on tietysti itelle niin kauheen selkee, miten se peli pitäs toimii ja miten sitä voi pelata ja käyttää hyväks. Mutta kyll se kans vaatii sen aikuisen taitoa, ett sitte joku muu ku ekaa kertaa sen näkee, niin se kans vaatii aikuiselta taitoa ja jotenki ymmärrystä, että mikä sen idea on. Että se on siitä aikuisesta kiinni, kuinka paljon lapset saa siitä irti.

Päiväkodin erityisryhmässä seurattiin seurantalomakkeen avulla Konkkaronkka-pelin käyttömääriä ja lasten halukkuutta pelata sitä. Peli oli lasten saatavilla noin kuukauden ajan. Tänä aikana ryhmän kasvattajat kirjasivat seurantalomakkeeseen pelialoitteen tekijät, pelituokioiden kestot ja samalla kertaa pelattujen pelien määrät. Seurantaa tehtiin alkuperäisestä suunnitelmasta hieman poiketen noin viisi viikkoa lokakuun 2008 alusta lähtien, sillä seurantaa häiritsi samoihin aikoihin ryhmän tiloissa tehty remontti. Tänä aikana kirjattuja pelituokioita oli yhteensä 14, joista kahdeksassa aloitteentekijänä oli lapsi. Pelin pelaamista ehdottaneet lapset vaihtelivat, joten peli kiinnosti lapsia yleisesti. Pelituokioiden aikana lapsia oli kahdesta kolmeen, mutta kahdessa pelituokiossa peliä oli pelaamassa vain yksi lapsi. Yhden pelituokion aikana peliä pelattiin yleensä kerran. Jos peli oli lyhyt, sitä pelattiin uudelleen, joskus jopa kolme kertaa. Pisin pelituokio kesti 20 minuuttia, mikä on mielestämme kohtuullinen aika, sillä sen ajan lapsen mielenkiinto yleensä säilyy käsiteltävään asiaan. Seurantalomakkeen avulla saamiemme tietojen perusteella lapset olivat olleet kiinnostuneita pelaamaan Konkkaronkka-peliä. Myös ryhmän kasvattajat olivat halunneet hyödyntää sitä arjen kasvatus-tilanteissa.

Saimme haastateltavilta joitakin ajatuksia siitä, kuinka pelistä saisi entistä toimivamman. Erityislastentarhanopettajan mukaan pelissä olisi hyvä olla enemmän tehtäviä, joissa lapset koskettavat toisiaan, kertovat toiselle lapselle positiivisista tunteistaan tai harjoittelevat kohteliaisuuksien sanomista. Näitä toiminnallisia tehtäviä kaipasimme itsekin lisää tutkimustilanteissa, joten lisäsimme niitä tehtäväsarjaan. Käytännöllisyyden kannalta pelissä olisi tarpeen olla kotelot palapeleille, pelinappuloille ja kysymyskortteille. Lisäksi Konkkaronkka-peliin tarvitaan hyvä ohjekirja.

9 Johtopäätökset

Johtopäätöksenä voimme todeta, että saimme tutkimuksen avulla vastaukset niihin kysymyksiin, joita lähdimme opinnäytetyössä selvittämään. Selvitimme tutkimuskysymysten avulla Konkkaronkka-pelin soveltuvuutta varhaiserityiskasvatuksessa, vaikkakin se soveltuu käytettäväksi kaikkialla varhaiskasvatuksessa. Tästä tutkimusaineistosta on tulkittavissa, että jo lyhyelläkin ajanjaksolla voidaan joidenkin lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukea Konkkaronkka-pelin, vertaisryhmän ja aikuisten avulla. Erityisesti pelin avulla käydyistä keskusteluista hyötyy lapsi, joka voi oppia taidoissaan edistyneemmiltä lapsilta, ja jolle tehtävät ovat riittävän haasteellisia.

Tämän aineiston perusteella Konkkaronkka-pelin avulla voidaan kehittää lapsen sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja empatiaa. Näistä taidoista erityisesti toisten huomioonottaminen ja keskustelutaidot paranivat tutkimusjakson aikana. Lapsen on mahdollista oppia taitoja, jotka ovat siirrettävissä myös pelitilanteiden ulkopuolelle. Erityisesti lapsen, joka oli kehityksessään jäljessä muihin ryhmän lapsiin nähden, sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyivät selkeästi. Hänen toimintansa muuttui tutkimustilanteiden saatossa niin, että hän pärjäsi paremmin jokapäiväisistä tilanteista toisten lasten kanssa. Hän oppi ottamaan toisia paremmin huomioon ja hänet hyväksyttiin mukaan leikkeihin. Taitojen kehittymiseen vaikuttivat riittävän haasteelliset tehtävät. Jos tehtävät eivät olleet riittävän haasteellisia, ei taidoissa ainakaan lyhyen ajanjakson aikana ollut havaittavissa muutoksia.

Vertaisryhmällä on suuri merkitys siinä, miten Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Tulosten perusteella pelitilanteista hyötyy eniten lapsi, joka ei yllä kehityksessään samalle tasolle kuin muut pelaajat. Vertaisryhmässä lapsi voi kehittyä taidoissaan mallioppimisen kautta. Havaintomme ovat yhtenevät Vygotskyn tutkimusten kanssa. Vygotskyn (1978, 86) mukaan lapsi oppii tiedollisesti ja taidollisesti edistyneemmältä lapselta samalla tavalla kuin aikuiselta.

Tutkimuksemme mukaan peliä ohjaavalla aikuisella on tärkeä merkitys lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehityksessä. Konkaronkka-pelin luonteen ymmärtävä, aidosti läsnäoleva aikuinen tukee parhaiten lapsen kehitystä. Peliä ohjaava aikuinen vaikuttaa oppimiseen omalla toiminnallaan ja aktiivisuudellaan. Myös positiivinen palaute kannustaa lasta. Lapselle tuttu ja turvallinen aikuinen helpottaa lasta käsittelemään vaikeita asioita. Aikuisella on mahdollisuus herätellä keskustelua lasten välillä pelin kysymysten avulla. Hän voi tukea lapsen oppimista aiheeseen liittyvillä lisäkysymyksillä ja auttaa lasta ajattelussaan eteenpäin. Doverborgin ja Pramlingin (1998, 67) mukaan lapsen ajattelun tukemisessa onkin tärkeää se, millä tavalla lapselle puhutaan, miten kysymyksiä kysytään ja keskustelua jatketaan lisäkysymyksillä, ja kuinka paljon lapselle annetaan aikaa ajatella asiaa. Yhtä tärkeää on myös kuunnella lapsen vastauksia ja tehdä lisäkysymyksiä auttamaan ajattelussa eteenpäin.

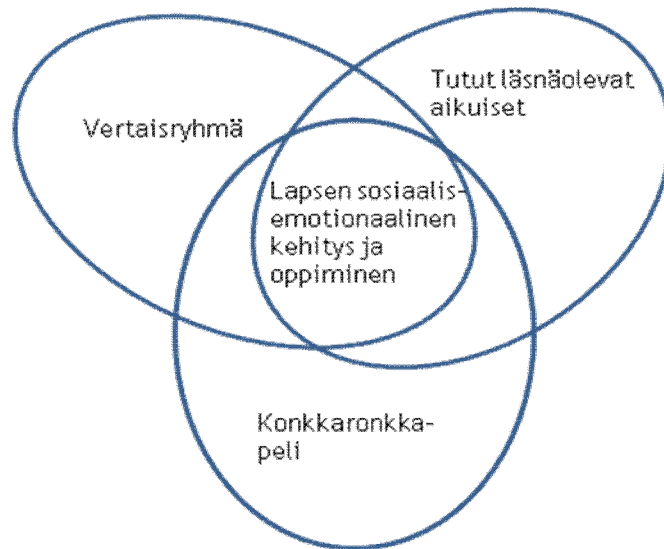
Konkaronkka-pelin pelaamisessa olennaista on tehtävien kautta käydyt keskustelut. Keskustelujen aikana lapset voivat kuulla toisten lasten ajatuksia ja ratkaisuja. Samalla he saattavat omaksua uusia ajatuksia ja toimintamalleja. Keskustelut ovat yksi tapa sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Laine (2002, 107) onkin todennut, että erilaisissa tilanteissa keskustelu ja vastavuoroisten kommunikointivalmiuksien kehittäminen on käyttökelpoinen tapa lasten sosiaalisten taitojen opettamisessa. Keskustelut aikuisen ohjauksessa ja vertaisryhmän kanssa edesauttavat lapsen sosiaalista kehitystä.

Tämän aineiston perusteella Konkaronkka-peli soveltuu oppimisen tueksi varhaiserityiskasvatuksessa. Sen avulla on mahdollista tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista. Pelin avulla voidaan kehittää lapsen ajattelua, puhetta ja matemaattisia taitoja. Haastatteluiden mukaan pelistä hyötyvät kaikki lapset. Konkaronkka-peli soveltuu kyvyiltään ja taidoiltaan eritasoisille lapsille. Eniten Konkaronkka-pelistä hyötyy kuitenkin lapsi, jolle tehtävät ovat riittävän haasteellisia. Laine (1999, 60 - 61) toteaaakin, että haasteelliset tehtävät lisäävät lapsen mielenkiintoa, mikä puolestaan edistää oppimista.

Konkaronkka-pelin etuna on sen helppokäyttöisyys. Sen hyödyntäminen opetuksessa ei vaadi suuria ennakkovalmisteluja. Peli on helppo ottaa esille ja käyttää tavallisissa arjen tilanteissa. Havaintojemme perusteella Konkaronkka-peli on lasten mielestä mielenkiintoinen ja sen ulkonäkö houkuttaa lapsia. Pelaamisen kautta lapsen on helpompaa innostua opettelemaan uusia taitoja, sillä siinä oppiminen tapahtuu leikinomaisesti. Kuten Laine (1999, 59) toteaa, lapsella tulee olla motivaatiota ja innostusta opittavaa asiaa kohtaan, jotta oppiminen on tehokasta.

Selvitimme Konkaronkka-pelin kehittämistarpeita sen käytettävyyden ja oppimisen apuvälineeksi soveltuvuuden kannalta. Peliä tulisi hieman kehittää, jotta se vastaisi paremmin tarkoitustaan. Toiminnalliset tehtävät, erityisesti toisen koskettamiseen liittyvät tehtävät, ovat

tarpeellisia. Eritasoiset tehtäväkokonaisuudet soveltuisivat paremmin eri-ikäisille ja eri kehitystasolla oleville lapsille. Pelin käytännöllisyyttä voidaan parantaa pelilaatikon lokeroinnilla. Ohjekirja tukisi pelin käyttöä ja aikuisen roolia lapsen oppimisessa.



Kuva 4: Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukeminen Konkkaronkka-pelin avulla

Kuten aikaisemmin totesimme, tutkimuksemme perusteella Konkkaronkka-pelin avulla voidaan tukea lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä ja oppimista vertaisryhmän ja aikuisen tuella (kuva 4). Vertaisryhmässä käytyjen keskustelujen kautta lapsi voi oppia uusia asioita ja taitoja mallioppimisen avulla. Läsnäoleva ja lapsen ajatuksista kiinnostunut tuttu aikuinen tukee parhaiten lapsen kehitystä ja oppimista. Aineistomme perusteella Konkkaronkka-pelin välityksellä käydyistä keskusteluista hyötyy erityisesti lapsi, jolle tehtävät ovat riittävän haasteellisia ja jonka sosiaalis-emotionaalinen kehitys ei yllä samalle tasolle kuin toisten pelaajien. Parhaiten pelin avulla voidaan tukea lapsen oppimista ja kehitystä säännöllisesti pelattaessa. Peli on helppokäyttöinen ja lapsia motivoiva väline, jota voidaan käyttää yhtenä menetelmänä sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa.

10 Pohdinta

Käytimme tässä tutkimuksessa useita aineistonkeruumenetelmiä, joten uskomme saaneemme hyvän kuvan Konkkaronkka-pelin soveltuvuudesta lapsen oppimisen ja sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukena. Olemme tyytyväisiä tekemäämme tutkimukseen ja sen tuloksiin, jotka olivat positiivisia ja toivat luottamusta kehittämäämme peliin ja omiin taitoihimme. Menetelmälliset valinnat soveltuivat hyvin tutkimukseemme, ja eri tavoilla hankitut aineistot täydensivät toisiaan ja lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen tekeminen oli meille henkilökohtaisesti tärkeää ja kiinnostavaa, koska tutkimme suunnittelemaamme pelin käyttömahdollisuuksia. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat ajankohtainen ilmiö, ja ne ovat haasteellisia päivähoidon ammattilaisille. Tutkimuksen ja oppinäytetyön tekeminen oli meille kuitenkin haasteellista. Teoriatiedon runsaus ja olennaisien asioiden löytäminen oli työlästä. Peleistä oppimisen tukena sitä vastoin oli vaikea löytää teoriatietoa tai tutkimuksia. Löysimme kuitenkin jonkin verran meille soveltuvaa tutkimustietoa. Ne osoittivat pelien toimivan hyvin oppimisen tukena. Lisäksi aineistojen tulkinta ja analysointi oli haastavaa. Pyrimme valitsemaan vertailun tueksi sellaiset mittarit, että niiden vaatima tulkinta olisi mahdollista tehdä aineistosta. Tulkinta ei kuitenkaan ollut helppoa, vaan vaati lukuisia videokatseluja ja nauhoitusten litterointeihin palaamista. Tutkimuksen toteuttaminen oli haasteellista myös aikataulullisesti, koska teimme tutkimusta samanaikaisesti kokopäiväisten opintojen ja harjoittelun kanssa.

Perustimme tutkimustilanteiden analyysin ensimmäisen ja viimeisen pelitilanteen vertaamiseen. Näillä molemmilla kerroilla oli kuitenkin omat ominaispiirteet, jotka vaikuttivat lasten vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen ja edelleen niiden tulkintaan. Ensimmäisellä kerralla olimme lapsille vielä vieraita, vaikka kävimmekin tutustumassa heihin ennen tutkimuksen alkua. Lapset todennäköisesti jännittivät tilannetta ja pyrkivät toimimaan tavalla, jota uskoivat meidän toivovan. Näin meidän vaikutuksemme oli suurempi ensimmäisellä kerralla. Myös peli, ryhmäkokoontaminen ja toimintatavat olivat lapsille uusia. Lapset keskittyivät peliin ja pelaamisen eri tavalla kuin viimeisellä kerralla, jolloin me, peli ja toimintatapa olimme tuttuja. Viimeisessä tutkimustilanteessa lasten käytökseen vaikutti mahdollisesti myös se, että he tiesivät pelituokion olevan viimeinen. Pelit olivat lisäksi ajallisesti eripituisia, ja lasten vireystaso oli heikompi viimeisellä kerralla. Tämä olisi toisaalta voinut vaikuttaa niin, että tulokset olisivat huonontuneet tuttuuden, uutuudenviehätyksen ja kiinnostuksen hiipumisen vuoksi. Toisaalta tutustumisemme ja totutut toimintatavat saattoivat johtaa toivotusti taitojen harjaantumiseen ja uusien taitojen omaksumiseen.

Tutkimuskysymysten osalta tavoitteet täyttyivät hyvin. Pystyimme selvittämään vastaukset kysymyksiin, ja tulokset olivat paremmat kuin uskalsimme odottaa. Uskoamme pelin käyttömahdollisuuksiin tukivat päiväkodin ammattilaisten näkemykset. Tutkimuksellisten tavoitteiden lisäksi saavutimme itsellemme asetetut tavoitteet. Asiantuntijuutemme ja pedagoginen osaamisemme on syventynyt. Oman oppimisen tavoitteena meillä oli lapsen oppimiseen ja kehitykseen sekä sosiaalis-emotionaalisen kehitykseen ja sen vaikeuksiin liittyvän tietouden syventäminen. Näiltä osin saavutimme mielestämme tavoitteet hyvin. Tietämys lapsen oppimisesta ja kehityksestä on tärkeä tuki toimimiselle varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Tutkimuksen jälkeen meillä on hyvät pohjatiedot työskentelemiseen niiden lasten kanssa, joilla on

haasteita sosiaalisen ja tunne-elämän alueella, oli työympäristö sitten mikä tahansa lasten toimintaympäristö, kuten varhaiskasvatus, perhetyö tai lastensuojelu.

Omaa ammattitaitoamme syvensi lisäksi tutkimusprosessiin perehtyminen ja tutkimuksen toteutus. Tiedot ja taidot, joita olemme hankkineet koulutuksemme aikana, ovat antaneet meille hyvät lähtökohdat tämän opinnäytetyön tekemiseen. Elämykselliset leikkivälineet erikäisille ihmisille -opintojakso muodosti lähtökohdan tutkimukselle. Olemme voineet hyödyntää erityispedagogiikan ja varhaiskasvatuksen opintoja niin teoreettisessa osassa kuin empiirisessä tutkimuksessakin. Nämä tiedot ja taidot ovat syventyneet opinnäytetyöprosessin aikana. Lisäksi prosessin aikana olemme kehittyneet tutkimuksen tekemisessä. Uskomme, että valmiutemme työelämässä toimimiseen ovat syventyneet ja asiantuntijuutemme on lisääntynyt. Sekä pelin kehittäminen että opinnäytetyö antavat meille uskoa siihen, että kykenemme jatkossakin löytämään ratkaisuja työelämän arjen haasteisiin.

Käsityksemme mukaan Konkkaronkka-pelillä voidaan tukea lasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä muissakin kuin varhaiserityiskasvatuksen ympäristössä. Kaikki lapset tarvitsevat opetusta ja harjoitusta sosiaalisten ja tunnetaitojen oppimisessa. Peliä olisikin mielenkiintoista tutkia myös niiden lasten parissa, joilla ei ole erityisiä tuen tarpeita tällä kehityksen alueella. Myös tutkimus laajemmalle ikäryhmälle toisi lisätietoa pelin soveltuvuudesta oppimisen apuvälineenä. Perhetyössä ja lastensuojelussa tavataan usein lapsia, joiden kokemukset eivät ole olleet suotuisia heidän kasvulleen ja kehitykselleen. He saattaisivat hyötyä Konkkaronkka-pelin käytöstä, mistä olisi myös mielenkiintoista saada kokemuksia.

Tehdessämme harjoittelua Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen projektikoordinaattoreina, esittelimme Konkkaronkka-peliä useissa tapahtumissa Keski-Uudellamaalla ja pääkaupunkiseudulla. Kaikissa tilaisuuksissa saimme positiivista palautetta pelin hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta. Myös leikkivälineitä tuottavan Tevella Oy:n edustajan rohkaiseva palaute ideastamme loi uskoa pelin tarpeellisuuteen. Konkkaronkka-peli on herättänyt kiinnostusta myös Laurea-ammattikorkeakoulussa, muun muassa liiketalouden ja innovaatio-osaamisen asiantuntijoiden taholla. Opinnäytetyömme tukee pelin edelleen kehittämistä hyvien tulosten ansiosta. Tutkimuksen tuloksena uskomme pelin käytettävyyteen ja mahdollisuuksiin markkinoilla.

Lähteet

- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Jyväskylän yliopisto: Lapsoitutkimuskeskus. Tulostettu 23.2.2008. <http://www.jyu.fi/humander/ltk/ovraportti2001k.pdf>
- Ahvenainen, O., Ikonen, O., & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, T. 1995. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Lyytinen, H. ym. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 247 - 263.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, tiede- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet. Hamina: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Botermans, J., Burret, T., van Delft, P. & van Splunteren, C. 1989. The World Of Games. Spain: Facts on File.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Charlton, B., Williams, R. L. & McLaughlin, T. F. 2005. Educational games: a technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. The International Journal of Special Education. 2/2005.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1998. Att förstå barns tankar. Metodik för barn intervjuer. Stockholm: Liber.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus. Tulostettu 21.8.2008. <http://www.opi.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fleer, M. 2009. A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. Teoksessa Pramling-Samuelsson, I. & Fleer, M. (toim.) Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives. Springer.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Golinkoff, R. M. & Hirsch-Pasek, K. & Singer, D. 2006. Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. Teoksessa Singer, D. G., Golinkoff, R. M. & Hirsch-Pasek, K. Play = Learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. New York: Oxford University Press. 3 - 12.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 124 - 141.
- Grönfors, M. 1982. Kvaliteettiset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

- Hakkarainen, P. 2008. Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 45 - 49.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoiton funktiosta palvelujärjestelmässä. Tutkimuksia 136. Saarijärvi: Stakes.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle - työvälinaena kehittamisvalikko. Helsinki: Stakes.
- Hintsanen, J. 2008. Lautapeli opetusmedia. Opettajien kokemuksia ja käsityksiä peleistä oppimisesta. Tulostettu 11.3.2009.
http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Turku2008/Turku_Hintsanen_08.pdf.pdf
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoitosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoitosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hyysalo, S. 2006. Käyttäjätieto ja käyttäjätutkimuksen menetelmät. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia - parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS-kustannus.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.). Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY. 21 - 43.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kiuru, K. 2003. Oppimispelit auttavat kielihäiriöissä. Helsingin sanomat. Tulostettu 26.2.2009.
<http://www.hs.fi/omaelama/artikkeli/Oppimispelit+auttavat+kielih%C3%A4iri%C3%B6iss%C3%A4/HS20030501SI1KA020pv>
- Kokkonen, M. 1997. Tunteiden kokemisesta tunteiden kohtaamiseen. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena. 191 - 205.
- Kronqvist, E.-L. 2001. "Ystävykset yhdessä" - vuorovaikutus lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy. 59 - 78.
- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama Oy. 29 - 71.

- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 13 - 38.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava
- Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke 2008 - 2010. Esite.
- Lehtinen, A.-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lapsen elämässä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy. 79 - 101.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Tammi.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammer-Paino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia - sarja 1. Vöru: Methelp International Ky.
- Mäkinen, O. 2006a. Internet ja etiikka. Helsinki: BTJ.
- Mäkinen, O. 2006b. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nousiainen, T. 2008. Children's Involvement in the Design of Game-Based Learning Environments. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Panelius, M. 1988. Opitaan pelaamalla. Mikkeli: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Pihlaja, P. 2001. Erityiskasvatuksen työalueet päivähoitossa. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu- ja 2001:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. 18 - 26.
- Pihlaja, P. 2004a. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 214 - 240.
- Pihlaja, P. 2004b. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 122 - 130.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. & Juntila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen - miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001.
- Pramling-Samuelsson, I. & Fler, M. 2009. Commonalities and Distinctions Across Countries. Teoksessa Pramling-Samuelsson, I. & Fler, M. (toim.) Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives. Springer.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 204 - 226.
- Päivähoitoasetus 882/1995.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Remsu, N. & Piironen-Malmi, U. 2003. Erityispäivähoidon selvitys Etelä-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen alueen kunnissa vuonna 2003. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitopalvelujen järjestäminen ESO:n alueen kunnissa. Tulostettu 16.6.2008. <http://www.sosiaalitaito.fi/ep/tiedostot/erityispalvelut.pdf>.

Sajaniemi, N. 2005. Sääntelytoimintojen kehittyminen. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino. 83 - 94.

Salmivalli, Christina. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: Otavan Kirjapaino Oy.

Schaffer, H. R. 1996. Social Development. Oxford: Blackwell Publishers.

Seppälä, R. 2009. Taimet tiukoilla tarhassa. Turun Sanomat. Tulostettu 3.3.2009. <http://www.turunsanomat.fi/sunnuntai/?ts=1,3:1012:0:0,4:12:0:1:2009-02-22,104:12:594967,1:0:0:0:0:0:>

Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2004. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 12 - 33.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 100 - 111.

Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista. 2003. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tulostettu 21.8.2008. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/lasthyvinvoi/selonteko.pdf>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Stakes. Tulostettu 25.8.2008. <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Vuorela, V. 2007. Pelintekijän käsikirja. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vygotsky, L. 1978. Mind and society. Cambridge: Harvard.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: WSOY.

Kuvat

Kuva 1: Opinnäytetyöprosessi.....	9
Kuva 2: Konkkaronkka-peli	12
Kuva 3: Esimerkkejä tunnepelin tehtäväkorteista	13
Kuva 4: Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukeminen Konkkaronkka-pelin avulla	54

Liitteet

Liite 1 Tutkimuslupa.....	62
Liite 2 Suostumuskirje vanhemmille	63
Liite 3 Haastattelukysymykset	64
Liite 4 Mittarit	65
Liite 5 Seurantalomake	66

TUTKIMUSLUPA

Opinnäytetyön tekijät	Taina Heinikoski ja Aila Muhonen
Opinnäytetyön tekijöiden yhteystiedot	Puh. XXXXXXXXXXXX (Heinikoski) XXXXXXXXXXXX (Muhonen)
Opinnäytetyön tekijöiden osoitteet	XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXX
Organisaatio/yksikkö	Järvenpään kaupunki/ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Organisaation/yksikön yhteystiedot	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Toimipiste Koulutusohjelma	Laurea Järvenpää Sosiaaliala, sosionomi (AMK)
Opinnäytetyön ohjaaja Opinnäytetyön ohjaajan yhteystiedot	Päivi Marjanen ja Kaija Saarinen Puh. XXXXXXXXXXXX (Marjanen) XXXXXXXXXXXX (Saarinen)
Opinnäytetyön nimi	Konkkaronkka-peli sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisen apuvälineenä
Opinnäytetyön tavoitteet/tutkimusongelma	Konkkaronkka-pelin vaikutusmahdollisuudet lasten sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän kehi- tyksessä
Opinnäytetyön aineisto ja menetelmät	Laadullinen tutkimus Havainnointi, videointi, erityislastentarhanopettajan haastattelu

_____/____ 200__
Paikka ja aika

Opinnäytetyön tekijöiden allekirjoitukset

_____/____ 200__
Paikka ja aika

Opinnäytetyön ohjaajien allekirjoitukset

Opiskelijalla on opinnäytetyötä tehdessään samanlainen vaitiolovelvollisuus kuin sosiaali- ja terveysalan virkasuhteisella työntekijällä. Hän on velvollinen ehdottomasti turvaamaan opinnäytetyössään tarkastelemiensa henkilöiden intimitettiin ja anonymiteetin.

_____/____ 200__
Paikka ja aika

Luvanantajan allekirjoitus

Suostumuskirje vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olemme sosiaali-alan opiskelijoita Laurea-ammattikorkeakoulusta Hyvinkäältä. Olemme toteuttamassa opinnäytetyötä liittyen suunnittelemaamme Konkkaronkka-lautapeliin. Pelin avulla on tarkoitus tukea lasten sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen kehitystä. Opinnäytetyössämme tutkimme, miten Konkkaronkka-lautapelin avulla voidaan tukea näiden taitojen kehittymistä. Tutkimus toteutetaan järjestämällä kahdeksan pelikertaa loka-marraskuussa 2008 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxssa. Pelikertoihin osallistuu neljä lasta. Pelikerrat videoidaan ja nauhoitetaan. Haastattelemme ennen pelikertojen toteuttamista päiväkodin henkilökuntaa muodostaaksemme paremmin käsitystä lapsista sekä pelikertojen jälkeen selvittääksemme, onko pelistä ollut tukea lapsille.

Video-, nauhoite- ja haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan tutkimuskäyttöön ja aineisto käsitellään luottamuksellisesti vaitiolovelvollisuutta noudattaen niin, että lapset ja heidän vanhempansa pysyvät tunnistamattomina.

Opinnäytetyö tehdään osana Laurea-ammattikorkeakoulun Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta, jossa yhteistyössä työelämän kanssa kehitetään hankkeeseen osallistuvien työorganisaatioiden tueksi työkaluja ja työmenetelmiä.

Opinnäytetyön ohjaajina toimivat Laurea-ammattikorkeakoulu Hyvinkään lehtorit Kaija Saarinen (puh XXXXXXXXXX) ja Päivi Marjanen (puh. XXXXXXXXXX).

Toivomme, että lapsenne voi osallistua tutkimukseemme! Palauttakaa alla oleva kysely xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx keskiviikkoon 24.9.2008 mennessä.

Ystävällisin terveisin

Järvenpäässä 10.9.2008

Taina Heinikoski
puh. XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX

Aila Muhonen
puh. XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX

- - - - -
Suostun siihen, että lapseni osallistuu opinnäytetyönä tehtävään tutkimukseen, videoimiseen ja nauhoitukseen.

Kyllä En

_____/____/____ 2008
Paikka ja aika

Vanhemman / huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Haastattelukysymykset

ESIKOULURYHMÄN LASTENTARHANOPETTAJAN HAASTATTELU ENNEN TUTKIMUSTA KOSKIEN JOKAISTA LASTA

- Mitkä ovat lapsen vahvuudet?
- Missä asioissa lapsi tarvitsee tukea? Mitkä ovat lapsen haasteet?
- Millä tavalla lapsi reagoi vieraisiin ihmisiin, tutustuuko helposti? (onko tarvetta liisävierailuihin ennen tutkimustilanteita)
- Muita huomioita

ESIKOULURYHMÄN LASTENTARHANOPETTAJAN HAASTATTELU TUTKIMUSTILANTEIDEN JÄLKEEN

- Miten lapset ovat suhtautuneet peliin ja pelaamiseen?
- Mitä lapset puhuivat pelistä pelikertojen jälkeen?
- Onko lasten käyttäytymisessä tai sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä havaittavissa muutoksia tutkimustilanteiden jälkeen?
- Miten lasten mahdolliset uudet taidot ovat heijastuneet muuhun ryhmään?
- Millainen käsitys sinulla on pelin mahdollisuuksista apuvälineenä (kiinnostavuus, toimivuus kasvatuksessa)?
- Miten peliä voisi kehittää, että se vastaisi paremmin tarpeisiin?

ERITYISRYHMÄN VS. ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN HAASTATTELU TUTKIMUSTILANTEIDEN JÄLKEEN

- Miten peliä on pelattu? Kuka/ketkä ovat tehneet aloitteen pelaamiselle?
- Mikä on ollut pelin merkitys ryhmässä? Onko esim. kysymyksiin kiinnitetty erityistä huomiota, vai onko peliä pelattu vain pelaamisen ilosta? (kasvattajien rooli?)
- Miten lapset ovat suhtautuneet peliin / pelaamiseen?
- Onko lasten käyttäytymisessä ja sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä ollut havaittavissa muutoksia tutkimuksen edetessä / sen jälkeen? Millaisia?
- Millainen käsitys sinulla on pelin mahdollisuuksista sosiaalis-emotionaalisen kehityksen apuvälineenä (mm. pelin kiinnostavuus, käytettävyys/toimivuus arkisissa kasvatustilanteissa, lapsen kehityksen tukeminen)?
- Miten peliä voisi kehittää, että se vastaisi paremmin lasten tarpeita?

Mittarit

- Likertin asteikko 1-4
 - 1 = ei suoriudu tehtävästä
 - 2 = suoriutuu jokseenkin heikosti / tarvitsee paljon tukea
 - 3 = suoriutuu jokseenkin hyvin / tarvitsee hieman tukea
 - 4 = suoriutuu hyvin tehtävästä

SOSIAALISET TAIDOT

1. Vastaa tehtävään liittyvään kysymykseen (ei tarvitse lisäkysymyksiä vastatakseen, ei pyydä apua tai ohjausta)
2. Sanallinen kuvailu (pystyy kuvailemaan sanallisesti jonkin tapahtuman tms.)
3. Vastauksen sisällön asiallisuus (peilaaminen arjen tilanteisiin, ei ota mallia toisen puheesta, kertoo uuden näkökulman, vastaa kysymykseen "oikealla" tavalla)
4. Huomionhakuisuus ja huomion antaminen (ei vaadi jatkuvasti kaikkea huomiota; osoittaa pyrkimystä antaa vuoroja ja huomiota muillekin)
5. Tarkkaavaisuus ja keskittyminen
6. Kontaktinotto (vastaa toisten lasten ja aikuisten kontaktinottoon, katsoo silmiin, ottaa kontaktia toisiin lapsiin ja aikuisiin puhumalla, kysymällä, pyytämällä)

TUNNETAIDOT JA EMPAATTISUUS

7. kertoo omista tunteista, osaa vastata tunne-kysymyksiin
8. tekee mielellään kosketusta vaativat tehtävät

MUUT HUOMIOT

on innostunut, myönteinen pelaamista kohtaan

ANALYSOITAVAT TEHTÄVÄKORTTIEN KYSYMYKSET:

- Millainen on hyvä kaveri?
- Miksi on hyvä huomata, miltä toisesta tuntuu?
- Sano viereiselle pelaajalle jotain mukavaa.
- Mistä tiedät, että kaverisi on surullinen?
- Halaa pelikaveriasi.
- Mitä on kiusaaminen?

