

Opinnäytetyö (AMK)

Toimintaterapian koulutusohjelma

2012

Marja Lehtimäki ja Minna Saari

LEIKIN KIELI

- kuvitteellisen leikin ja kielen välinen
yhteys



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Toimintaterapian koulutusohjelma

Lokakuu 2012 | 49 sivua ja 3 liitettä

Ohjaajat: Suominen-Romberg Tuija ja Tigerstedt Helena

Marja Lehtimäki ja Minna Saari

Lasten kielellisistä erityisvaikeuksista puhutaan paljon ja ne ovat viime vuosien aikana lisääntyneet. Tämä vuoksi on tärkeää, että kielellisiin ongelmiin osataan puuttua mahdollisimman ajoissa. Mitä nopeammin lapsi ja koko perhe pääsevät kuntoutuksen ja tuen piiriin sitä paremmat mahdollisuudet lapsella on kuntoutua. Myös lasten leikki-aidot ovat viime vuosina muuttuneet. Perinteiset leikit ovat saaneet haastajikseen tietokone- ja konsolipelit. Leikin maailma on muuttumassa ja leikkiympäristö on valmiimpi kuin ennen. Leikit ovat myös vaihtuneet enemmän ulkoleikeistä sisäleikeiksi. Jääkö lapsilta jotain tärkeää kokematta ja oppimatta, jos perinteinen leikki väistyy uusien leikkien tieltä ja vaikuttaako se lapsen kielelliseen kehitykseen.

Opinnäytetyön viitekehityksenä on kuvitteellisen leikin merkitys lapselle sekä hänen kielenkehitykselleen ja muulle kasvuille. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kuvitteellisella leikillä on yhteys lasten opiskelu-, luku- ja kirjoitustaitoihin. Nämä kaikki taidot edellyttävät kykyä käyttää sanoja ja mielikuvia todellisten tapahtumien tai toimintojen kuvaamisessa. Toimintaterapeutin rooli on kehittää lapsen taitoja ja valmiuksia niin, että lapsella on mahdollisuus osallistua leikkiin leikkijän roolissa. Leikkiä käytetäänkin toimintaterapiassa sekä intervention välineenä että kohteena. Tukemalla lapsen leikkiä, edistetään myös muiden taitojen, kuten kielellisten ja kognitiivisten taitojen kehittymistä.

Opinnäytetyössä verrattiin arvioitujen normaalin kielenkehityksen ja poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten kuvitteellisen leikin taitoja ja selvitettiin, onko kuvitteellisen leikin osa-alueiden välillä havaittavissa eroja. Tutkimusaineisto on saatu valmiina Turun Ammattikorkeakoululta, missä kuvitteellisen leikin arviointi on tehty ChIPPA -arviointimenetelmällä ja kieliosuuden arviointi MAP -arviointimenetelmää käyttäen. Tutkielma on luonteeltaan kvantitatiivinen ja lapsiryhmän otos on osa Hyvän kasvun avaimet -tutkimusta. Tutkielmaan valikoitui seitsemän lasta iältään 3 vuotta 9 kuukautta ja 4 vuotta 1 kuukausi. Pienestä otoskoosta johtuen, kuvitteellisen leikin ja kielen välisestä yhteydestä ei voida vetää johtopäätöksiä tämän opinnäytetyön tiimoilta. Osalla tutkimukseen osallistuneilla normaalin kielenkehityksen ja poikkeavan kielenkehityksen omaavilla lapsilla todettiin eriasteisia vaikeuksia leikin eri osa-alueilla.

AVAINSANAT: Leikki, kielenkehitys, kuvitteellinen leikki, leikin merkitys

Occupational therapy

October 2012 | 49 pages and 3 appendices

Instructors : Romberg-Suominen Tuija and Tigerstedt Helena

Marja Lehtimäki and Minna Saari

THE LANGUAGE OF PRETEND PLAY

Children with specific language impairments have increased in recent years. Also the children's play skills have changed. The traditional plays and games have given way to computer and console games. Games have changed to more indoor games and a playing environment is more ready-made than before. Will the children miss out something important, if the traditional pretend play gives away to a new one, and whether it affects the children's language development.

The theoretical framework of the thesis was to adduce the significance of pretend play to the child as well as to his/her language development and other growth. The thesis adduced also the importance of role play for the child's life. The objective of study was to compare play skills of the children with and without language impairment. It was also examined whether there were differences between parts of play sessions.

The research methods were quantitative. The research data was prepared in Turku University of Applied Sciences. The children's pretend play ability was examined by The Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) and the children's verbal skills were examined by the Miller Assessment for Preschoolers (MAP). The research group was a part of the "Hyvän kasvun avaimet" research. The research group consisted of seven children aged 3 years 10 months to 4 years 1 month.

Due to the small research group conclusions could not be made, whether pretend play and language development of children are interconnected.

KEYWORDS: Play, language development, pretend play, role play

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 LEIKKIVÄ LAPSI	8
2.1 Leikin merkitys	9
2.2 Leikki toimintaterapiassa	11
2.3 Vaikeudet leikissä	14
3 KIELENKEHITYS JA SEN VAIKEUDET	17
3.1 Kielenkehitys	17
3.2 Kielen kehityksen viivästyminen	19
4 LEIKISSÄ KIELI KEHITTYY	22
4.1 Kuvitteellinen leikki ja leikin kehitys	22
4.2 Kuvitteellinen leikki ja kieli	26
5 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	29
6 TUTKIELMAN TOTEUTUS	30
6.1 Tutkimusjoukko	30
6.2 Aineiston keruumenelmät	31
6.3 Arviointimenetelmien validiteetti ja reliabiliteetti	33
6.4 Tutkielman eteneminen	34
6.5 Selvitys aineiston käsittelystä ja analysoinnista	35
7 TUTKIMUSTULOKSET	37
8 POHDINTA	42
8.1 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia	44
LÄHTEET	45

LIITTEET

Liite 1. Leikkityypit

Liite 2. MAPin testilomake

Liite 3. ChIPPAn testilomake

KUVIOT

Kuvio 1. PEO-malli (Rodger & Ziviani 2009, 183)

12

Kuvio 2. Tutkimusjoukon kielellisen osaamisen jakaantuminen	30
Kuvio 3. Leikin pisteytyksen osa-alueet (CHIPPA)	31
Kuvio 4. MAP-pisteytyksen osa-alueet	32
Kuvio 5. Tutkimusprosessi	35

TAULUKOT

Taulukko 1. Leikki terapian välineenä tai kohteena	13
Taulukko 2. Kielen kehitys 7kk-6v	18
Taulukko 3. Riskikehityksen piirteitä lapsen varhaisessa kommunikaatiossa	20
Taulukko 4. Taidokkaan leikin eteneminen perinteisillä leluilla.	37
Taulukko 5. Taidokkaan leikin eteneminen symbolisilla leluilla.	38
Taulukko 6. Taidokas leikki perinteisillä ja symbolisilla leluilla leikittäessä.	38
Taulukko 7. Matkittujen leikkitoimintojen määrä leikittäessä perinteisillä tai symbolisilla leluilla.	39
Taulukko 8. Esinekorvaavuus leikissä.	40

1 JOHDANTO

Opinnäytetyön aihe nousi Puhu, Leiki ja Osallistu -tutkimuksen tiimoilta, joka on osa Hyvän kasvun avaimet -tutkimusta. Hyvän kasvun avaimet on laaja seuranta tutkimus lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Tutkimushanke kokoaa yhteen moniin elämänalueisiin liittyviä teemoja lasten kasvusta ja kehityksestä aina kulttuuritekijöihin saakka. Tutkimuksen piiriin on valittu lapsia Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin alueelta vuosina 2007-2010. Tutkimuksen toteuttaa Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus yhteistyössä monitieteisen tutkimusryhmän kanssa. Yhteistyössä ovat mukana Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin kunnat. (Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus 2012).

Leikki on tärkein ja tarkoituksenmukaisin toiminto lapsen elämässä. Se on lapsen kommunikointiväline, koska leikissä lapsi voi ilmaista itseään myös ilman sanoja. (Stagnitti 2010, 372.) Jos leikissä on haastetta, se vaikuttaa lapsen toiminnallisuuteen joka päivä. Leikki edistääkin lapsen kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Päiväkodeissa kohtaa usein lapsia, joilla on vaikeuksia päästä mukaan muiden leikkeihin. Leikki on hyvin lyhytaikaista ja muut lapset kokevat taitamattoman leikkijän häiritsevänä. Usein syntyy riitaa ja lapsi vetäytyy leikkimään itsekseen. Kun huoli lapsen leikkitaidoista herää, on usein kiinnitetty huomiota jo aikaisemmin hänen kielelliseen kehitykseensä. Leikkitaitojen lisäksi myöskään kielelliset taidot eivät ole ikätasoiset. Voisivatko vaikeudet leikissä johtua osaltaan kielen ongelmista tai päinvastoin.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää valmiin tutkimusaineiston avulla, onko kielihäiriöisten lasten kuvitteellisen leikin leikkitaidoissa eroja verrattaessa ei-kielihäiriöisten lasten leikkitaitoihin. Tämän lisäksi tarkoituksena oli selvittää, näkyykö kielihäiriöisten lasten kuvitteellisessa leikissä eroja, kun leikitään perinteisillä tai symbolisilla leluilla. Tutkimusjoukon ja erityisesti poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten pieni osuus eivät riittäneet tutkimustulosten yleistämiseen kielenkehityksen osalta lapsen leikkitaitoihin.

Teoriaosassa käydään läpi leikin merkitystä toimintaterapian näkökulmasta. Miten tärkeää on tukea lapsen leikkiä, jotta hän pystyy leikkijän roolissa osallistumaan ympärillään olevaan toimintaan erilaisissa ryhmissä. Selvitetään kielihäiriöisen lapsen leikin haasteita, ja miten kuvitteellisen leikin leikkiäidot lapsella kehittyvät. Teoriassa kerrotaan myös lyhyesti lapsen kielenkehityksestä sekä kielenkehityksen vaikeuksista.

Opinnäytetyöllä on merkitystä lasten toimintaterapeuteille, päivähoidon henkilökunnalle, puheterapeuteille, vanhemmille ja muille lasten parissa työskenteleville ammatti-ihmisille. Lapsen lähipiiri voi tukea lapsen leikkiä ajoissa, jos lapsen leikkiäidot eivät ole ikätasoiset.

2 LEIKKIVÄ LAPSI

”Leikkivä ihminen on onnellinen ihminen. Leikkivä ihminen antaa hyvän ja sadun kiertää. Ja missä on satuja, siellä on leikkimieltä. Leikkisä asenne vahvistaa lapsen mielikuvitusta ja myöhemmin lapsen kykyä ajatella selkeästi ja luovasti. Leikin kautta lapsi saavuttaa rikkaan elämän” (Haapaniemi 2009, 46).

Bundy on määritellyt leikin yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseksi, mikä kumpuaa motivaatiosta, sisäisestä kontrollista sekä todellisuuden kumoamisesta. Ilman leikkisyyttä (playfulness) kaikesta toiminnasta tulee työtä. Ferland kuvaa samaa termiä sanoilla leikkisä (ludic) tai leikkisä asenne (playful attitude). Hän liittää leikkiin usein myös muita elementtejä kuten mielihyvä (pleasure), löytäminen (discovery), taito (mastery), luovuus (creativity) sekä itseilmaisuuksia (self-expression). Bundyn näkökulmasta leikkisyys on "lähestymistapa", jossa luovuutta ja joustavuutta käytetään ratkaistaessa ongelmia ja osoitettaessa haasteita. (Rigby & Rodger 2009, 179.)

Sturgess esitti mallin leikistä, jossa leikki on lapsen valitsema toiminto. Leikillä on suuri merkitys lapsen elämässä, mutta leikki on mukana meidän jokaisen elämässä vielä aikuisenakin. Leikin ilmenemismuoto on vain erilainen ja se näkyy leikkisyytenä, kun pelaamme pelejä, nauramme vitseille sekä vietämme aikaa vapaa-ajan toiminnoissa. Sturgessin mukaan leikki on ei-kirjaimellista, opportunistista ja episodimaista. Leikissä näkyy sitoutuneisuus, mielikuvitussuhteisuus, sujuvuus ja aktiivisuus tässä hetkessä ja sen vuoksi tarkoitus on lopputulosta tärkeämpää. Leikki keskittyy leikillisyyteen (playful), ikään kuin leikisti asenteeseen (as-if) ja leikkiin kuuluu korkea motivaatio. (Rigby & Rodger 2009, 179.)

Toimintaterapian näkökulmasta leikki on lapsilähtöistä toimintaa. Leikki on erilaista riippuen siitä, leikkiikö lapsi yksin, kaksin tai ryhmässä. (Sturgess 2009, 20-21.) Leikin määrittely kaiken kattavasti lienee kuitenkin mahdoton tehtävä ja leikki on monessa mielessä vastakohtaisuuksia täynnä (Hännikäinen 1992, 15-17). Se voi olla pelkkää ajanvietettä valmistauduttaessa lapsuudesta aikuismaailmaan ja toisaalta leikkiä pidetään kaiken alkuna ja perustana (Riihelä

2004, 28-29). Yhtä mieltä Bundy, Ferland ja Sturges ovat olleet kuitenkin siitä, että leikki on subjektiivinen kokemus, ei ulkopuolelta tarkasteltavaa käyttäytymistä (Rigby & Rodger 2009, 178).

2.1 Leikin merkitys

"Lapsen oikeuksien sopimuksen 31 artiklan mukaan sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Oikeus leikkiin on ihmisyyden ja kulttuurin peruskysymyksiä. Lapsella on oikeus olla lapsi" (YK 1989, 31 artikla).

Leikki toimii lasten tiedonhankintaprosessina ja keinona olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Hakkarainen 2001, 184). Stagnittin ja Unsworthin (2004, 93-99) mukaan lapsen kuvitteellisen leikin leikkitaidot auttavat lasta toimimaan leikkijän roolissa yhteiskunnassa. Jotta lapsi pystyy kuvitteelliseen leikkiin, hänellä pitää olla hyvät kognitiiviset, sosiaaliset sekä tunne-elämän taidot. Jos lapsella on haasteita näillä alueilla, hänellä on haastetta myös kuvitteellisessa leikissä. Tämä rajoittaa hänen toiminnallista osallistumistaan, mistä on lapselle yleensä haitallisia seurauksia.

Lapsi oppii oman toimintansa seurauksena. Hän uppoutuu leikkiin kokonaisvaltaisesti eikä erittele sitä, miksi hän leikkii. (Hakkarainen 2004, 160.) Yhdessä leikkiminen on lapselle mieluista ja leikki saa aikaan positiivisia tunteita. Leikki virittää lapsen itsetuntoa ja auttaa kieltä kehittymään. Leikki auttaa myös käsitteiden omaksumisessa ja on merkittävässä roolissa uusien ja monimutkaisten tilanteiden käsittelyssä sekä motivaation kehityksessä. Leikki on perusta oppimiselle. (Kalliala 2003, 189; Hakkarainen 2004, 160-161; Helenius & Korhonen 2011, 71.)

Aivotutkija Matti Bergströmin mukaan luovat leikit edistävät aivotoimintaa. Leikin avulla kehittyä kyky ajatella itsenäisesti, tilanteiden arviointi, kokonaistilanteiden hahmottaminen, asioiden punnitseminen eri näkökulmista sekä oman käyttäytymisen vaikutuksen ja tulosten arviointi. Kehittyneemmät aivot auttavat lasta valitsemaan myönteisen tai kielteisen asenteen, tuottamaan uusia ideoita kehi-

tystä varten sekä hylkäämään kehitystä estäviä ajatusmalleja. Leikissä lapsi oppii huomaamattaan asioita sekä taitoja ja sitä kautta hänen itsetuntonsa ja minäkuvansa muovautuvat. (Hintikka 2009, 155.)

Leikissä lapsella on selkeä identiteetti. Leikki on keskeinen asia lapsen minäkäsityksen muodostumisessa (Helenius 2004, 45). Lapsi voi paeta pelottavia, pettymyksiä sekä epäonnistumisia aiheuttavia tunteita leikkiin. Leikissä hän työstää omia kokemuksiaan, elämyksiään sekä ajatusmaailmaansa. Lapset valitsevat leikin aiheet omasta elämästään tai mielikuvituksesta, joten leikissä voidaan käsitellä asioita ja tilanteita, jotka muuten olisivat voineet jäädä avoimiksi. Leikin kautta voidaan tuoda esille myös tiedostamattomia ristiriitoja, ja niitä voi ilmaista leikissä yhä uudelleen ja uudelleen. (Hintikka 2004, 25, 36 ; Zimmer 2011, 73.)

Jos lapsella ei ole mahdollisuuksia osallistua kuvitteelliseen leikkiin, hänen kykynsä kehittää akateemisia taitojaan, kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa sekä ongelmanratkaisutaitoja, vähenee. Lukuisat tutkimukset aina 70-luvun loppupuolelta tähän päivään asti osoittavat, että kuvitteellisella leikillä on positiivinen vaikutus sosiaalisten, kielellisten ja kognitiivisten taitojen kehittymiselle. (Bergen 2002.) Bodrova & Leong (2003, 53) tuovat tutkimuskatselmuksessaan esille, miten lapsijohteinen, aikuisen tukema leikki luokkatilanteessa olisi edelleen tärkeää. Opettajat saavuttivat parempia oppimistuloksia niissä ryhmissä, joissa opettajat kannustivat lapsia hyvään leikkiin. Lapset näissä ryhmissä selviytyivät ja kehittyivät paremmin kieltä ja sosiaalisia taitoja vaativissa tehtävissä. He osasivat säädellä paremmin myös fyysistä ja kognitiivista käyttäytymistään.

Leikissä lapsen on suunniteltava omaa käyttäytymistään, jotta hänen luomansa mielikuva leikistä toteutuisi. Oma toiminta pitää suhteuttaa roolin määrittämään elämänpiiriin ja tämä vaatii ajattelua ja luovuutta. (Helenius 2004, 35-36.) Edellytyksenä tähän kaikkeen on, että annamme leikin tapahtua ja jatkua omin ehdoin. Sitä kautta lapsi löytää leikillisyyden ja leikin mahdollisuudet. (Rigby & Rodger 2009, 177; Skinnari 2001, 99-100). Leikissä tärkeintä on toiminta ja toimijana oleminen, ei lopputulos kuten työssä (Helenius 2004, 35).

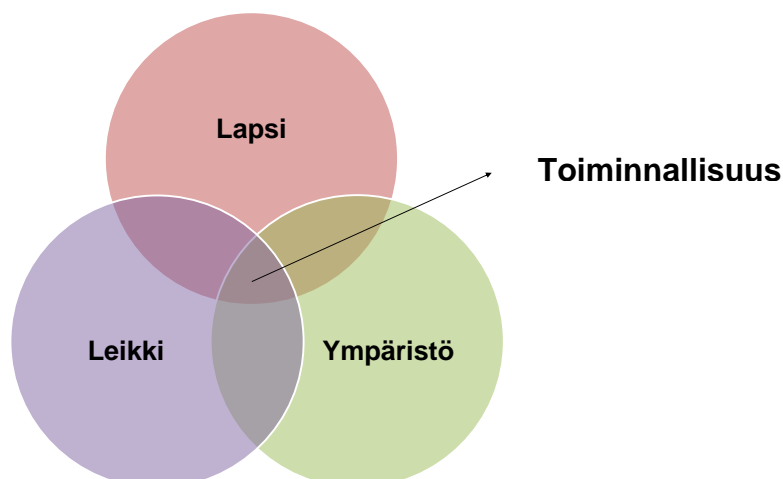
2.2 Leikki toimintaterapiassa

Toimintaterapia on kiinnostunut leikistä toimintona sekä lapsen kehityksestä leikkijänä. Toimintaterapeutin rooli on kehittää lapsen taitoja ja valmiuksia sekä mahdollistaa leikkiin osallistuminen leikkijän roolissa. (Rigby & Rodger 2009, 181-184.) Ympäristö vaikuttaa myös monelta osin lapsen leikkeihin (Sturgess 2009, 20-21).

Stagnitti (2010, 373-375) kuvaa leikkiä seuraavien neljän Wilcockin (1999, 2006) termin mukaan: tehdä (do), olla (be), tulla (becoming) sekä kuulua (belong). Lapsi leikkii (do) ja hän nauttii (be) leikkimisestä. Hän keksii (become) hienoja ideoita, joita voi jakaa (belong) muiden leikkijöiden kanssa. `Doing´ sisältää ajatuksen lapsen leikkitaidoista ja -valmiuksista sekä hänen leikkinsä kehityksellisestä tasosta. Tarkoituksenmukaista (purposeful doing) leikkiä tapahtuu, kun lapsi leikkii omalla kehitystasollaan, joka on kulttuurillisesti, sosiaalisesti ja henkilökohtaisesti hänelle tärkeää. `Being´ on leikkiä, joka vaatii aikaa kehittyä; aikaa tutkia ja keksiä, aikaa olla utelias ja aikaa vain nauttia leikkimisestä. Lapsi ehtii leikin aikana ajatella uusia asioita ja oppii tuntemaan itseään paremmin. Lapsi saa leikissä elämyksiä ratkaisemalla ongelmia ja sitoutumalla leikkiin kokonaisvaltaisesti. Terapeutit havainnoivat harvoin lapsen asennetta ja sitoutuneisuutta leikkiin (be). He arvioivat usein vain lapsen leikkitaitoja ja -valmiuksia (do).

Leikin kautta lapsesta tulee (becoming) itsenäinen leikkijä, joka osaa keksiä leikkejä, ehdottaa niitä muille leikkijöille ja kehittää ideoita eteenpäin. Hän käyttää koko kapasiteettiaan hyväkseen leikkiessään. Tätä kautta hänet hyväksytään esimerkiksi kaveriporukkaan, luokkaryhmään tai perheeseen, ja hän kokee kuuluvansa (belong) johonkin. (Stagnitti 2010, 376.)

Toimintaterapiassa leikkiä voidaan kuvata myös person-environment-occupation (PEO) mallin (kuvio 1) avulla (Rigby & Rodger 2009, 182-184).



Kuvio 1. PEO-malli (Rodger & Ziviani 2009, 183).

Kun yllä olevaa PEO-mallia tarkastellaan Wilcockin viitekehyksen kautta, kaikki neljä eri elementtiä sijoittuvat toiminta- eli leikkiosioon. Lapsi kuvastaa sitä, millainen hän on; mikä diagnoosi hänellä mahdollisesti on, minkä ikäinen hän on jne. Lapsen ohella otetaan huomioon myös hänen perheensä, vanhempien asenteet leikkiä kohtaan sekä toimintaterapeutin vahvuudet ja heikkoudet. Myös ympäristö mahdollistaa tai estää lapsen osallistumista leikkiin. (Stagnitti 2010, 376.) Kun kaikki kolme osa-aluetta ovat tasapainossa ja vuorovaikutuksessa keskenään, lapsen toiminnallisuus on maksimaalisella tasolla ja lapsi pystyy leikkimään täysipainoisesti (Rigby & Rodger 2009, 182-184).

Monia vuosia leikki nähtiin pelkkänä jatkumona kouluvalmiuden kehittymiselle ja toimintaterapiassa painotettiin motoristen taitojen ja valmiuksien arviointia sekä oppimista. Leikin arvostus itse toimintana ja intervention kohteena jäi paljolti huomiotta. (Stagnitti 2004, 104-105.) Kun leikkiä käytetään välineenä (play as means), sitä ei itsessään arvioida tai opeteta. Leikki sitouttaa lapsen terapiatuokioon ja sen avulla kehitetään lapsen motorisia, kognitiivisia, sensorisia, visuaalisia sekä auditiivisia valmiuksia ja taitoja. Terapia on suunniteltu niin, että se auttaa lasta saavuttamaan ikätasoiset taidot halutuilla alueilla leikin avulla. (Stagnitti 2010, 387.)

Leikki itsessään on tärkeä toimintakokonaisuus lapsen elämässä, ja siksi leikki mielletään entistä enemmän tavoitteeksi sekä intervention ja arvioinnin koh-

teeksi (play as an ends). Terapeutti huomioi kaikki neljä edellä mainittua elementtiä ja hänellä on selkeä ajatus siitä, mitä leikki on. Leikki avaa oven lapsen sisäiseen maailmaan ja on ikkuna lapsen kehitykseen. Leikkiä voidaan mitata ja se on enemmän kuin yksittäinen taito (Liite1). Terapeutti arvioi lapsen kykyä aloittaa ja kehittää leikki-ideoita, kykyä käyttää eri materiaaleja ja välineitä sekä ylläpitää ja nauttia leikistä. Terapiassa luodaan puitteet lapsijohtoiselle leikille, mitä kautta lapsesta tulee leikkijä ja hän voi kuulua leikkiryhmään. Kun kaikki neljä elementtiä ovat kohdallaan, leikistä tulee tarkoituksenmukainen toiminto lapsen elämässä. Alla (taulukko 1) selvennetään teorioiden välisiä eroja arviointitilanteessa. (Stagnitti 2010, 383-387.)

Taulukko 1. Leikki terapian välineenä tai kohteena (Stagnitti 2010, 380)

Viitekehys	Leikki terapian välineenä (Play as a means)	Leikki intervention kohteena (Play as an ends)
<p>Doing</p> <p>Miten lapsi leikkii?</p>	<p>Laaja tietous leikistä sekä eri valmiuksien ja taitojen merkityksestä leikin kehityksessä.</p> <p>Terapiassa arvioidaan leikin avulla seuraavia taitoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> -karkea- ja hienomotoriikka -visuaalinen hahmottaminen -auditiiviset taidot -sensomotoriikka -kognitiiviset taidot -sosiaaliset taidot -itsestä huolehtimisen taidot 	<p>Arvioidaan lapsen leikkiä itsessään. leikkitaitoja, valmiuksia ja leikin kehityksen tasoa.</p> <p>Leikki on lapsen hyvinvoinnille ja terveydelle elintärkeä toiminto.</p> <p>Leikki on tarkoituksenmukaista ja mielekästä lapselle.</p>
<p>Being</p> <p>Nauttiiko lapsi leikistä? Miten hän ylläpitää leikkiä? Kuinka kauan hän leikkii? Osaako lapsi tutkia ja osoittaa mielenkiintoa leikkiä ja leikkivälineitä kohtaan?</p>	<p>Leikki ei ole arvioinnin kohteena.</p> <p>‘Being` mielletään keinoksi sitouttaa lapsi leikkiin, jotta terapeutti voi arvioida lapsen ja se on lapselle mielekkäämpää.</p> <p>Terapeutti ohjaa tilannetta koko arvioinnin ajan.</p>	<p>Terapeutti on passiivinen koko arvioinnin ajan ja antaa lapsen johtaa tilannetta.</p> <p>Terapeutti havainnoi, pystyykö lapsi ylläpitämään leikkiä</p> <p>Lapsella on aikaa leikkiä, elää leikissä.</p>

<p>Becoming</p> <p>Mikä on lapsen potentiaali: hänen mahdollisuutensa olla osana yhteiskuntaa, kaveriporukkaa sekä perhettä ja sisaruksena?</p>	<p>Pohjana lapsesta tehty arviointi, jossa huomioidaan myös ympäristön vaikutus.</p> <p>Terapeutti päättää mahdollisesta terapian tasosta, jonka avulla lapsi voi saavuttaa itselleen suurimman mahdollinen taitotason.</p>	<p>Perustuu lapsen kykyyn aloittaa leikkiä ja kykyyn leikkiä kavereiden ja perheen kanssa.</p> <p>Tämän pohjalta terapeutti päättää mahdollisesta terapian tasosta, jonka avulla lapsi voi saavuttaa itselleen suurimman mahdollinen taitotason ja tulla leikkijäksi.</p>
<p>Person</p> <p>Kuka lapsi on, kuka terapeutti on ja kuka vanhempi on?</p>	<p>Lapsi: diagnoosi, ikä, sukupuoli, asema perheessä, kehitys</p> <p>Vanhempi: huoli, asenne lasta ja terapiaa kohtaan, siviilisääty</p> <p>Terapeutti: kokemus, terapian tavoite, tiedot, kyky sitouttaa lapsi leikkiin koko terapian ajan.</p>	<p>Lapsi: diagnoosi, ikä, sukupuoli, asema perheessä, leikin kehityksellinen taso</p> <p>Vanhempi: huoli, asenne lasta ja terapiaa kohtaan, siviilisääty, kyky sitoutua leikkiin ja lapsen kanssa leikkimiseen</p> <p>Terapeutti: kokemus, lähestymistapa leikkiin terapiassa, kyky sitouttaa lapsi leikkiin koko terapian ajan, kyky antaa lapsen johtaa koko leikin ajan</p>
<p>Ympäristö</p> <p>Kulttuurillinen, institutionaalinen, sosiaalinen, kaikki lapsen ympärillä olevat tahot.</p>	<p>Otetaan huomioon lapsen mahdollisuudet osallistua motorisia, sensorisia, kognitiivisia, visuaalista hahmottamista ja kuuloa vaativiin toimintoihin koulu ympäristössä, perheen ja ystävien parissa.</p>	<p>Otetaan huomioon lapsen mahdollisuudet leikkiä: aika, ympäristö ja välineet.</p> <p>Huomioidaan mikä on perheen asenne leikkiä, koulua sekä sosiaalisuutta kohtaan.</p>

2.3 Vaikeudet leikissä

Leikkimisen ongelmien taustalla vaikuttavat monet eri tekijät, kuten lapsen viireystaso, sosiaaliset suhteet, ikä, keskittymiskyky, kognitiiviset ja motoriset taidot. Leikki paljastaa usein olemassa olevat puutteet. (Huhtanen 2007, 55-56.)

Kun on tutkittu esine- ja kuvitteluleikkejä, tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisryhmiin kuuluvat lapset leikkivät ja tutkivat vähemmän ympäristöään kuin ikätasoisesti kehittyneet toverinsa (Lyytinen 2000, 27). Ferlandin tutkimus on osoittanut, että kielihäiriöisten lasten on vaikea sitoutua kuvitteelliseen leikkiin ja he suosivat selvästi leluja, jotka esittävät jotakin. Sisäisten mielikuvien muodostaminen on lapsilla vähäisempää sekä sosiaalisen leikin aloittaminen ja ylläpitäminen. Toisiin suuntautuneet leikkitoiminnot, korvaavat leikkitoiminnot sekä leikin suunnittelu ovat osoittautuneet erityisryhmien kohdalla kehitysdiagnostisesti merkityksellisiksi leikin kuvaajiksi. (Lyytinen 2000, 27.)

Kielenkehityksessään hitaasti edenneiden lasten leikkiä luonnehtii hyvin esineiden runsas käsittely ja lyhyet leikkiskeemat (Lyytinen 2000, 27). Osa lapsista ei tiedä, mitä leluilla tulisi tehdä. Heidän vuorovaikutustaitonsa ovat heikkoja, jolloin syntyy riitoja muiden lasten kanssa. Leikki sujuu kun aikuinen on läsnä, mutta tämän poistuttua, lapsi vetäytyy leikkimään yksin tai alkaa tehdä jotain muuta. Tällöin lapsi alkaa usein häiritä, rikkoa muiden leikkiä sekä saattaa menettää kokonaan malttinsa. (Huhtanen 2007, 55.) Etenkin vapaan leikin tilanteet voivat olla lapselle haastavia. Leikki voi olla paikasta toiseen menemistä, kun omaa leikkiä ei tunnu löytyvän. Kontaktin luominen on vaikeaa, koska lapsen on osattava asettua muiden jo aloittamaan leikkiin ja vähitellen luotava kontakti ja ideoita. (Alijoki & Pihlaja 2011, 269-270.)

Korvaavia ja nukkeen suunnattuja toimintoja esiintyy kielihäiriöisillä lapsilla vähemmän kuin ikätasoisesti edenneillä lapsilla, mutta ryhmässä on toki eroja. Pitää erottaa lapset, joiden ymmärtäminen on lähes ikätasoisista, lapsista, joiden vaikeudet ulottuvat sekä kielen ymmärtämisen että tuottamisen vaikeuteen. Eroja esiintyy myös lasten hallitsemisissa taidoissa sekä kehitysviiveiden erityispiirteissä. (Lyytinen 2000, 27-28.)

Kielihäiriöiset lapset saattavat jäädä leikkiryhmien ulkopuolelle, sillä muut lapset eivät osaa tulkita heidän aloitteitaan oikein (Siiskonen ym. 2004, 205). Fujiki ym. (2001, 2) pilottitutkimus osoitti, että kielihäiriöiset lapset vetäytyvät leikkitilanteissa syrjään erittäin merkittävästi verrattuna ikätoverien sosiaaliseen käyttäytymiseen. Koska sosiaalinen kanssakäyminen tapahtuu pääsääntöisesti lapsilla leikin aikana, kielihäiriöiset lapset eivät vaikeuksiensa vuoksi pääse osallistumaan leikkiin täysillä (DeKroon 2002, 253). Guralnick ym. (1996, 2) tutkimuksen mukaan kielihäiriöiset lapset osoittivat ryhmässä vähemmän aktiivisuutta ja sitoutuneisuutta myönteisissä vuorovaikutustilanteissa. Ryhmämuotoisten kuvitteluleikkien on todettu erityisesti edistävän lasten sosiaalisia ja kielellisiä taitoja (Siiskonen ym. 2004, 205). Hadley & Ricen (1991,1) tutkimus osoitti, että kielihäiriöisten lasten puheentuotto on vähäisempää, jättävät useimmin toisten lasten aloitteet huomiotta sekä muut leikkikaverit sivuuttavat heidät leikkitilan-

teessa. Rajoittuneisuus kielellisissä, kognitiivisissa tai sosiaalisissa taidoissa vaikuttavat suuresti lapsen osallistumiseen leikkiin. (DeKroon 2002, 254).

Rechetnikov & Maintra (2009) osoittavat tutkimuskatselmuksessa, että lapsilla, joilla on puheen- ja kielenkehityksen ongelmia, on usein myös motorisia vaikeuksia ja liitännäisoreena yleisesti karkea- ja hienomotorista kömpelyyttä sekä praksian ongelmia. (Rechetnikov & Maintra 2009, 262) Kielihäiriöisillä lapsilla on usein myös tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmia (Käypä hoito 2010). Vaikeudet leikissä saattavat johtua osaltaan myös sensorisen integraation ongelmista (Yack ym. 2001, 119). Newmeyerin ym. (2009) tutkimuksessa aistitiedon prosessoinnin ja kielellisen tuottamisen yhteydestä Sensory profile -kyselyn avulla osoitti, että kielihäiriöisten lasten tulokset erosivat huomattavasti normaalisti kehittyvien lasten tuloksista. (Newmeyer ym. 2009, 203-218) Kielihäiriöisten lasten oli vaikeampi käsitellä sekä ulkoa- että sisältäpäin tulevaa aistitietoa (Yack ym. 2001, 119).

3 KIELENKEHITYS JA SEN VAIKEUDET

”Kielellisessä kehityksessä on keskeisenä edellytyksenä oppia yhdistämään kuulemansa äänet ja sanat esineisiin sekä asioihin, ja siten esineiden symboleja käyttäen muodostamaan sisäisen kielen, siirtämään sisäisen kielen symbolit lausutuiksi sanoiksi ja liittämään sanat kielellisiksi lauseiksi ja virkkeiksi, joissa ilmenevät tarkoitetut ajatukset, valituin ja oikein painotetuin sanoin ilmaistuna” (Sillanpää 2004, 61).

Kieli toimii vuorovaikutuksen, ymmärtämisen, ajattelun ja oppimisen välineenä (Marttinen ym. 2001, 19). Kielenkehityksen pohja luodaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, lähinnä vanhempien kanssa (Broberg 2005, 54). Vanhemmilla on tärkeä rooli lapsen kielen omaksumisessa. Marja-Leena Laakson väitöskirjan (1999) mukaan lapsen kielellisen kehityksen kannalta merkittävämpiä ovat hetket, joissa vanhempi havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, keskustelee niistä ja omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja leikkejä muun muassa virittämällä symbolista leikkiä. Laakson ym. (1999, 543) tutkimuksen mukaan vanhempien korkealla koulutustasolla nähdään yhteneväisyys lapsen virikkeellisen kieliympäristön mahdollistamisessa.

3.1 Kielenkehitys

Neurologinen ja biologinen kehitys ovat välttämättömiä äänteelliselle kehitykselle, mutta ne eivät riitä puheen, kielen ja kommunikoinnin omaksumiseen. Keskeisin lapsen kielelliseen kehitykseen vaikuttava tekijä on lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004, 48-49.)

Vuorovaikutuksessa alle vuoden ikäiselle lapselle on tärkeää vanhemman huomion suuntautuminen lapseen itseensä ja lapsi kokeekin ihmiskasvot muita kuvallisia ärsykeitä kiinnostavampina. Lapsen kielellisen ilmaisukyvyyn puuttuessa vanhempi oppii tulkitsemaan lapsen tunnetiloja, jolloin lapsi saa kokemuksia siitä, miten vaikuttaa ympäristöön. Vuorovaikutuksen sisältö painottuu aluksi yksinomaan lapsen ja vanhemman tunneilmaisuihin luoden lapselle turvallisuudentunnetta. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004, 48-49;

Laakso 2004, 30.) Goldsteinin ja Schwaden tutkimuksen mukaan vanhemman välitön palaute lapsen jokelteluun lisäsi lapsen ääntelyä. (Goldstein & Schawade 2008, 515-523.) Vanhemmat antavat ääntelylle merkityksen ja vastaavat siihen kuin todellisiin sanoihin. Lapsen puheen kehitys (taulukko 2) alkaakin aikuisen sanoja matkimalla. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004, 48; Laakso 2004, 34; Stone & Stone 2007, 2.)

Taulukko 2. Kielen kehitys 7kk-6v (Lyytinen 2004, 60).

Ikä	Kielen kehitys
7-9 kk	• Vauva jokeltelee monipuolisesti.
10-15 kk	• Vauva osaa käyttää eleitä ilmaisun tukena.
1v 6 kk	• Sanavarasto 10-30 merkityksellistä sanaa. • Lapsi noudattaa lyhyitä kehoituksia ja toimintaohjeita. • Lapsi ymmärtää useampia sanoja kuin pystyy itse tuottamaan. • Lapsella on symbolisia leikkitoimintoja.
2 v	• Sanavarasto yli 250 merkityksellistä sanaa. • Lapsi käyttää sanayhdistelmiä, jossa sanat taipuvat.
3 v	• Lapsen oppii noin 10 sanaa päivässä (noin 3000 sanaa/vuosi). • Lapsen puhe lähestäysin ymmärrettävää. • Lapsi käyttää apuverbejä, eri aikamuotoja, adjektiivien vertailuasteita ja taivuttaa verbejä eri persoonamuodoissa. • Lapsi ilmaisee esineiden paikan ja sijainnin. • Lapsen puheessa käsky-, kiello- ja kysymyslauseita. • Kielellinen tietoisuus alkaa: sana- ja loruleikit
4-5 v	• Lapsi hallitsee sanojen taivuttamisen ja lauseiden muodostamisen perussäännöt. • Lapsen kertova puhe kehittyy syntyen myös omia tarinoita.
6v	• Sanavarasto noin 14 000 sanaa. • Lapsi nimeää sujuvasti esineitä ja symboleja. • Äänteellinen tietoisuus kehittyy (oivaltaa sanojen muodostumisen äänteistä, havaitsee äänne-erot) • Lapsi oppii vuorovaikutuksen perustaidot (keskittyy kuuntelemaan puhetta, puhuu vuorotellen, esittää kysymyksiä kuulemastaan, toimii ohjeiden mukaan).

Kouluikään mennessä lapsen sanavarasto on monipuolistunut ja puhe muistuttaa satunnaisia taivutusvirheitä lukuun ottamatta aikuisen puhetta. Lapsi osaa kuvailla sanallisesti esimerkiksi tunteita, vertailla ominaisuuksia ja tarkentaa aikaan liittyviä käsitteitä. Lapsen tarinan kerrontataidot ovat kehittyneet ja lapsella on kiinnostusta kirjoitettua tekstiä kohtaan. (Siiskonen ym. 2004, 126-127.) Eikielinen ja kielellinen kommunikaatio kulkevat osittain rinnakkain. Lapsen ei-

kielelliset vuorovaikutustaidot, kuten eleet ja ilmeet, eivät jää pois kokonaan käytöstä vaan esiintyvät puheen rinnalla läpi elämän sisäistyen osaksi persoonallisuutta. (Laakso 2004, 30-31.)

3.2 Kielen kehityksen viivästyminen

Kielellisen kehityksen ongelmia voidaan todeta jo varhain pienillä lapsilla. Kuitenkin Suomessa kielen ja kommunikaation ongelmiin puututaan usein vasta lasten ollessa jo 4-5 -vuotiaita. Kielenkehityksen viivästyessä olisi kuitenkin tärkeää, että asiaan puututtaisiin mahdollisimman varhain. Tällöin pystytään käynnistämään tukitoimet ja estämään vaikeuksien kasaantuminen esimerkiksi lapsen sosiaalisen ja tunne-elämän kehitykseen. (Laakso ym. 2005, 3.) Brucen ym. (2003, 1090) kielenkehityksen viivästyksen varhaista tunnistamista koskevassa tutkimuksessa 18 ja 54 kuukauden ikäisillä lapsilla voidaan havaita kuvitteellisen leikin ja suullisen ymmärtämisen välinen yhteys.

Tuottavan puheen arviointi on tavallisin tapa arvioida lapsen kielellistä kehitystä. Se on kuitenkin ainoana arviointiperusteena riittämätön. Pääosa lapsista oppii ensimmäiset sanansa noin 12–18 kuukauden iässä, mutta yksilöllistä vaihtelua esiintyy paljon. (Laakso 2005, 4.) Hadleyn & Holtin (2006, 173–186) mukaan lapsen kielellisten vaikeuksien mahdollisuus kasvaa, mikäli lapsi ei tuota yhtään verbiä 24 kuukauden ikään mennessä tai lapsen tuottamien verbien määrä jää alle 20 sanan 27 kuukauden ikään mennessä. Ja jos lapsi ei tuota yhtään subjekti-predikaatti lausetta 30 kuukauden ikään mennessä, niin todennäköisyys kielelliseen erityisvaikeuteen kasvaa.

Noin puolella lapsista, joilla tuottava puhe on ikätasoa jäljessä, on todettu kielellisen kehityksen ongelmia myöhemmissä ikävaiheissa. Loput lapsista ottavat kuitenkin kehityksessä ikätoverinsa myöhemmin kiinni ilman mitään erityistointimenpiteitä. Niiden lasten tavoittamiseksi, joilla todennäköisesti tulee ongelmia kielellisessä kehityksessä, on tärkeä kohdistaa huomio varhaisessa vaiheessa lapsen kommunikointikykyyn ja kielelliseen kehitykseen ennen ensimmäisten sanojen tuottoa. (Laakso 2005, 3–4.)

Vuonna 2003 Jyväskylän yliopistossa käännettiin ”Esikko”-projektiin liittyen vanhempien raportointiin perustuva Ensikartoitus-lomake amerikkalaisen First Words -projektin kehitystyönä laaditusta menetelmästä. Lomake sisältää 24 kysymystä, joista muodostuu kolme esikielellisen kommunikaation osa-aluetta. Lapsi, jolla on viivettä sanojen viivästymisen lisäksi yhdellä tai useammalla seuraavista taulukossa 3 esitetyistä osa-alueista (sosiaalinen kommunikaatio, ääntely tai symboliset toiminnot), tarvitsee jatkossa todennäköisesti tukea kielelliseen kehitykseensä. (Laakso 2005, 4.)

Taulukko 3. Riskikehityksen piirteitä lapsen varhaisessa kommunikaatiossa (Laakso ym. 2005, 7).

Kommunikaation osa-alue	Ikävaihe		
	6 kuukautta	12 kuukautta	24 kuukautta
I Sosiaalinen kommunikaatio	<ul style="list-style-type: none"> Lapsen tunneilmaisu on heikosti tulkittavaa Lapsella ei ole sosiaalista hymyä. Lapsi ei hae katsekontaktia. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ei seuraa katseen suuntaa. Lapsella ei ole osoittamiseleitä. Lapsi käyttää eleitä niukasti. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ei suuntaa toisten tarkkavaisuutta osoittamiseleillä.
II Ääntely ja puhe	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ei ilmaise huomion ja avun tarpeita äännelemällä. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ei joteltele. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi tuottaa alle 30 kielellistä ilmaisua. Lapsella ei ole kahden sanan lauseita.
III Symboliset toiminnot	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ei reagoi omaan nimeensä. Lapsi ei osoita kiinnostusta esineitä kohtaan. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ymmärtää vain muutaman kielellisen ilmaisun. Lapsi tunnistaa vain 1-2 esineen käyttötarkoituksen. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi ymmärtää alle 30 kielellistä ilmaisua. Lapsi ei leiki kuvitteellista leikkiä.

Alle kouluikäisten lasten kohdalla huoli herää yleensä lapsen poikkeavan käytöksen, puheen ja hyvinvoinnin vuoksi. Lapsen ongelmat nousevat usein esiin arjessa, kun lapsi ei ymmärrä annettuja ohjeita, lapsi käyttää väärin tai niukasti kielellisiä ilmaisuja, tai vuorovaikutus aikuisten ja muiden lasten kanssa on ongelmallista. (Aro ym. 2004, 114-115.) Lapsen puheen merkityssisältöihin ja kielellisiin rakenteisiin liittyvät vaikeudet saattavat jäädä huomaamatta, mikäli lapsella on hyvät sosiaaliset- ja vuorovaikutus taidot (Aro ym. 2004, 114-115).

Lapsen kielenkehityksen viiveen tunnistaminen on tärkeää, oppimisen mahdollisuuksien lisäksi, lapsen persoonallisuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Mikäli lapsella ja hänen lähi-ihmisillään ei ole toimivaa lapsen muita taitoja ja tarpeita vastaavaa viestintäkeinoa, lapsen minäkuva ja muiden ihmisten käsitys lapsesta alkavat muotoutua sellaiseksi, ettei hänen kanssaan pysty kommunikoimaan niin monipuolisesti kuin muiden ihmisten kanssa. Tällöin lapsi ei kykene ikätasoa vastaavaan toimintaan siinä vaiheessa, kun se muilla lapsilla alkaa painottua enemmän kielelliseen vuorovaikutukseen. Samalla aikuiset eivät tiedä miten toimia, kun heidän on vaikea ymmärtää lapsen puhetta arkitalanteissa. He voivat vähentää vuorovaikutusta tai ohjailla lasta saadakseen tämän toimimaan haluamallaan tavalla. Molemmat menettelytavat ovat kielihäiriöisen lapsen kannalta huonoja. (Launonen 2007, 54.)

4 LEIKISSÄ KIELI KEHITTYY

Leikki on erilaista eri ikäkausina. Ikäkaudelle tyypillinen, monipuolinen leikki on merkki lapsen terveestä psyykkisestä kehityksestä. Leikki sekä heijastaa että edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Lyytinen 2000, 7.) Symbolisessa leikissään lapsi ilmentää muistiin taltioitunutta mielikuvaa esineistä ja niiden käytöstä esimerkiksi keksimällä esineille korvaavia merkityksiä, kuvittelemalla poissaolevia tapahtumia ja siirtämällä toisille omia kokemuksiaan esimerkiksi laittamalla nukan nukkumaan. Lapsi käyttää leikissään kuitenkin vain niitä toimintoja, joiden merkityssisällön hän ymmärtää. (Lyytinen 1999, 217- 219.) Vanhemmat voivat tukea lapsen kuvitteellista leikkiä osallistumalla leikkiin ja johdattamalla kielen avulla leikkiteemaa eteenpäin. Leikkiteemana voi olla esimerkiksi ”sairaana” nukan käyttäminen lääkäriässä. (Lyytinen 2004, 57.)

Kuvitteellinen leikki vaatii lapsilta sekä kielellisiä taitoja että leikkitaitoja leikin teemojen, käsikirjoitusten ja roolien luomiseksi (De Kroon 2002, 254). Lapsilla on mahdollisuus improvisoida kokonainen tarina roolien yhteisten vuoropuheluiden kautta (Hujala & Turja 2011, 76). Sosiaalinen, kuvitteellinen leikki on mielikuvitus pohjaista kuvitteellisine toimintoineen, henkilöineen ja/tai kuvitteellisine esinetoimintoineen. Lapsi voi käyttää tuttua tapahtumaa kuten lääkäriässä käyntiä leikin kohtauksien eli käsikirjoituksen pohjana, joka tulee esiin leikin rooleissa, tapahtumissa ja tapahtumapaikoissa. Kuvitteellinen leikki ikätovereiden kanssa on tärkeää lapselle ystävyysuhteiden luomisessa esikoulu- ja ala-aste vuosien aikana. Osallistuminen kuvitteelliseen leikkiin edistää edelleen lapsen kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. (De Kroon ym. 2002, 254.)

4.1 Kuvitteellinen leikki ja leikin kehitys

Leikki kehittyy alkeellisemmasta kehittyneempään eli yksinkertaisesta lelujen käsittelystä monimutkaiseen symbolileikkiin (Lyytinen & Lyytinen 2003, 89). Sensomotorinen leikki alkaa paljon ennen kielenkehitystä ja se vaikuttaa aina

18 kuukauden ikään asti. Leikissä voidaan havainnoida yksinkertaista esineiden käsittelyä, johon kuuluu vilkutusta, heittämistä, esineen ottamista suuhun, hakkaamista sekä esineen tutkimista käsillä. (Ungerer & Sigman 1981, 320.) Tässä vaiheessa lasta kiehtoo itse toiminta enemmän kuin käsillä oleva esine (Lewis ym. 1992, 232). Esineleikin voidaan kuitenkin sanoa alkavan sensomotorisen leikin kanssa päällekkäin viiden kuukauden iästä alkaen. Tähän mennessä lapsen motoriset taidot ja valmiudet ovat kehittyneet niin, että lapsi pystyy käsittelemään ja tarttumaan esineisiin. (Hughes 2010, 67.)

Sensomotoriseen ja esineleikkiin kuuluu myös tavaroiden yhdistely, kuten kahden esineen hakkaaminen yhteen sekä esineiden pinoaminen. Yhdistely alkaa 9 kuukauden iässä ja häviää vähitellen toisen ikävuoden aikana. (Ungerer & Sigman 1981, 320.) Keskeistä sensomotorisessa leikissä on liikkeiden toistuva suorittaminen hovin vuoksi tai juuri opittujen taitojen vahvistamiseksi. Jokeltelu ja omaan kehoon tutustuminen sekä vuorovaikutusrituaalit lapsen ja aikuisen välillä kuuluvat tähän leikkiin. (Piaget 1988, 44; Lyytinen 2000, 12.) Siirtyminen sensomotorisesta leikistä kehittyneeseen esineleikkiin tapahtuu 12 kuukauden ikäisenä, kun lapsen mielenkiinto alkaa kohdistua itsestä ympäristöön päin (Hughes 2010, 66).

Lapsen lähestyessä toista ikävuottaan leikissä alkaa näkyä uusia piirteitä. Lapsi alkaa ilmaista todellisuutta symbolien kautta, toinen esine voi esittää eri asiaa. (Hughes 2010, 74.) Sensomotorisesta leikistä siirrytäänkin symboliseen leikkiin, mikä edellyttää lapsella mielikuvien ilmaantumista (Hughes 2010, 75). Symbolisesta leikistä käytetään monia eri termejä, kuten fantasia-, rooli- tai sosiodramaattinen leikki. Nämä ovat symbolisen leikin osa-alueita ja leikin yhä monimutkaisempia ilmaisuja. (Stagnitti 2009a, 61.) Lewis ym. (1992, 232) määrittelevät symbolisen leikin leikkinä, jossa esineitä tai toimintaa käytetään symbolisesti. Kaikki nämä eri määritelmät näyttävät tarkoittavan kuitenkin samaa asiaa, leikisti esittämistä eli kuvitteellista leikkiä. Stagnitti (2009a, 61) käyttääkin symbolisesta leikistä kuvitteellinen leikki-termiä ja sitä käytetään myös tässä opinnäytetyössä.

Karen Stagnitin (2009a, 61) mukaan kuvitteellinen leikki on kognitiivinen leikkitaito. Jos kuvitteellinen leikki jaettaisiin leikin eri osa-alueisiin, kaksi tärkeää piirrettä saattaisi unohtua: leikin sarjallisuuden sekä symbolien käyttö leikissä. Niiden avulla lapsen kuvitteellisen leikin kehitystä voidaan havainnoida. Sarjallisuus kertoo lapsen taidosta ylläpitää leikkiä sekä taidosta organisoitua leikkiin ja loogiseen ajatteluun. Symbolien käyttö mahdollistaa esineiden monipuolisemman käytön sekä yksin että ryhmässä. Ne mahdollistavat myös roolileikin, leikki-ideoiden ja -tarinoiden keksimisen sekä leikkiympäristön rakentamisen.

Symbolisessa leikissä on kaksi vaihetta (Hännikäinen 1992, 36). Ensimmäisessä vaiheessa lapsi osoittaa toiminnallaan ymmärtävänsä esineen käytön tunnistavilla liikkeillä, esimerkiksi lapsi on tarttunut lusikkaan, vienyt sen huulilleen ja pudottanut lusikan pois (Lyytinen 2000, 13). Lapsi ymmärtää, että esineillä on jokin merkitys ja lapsi on oppinut käyttämään esineitä aikuisen mallin mukaan tarkoituksenmukaisesti (Karila ym. 2001, 163). Tätä leikin vaihetta voidaan kutsua vielä myös esineleikiksi. Esineleikkiä tapahtuu sekä sensomotorisessa että symbolisessa leikissä, tosin eri tavalla. Ensimmäisen vaiheen leikki on aluksi minäkeskeistä ja lapsi on leikissä sekä aloitteentekijänä että toiminnan kohteena. Esine saa leikissä symbolisen merkityksen ja on lapsen toiminnan vastaanottajana. (Hughes 2010, 63,75.)

Toisessa vaiheessa lapsen ollessa 18 ja 24 kuukauden ikäinen todellinen symbolinen leikki alkaa. Nyt sekä esineet ja toiminnot ovat erillisiä toisistaan. Lapselle kehittyy kyky korvata esineitä symbolisesti toisilla esineillä ilman näkyvää toimintaa. Hän pitää nukkea elävänä olentona, joka voi tehdä samoja asioita kuin ihmiset. Lapsi voi luoda mielikuvitusesineitä, joille ei ole vastinetta todellisuudessa. (Ungerer & Sigman 1981, 320.) Karen Stagnitti (2009a, 60-61) määrittelee kuvitteellisen leikin leikkimuotona, jossa lapsi joko heijastaa omia kokemuksiaan leikkiin tai ylittää todellisen maailman leikkiessään, kuten "lennän kuuuhun".

Lapsi alkaa tapaila myös sanoja ja leikki tulee yhä monimutkaisemmaksi. Toimintasarjat lisääntyvät entisestään ja lapsi huomioi yhä paremmin ympäristö-

ään. (Stagnitti 2010, 373.) Esineiden käyttö alkaa suuntautua pääsääntöisesti itsestä muihin ihmisiin tai esineisiin. Lapsi voi kammata ensin omia hiuksiaan, mutta siirtyy kampaamaan tämän jälkeen myös äidin ja nukan hiuksia. (Ungerer & Sigman 1981, 320.) Symbolinen esine saa olla sekä lapsen toiminnan vastaanottaja että toiminnan aloittaja (Karila ym. 2001, 163). Kuvitteellinen hahmo tekee kuvitellun teon, esim. nalle syö mielikuvitusruokaa (Hughes 2010 75-76).

Kun symbolinen leikki eli kuvitteellinen leikki alkaa, kohde on hyvin realistinen. Pala kangasta voi leikissä esittää peittoa eli esinekorvaavuus on hyvin realistinen. Kolmeen ikävuoteen mennessä esinekorvaavuus saa kuitenkin yhä mielikuvituksellisempia piirteitä. Lapsi voi leikissä käyttää esimerkiksi palloa kampana ja harjata hiuksensa sen kanssa. Myös toimintasarjat alkavat yhdistyä toisiinsa kahden ikävuoden jälkeen. Nalle hyppää tornista, jonka jälkeen se ryömii tunnelia pitkin joelle ja ylittää sillan lianin avulla. (Hughes 2010, 76-77.)

Karen Stagnitti (2009a, 60) jakaa kuvitteellisen leikin sekä symboliseen että perinteiseen mielikuvitusleikkiin. Symbolisessa leikissä lapsi käyttää esinettä kuten tikkua jonain muuna esineenä. Perinteistä mielikuvitusleikkiä lapsi ilmentää, kun hän käyttää perinteisiä leluja leikisti esittämiseen. Lapsi asettaa nukan nukkumaan ja leikkii, että tämä on unessa. Perinteinen mielikuvitusleikki on leikkiä, joka heijastaa todellisuutta. Perinteisiä leluja voivat olla esimerkiksi auto, eläimet tai nukke. Epätyypillisiä leluja taas ovat esimerkiksi kivet, pahvilaatikot tai kangaspalat. On tärkeää, että lapsi kykenee kuvitteelliseen leikkiin molemmilla leluilla.

Sekä perinteisessä että symbolisessa mielikuvitusleikissä voidaan nähdä samat kuvitteelliselle leikille tyypilliset piirteet (Stagnitti 2009a, 60-61):

1. Esinekorvaavuus eli lapsi korvaa asian tai esineen toisella.
2. Viittaus poissaolevaan esineeseen tai paikkaan.
3. Toiminta tai esine saa ominaisuuksia.

Näistä kolmesta taidosta kyky korvata esine toisella esineellä kehittyy ensin. Tämän jälkeen syntyy kyky viitata poissaolevaan kohteeseen ja viimeisenä kehittyy kyky antaa esineille tai toiminnoille ominaisuuksia. (Lewis ym. 1992, 235.)

Noin neljään ikävuoteen mennessä aiemmat symboliset leikit alkavat menettää merkitystään, mikä ei vaikuta kuitenkaan niiden lukumäärään tai intensiteettiin. Lapsen symbolisessa leikissä ilmenee todellisuuden tarkkaa jäljittelyä, leikillisten yhdistelmien järjestelmällisyyttä ja yhteisöllistä symbolismia. Leikki etenee loogisesti, tapahtumaketjut ovat pitkäkestoisia, esineissä painottuu todenmukaisuus ja realistisuus. Yhteisleikkiä kuvaa roolijaosta ja niiden vastavuoroisuudesta sopiminen. Piaget'n (1962) mukaan vasta viisivuotiailla lapsilla esiintyy kehittyneitä roolileikkiä. Symbolileikin avulla lapsi saa mahdollisuuden elää uudelleen elämäänsä, sulauttaa vaivattomasti elämäänsä eri näkökulmia, selvittää päivittäisiä ristiriitoja ja toteuttaa täyttämättä jääneitä toiveita. (Piaget 1962, Karilan ym. mukaan 2001, 163.)

Viiteen ikävuoteen mennessä lapsi pystyy leikkimään ryhmässä hyödyntäen ominaisuuksia, rooleja ja abstrakteja symboleja. Leikissä esiintyy sosiaalisia tilanteita, jotka sisältävät tunteita. Nukella on oma persoona sekä elämä ja se leikkii lapsen rinnalla. Kyseessä on nyt sosiaalinen leikki, jolle ominaista ovat myös hyväksytyt pelisäännöt. (Stagnitti 2010, 373; Hughes 2010, 100.) Säännöt sisältävät "pakon elementin", toisin kuin symbolit. Pakko syntyy sosiaalisista suhteista, ryhmä määrää säännöt ja rikkomisesta seuraa rangaistus. Sääntöleikeissä on samoja sisältöjä kuin edellisissä leikin vaiheissa, mutta lisäksi leikkiin kuuluvat aina säännöt. Sääntöjen takia leikillä on tärkeä merkitys lapsen sosiaaliselle ja moraaliselle kehitykselle. (Hännikäinen 1992, 31.)

4.2 Kuvitteellinen leikki ja kieli

Kuvitteellisen leikin ja kielen kehityksessä on todettu samanaikaisuutta (Lyytinen 2004, 63; Stagnitti 2009a, 64). Lewis ym. (1992, 232.) mukaan symbolisen leikin ja kielenkehityksen välillä on vahva yhteys. Lapset, joilla on kielellisiä ongelmia, omaavat usein myös heikot leikkitaidot. Lapsilla voi olla eritasoisia on-

gelmia eri kielen alueilla, mutta leikin alueella ongelmat useimmiten liittyvät symbolisen leikin heikkouteen. Lewis ym. tuovat esille, miten tärkeää olisi arvioida leikkiä ja sitä kautta myös tukea kielihäiriöisen lapsen puutteellisia leikkitaitoja.

Kehitys yksisanaisista useampisanaisiin ilmaisuihin näkyy symbolisessa leikissä tapahtumasarjojen pidentymisenä (Lyytinen 2004, 63). Roolisuoritusten kasvaessa lisääntyy myös kielitaito (Bodrova&Leong 2003, 52). Lapset, jotka leikkivät symbolisia leikkejä, omaavat usein myös hyvät tarinankerrontataidot. Symboliset ryhmäleikit vaativat täsmällistä kieltä, jotta lasten keskinäinen yhteisymmärrys leikin juonesta ja sen etenemisestä saavutettaisiin. Lapset harjoittelevatkin keskustelemalla, neuvottelemalla ja sovittelemalla ymmärtämisen ja ymmärrettävyksi tulemisen taitoja yhteisleikeissä. (Lyytinen 2004, 63.)

Symbolinen leikki, matkiminen ja kieli yhdessä merkitsevät mielikuva-ajattelun kehittymistä, mikä mahdollistaa lapsella esineiden ja tapahtumien kuvaamisen symbolisesti (Stone & Stone 2007, 1). Esine- ja toimintaleikit kuvaavat pääasiassa alle kaksivuotiaan lapsen leikkiä. Kuvitteluleikkien maailma alkaa kiinnostaa lasta toisen ikävuoden aikana, jolloin ensimmäiset merkit myös lapsen tarinan kertomiseen liittyvistä taidoista alkavat nousta esiin. (Lyytinen 2004, 57.) Kielellisten taitojen kehittymisen myötä lapsi alkaa muistaa ja ajatella sanoilla. Kieli antaa välineen siirtyä ajassa ja paikassa, mieltää mennyttä ja tulevaa ja arvioida toisten ja omaa toimintaa. (Aro 2011, 54 – 56.) Lapsi tuo esiin yksittäisillä sanoilla ja eleillä menneitä, yksittäisiä asioita ja tapahtumia, jotka aikuinen tulkitsee ja tuottaa tarinoiksi. Myöhemmin kielenkehityksen myötä noin kolme - viisivuotiaana lapsi alkaa kehittää kuvitteellisia tarinoita jännittävien satujen ja televisio-ohjelmien innostamana. (Lyytinen 2004, 57-58.)

Lewis ym. (2000, 117.) tutkivat Test of Pretend Play (ToPP)-testin avulla 1-6-vuotiaiden normaalikielenkehityksen omaavien lasten kanssa, leikin ja kielen välistä yhteyttä. Tutkimuksen mukaan symbolisen leikin leikkitaidoilla oli vahva korrelaatio tuottavan ja vastaanottavan puheen alueilla. Esineleikki korreloi vain tuottavan puheen kanssa. ToPP -testin avulla oli siis mahdollista arvioida lapsen mahdollisia kielenkehityksen vaikeuksia ja tätä kautta aloittaa tukitoimet.

Crossin ja Costerin (1997, 812.) tutkimuksen mukaan sensorisen integraation koulutuksen saaneet terapeutit käyttävät symbolista leikin kieltä terapia-ajasta noin 42 % ja lapset noin 29 %. Mitä nuorempi lapsi, sitä enemmän symbolista leikin kieltä terapiassa käytetään.

5 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille kuvitteellisen leikin sekä kielenkehityksen välinen yhteys vertaamalla testattujen lasten kielenkehityksen ja kuvitteellisen leikin leikkitaitoja. Tarkoituksena on myös tuoda esiin, miten tärkeää on tukea ja puuttua ajoissa lapsen leikkiin, jos kuvitteellisessa leikissä ilmenee ongelmia.

Tutkimusongelmat:

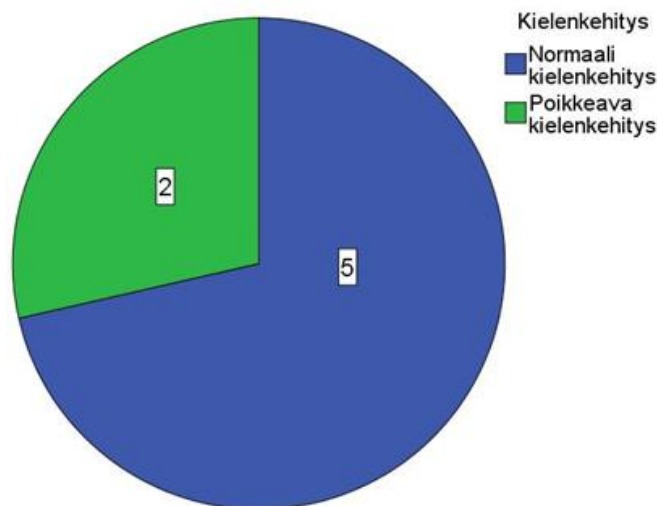
1. Onko 3 v 9 kk-4v 1kk -vuotiaiden, kielihäiriöisten lasten kuvitteellisen leikin leikkitaidoissa eroja verrattaessa ei-kielihäiriöisten lasten leikkitaitoihin?
2. Onko 3 v 9 kk-4v 1kk -vuotiaiden kielihäiriöisten lasten kuvitteellisessa leikissä eroa, kun leikitään perinteisillä tai symbolisilla leluilla?

6 TUTKIELMAN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkittavat lapset ovat Hyvän Kasvun Avaimet -tutkimuksesta. Kyseessä oli sama otos kuin Puhu pois -tutkimuksessa (n=240). Tutkielman tutkimusjoukko muodostui näiden lasten joukosta.

Tutkimusjoukko muodostui suomalaisista, alle kouluikäisistä lapsista (3v 9 kk-4v 1 kk). Tutkimusjoukkoon osallistui lapsia, joilla oli ongelmia MAP-testin kielellistä osaamista arvioivissa osioissa ja lapsia, joiden kielellinen osaaminen todettiin arvioinneissa normaaliksi. Otoksiksi saatiin kahdeksan lasta, joista yhdeltä ei saatu kieliosion tuloksia. Tämän lapsen tulokset jäivät tutkielman ulkopuolelle ja tutkielmaan valikoitui seitsemän lapsen tulokset. Kuvion 2 mukaisesti kahdella lapsella oli kielellisen osaamisen arvioinnissa vaikeutta. Lopuilla viidellä lapsella ei arviointien mukaan todettu ongelmia kielen osiossa.

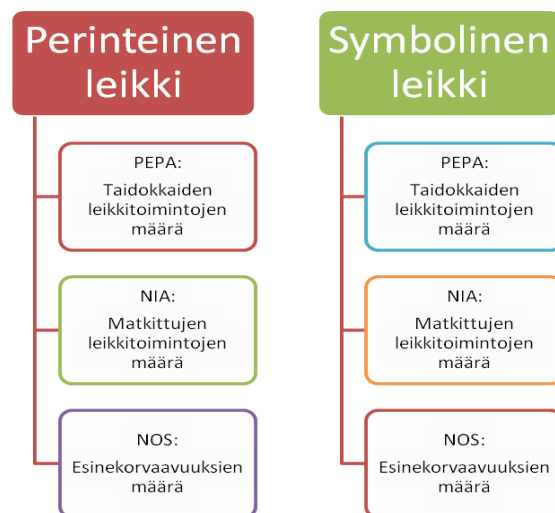


Kuvio 2. Tutkimusjoukon kielellisen osaamisen jakaantuminen.

6.2 Aineiston keruumenetelmät

Kuvitteellisen leikin arviointi oli suoritettu tohtori Karen Stagnitin kehittämällä standardoidulla, The Child-Initiated Pretend Play Assessment eli ChIPPA -arviointimenetelmällä. ChIPPA -menetelmä on tarkoitettu ikäryhmälle 3 v – 7 v 11kk ja se arvioi lapsen spontaania kykyä mielikuvitus- ja jäsenytneeseen leikkiin; miten lapsi aloittaa, ylläpitää ja organisoii leikkiä. Menetelmä mittaa lapsen leikin monimutkaisuutta ja kykyä käyttää symboleja sekä lapsen oma-aloitteisuutta. Arviointimenetelmä perustuu ajatukselle, että kuvitteellinen leikki kuvastaa lapsen kognitiivisia taitoja. Kuvitteellinen leikki on yhteydessä lapsen kielellisiin taitoihin sekä oppimis- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymiselle. Leikki on myös tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Stagnitti 2009b, 88-92.)

Chippa arvioi sekä perinteistä mielikuvitusleikkiä että symbolista leikkiä. Arviointi koostuu kahdesta eri leikkitilanteesta, jossa lapsi leikkii sekä perinteisten että ei-perinteisten lelujen kanssa. Pisteytys (kuvio 3) koostuu kolmesta eri merkinnästä, jotka lasketaan molemmista leikkiosioista erikseen sekä yhteen eli lukuja on yhteensä yhdeksän (liite 3).

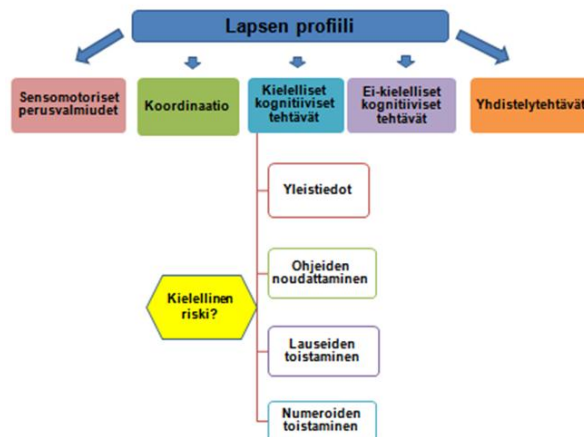


Kuvio 3. Leikin pisteytyksen osa-alueet (ChIPPA).

Ensimmäinen eli laadukkaan, sarjallisten leikkitoimintojen prosenttiosuus kokonaistoiminnoista (Percentage of elaborate pretend play action = PEPA) antaa tietoa siitä, kuinka pitkiä leikkisarjoja lapsi pystyy leikkimään ja miten taidokasta leikki on. Esinekorvaavuuksien määrä (Number of object substitution = NOS) kertoo lapsen kyvystä käyttää symboleja leikissä ja matkittujen toimintojen määrä (Number of imitated actions = NIA) osoittaa, tarvitseeko lapsi mallia pystyäkseen leikkimään. (Stagnitti 2009b, 91-95.)

Lapsen kielellistä osaamista oli arvioitu leikin arvioinnin yhteydessä tehdyn sensomotoristen perusvalmiuksien arviointiin painottuvan MAP -seulontatestin (Miller's Assesment for Preschoolers) avulla. MAP-testi on normitettu 2v 9kk-5v 8kk ikäisille lapsille. Se on kehitetty etsimään lapset, joilla on riskialttiutta myöhemmille oppimisen ongelmille. (Miller 1985, 184-186.)

MAP-testi (kuvio 4) sisältää seuraavien osa-alueiden arviointia; sensoriset ja motoriset perusvalmiudet, karkea-, hieno- ja suun alueen motorinen koordinaatio, kielelliset ja ei-kielelliset kognitiiviset tehtävät sekä toiminnat, joissa tarvitaan sensoristen, motoristen ja kognitiivisten taitojen yhdistämistä. (Miller 1988, 88.)



Kuvio 4. Map –pisteytyksen osa-alueet.

Tässä opinnäytetyössä on käytetty MAP -testin verbaalisten tehtävien tuloksia arvioimaan lasten kielellistä osaamista. Map –testin kielelliset tehtävät arvioivat muistia, peräkkäisyyden tajuamista, ymmärtämistä, arviointia, ohjeiden noudattamista ja kielellistä ilmaisua. Tehtävät pisteytetään ja pisteet lasketaan yh-

teen, joista muodostuu verbaalisen osion pistemäärä (liite 2). Pistemäärästä selviää, kuuluuko lapsi riskiryhmään eli jääkö hänen tuloksensa alle ikätason. (Miller 1985, 184-186.) Alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan puheterapeuttien piti arvioida lasten kielenkehitystä. Aikataulumuutoksista johtuen tämän tutkielman osalta lasten kielellisen osaamisen arvioinnin suoritti toimintaterapeutti. Tämän vuoksi vaihdamme tutkimusongelmassa käytetyt termit kielihäiriöinen ja ei-kielihäiriöinen lapsi, normaalin kielenkehityksen ja poikkeavan kielenkehityksen omaavaksi lapseksi.

6.3 Arviointimenetelmien validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi yms. 2001, 213). ChIPPA -testiä on kehitetty yli 14 vuotta ja yli 400 lasta 18 kuukauden ikäisestä 7 vuoteen on testattu. ChIPPA:n luotettavuutta on testattu muun muassa 38 esikoululaisen iältään 4-5-vuotiaita, kanssa. (Swindelss & Stagnitti 2006, 317.) Tutkimus osoitti, että ChIPPA arvioi luotettavasti lasten kuvitteellisen leikin leikkitaitoja. Paras luotettavuus ChIPPA:lla saatiin, kun arvioitiin taidokkaan, kuvitteellisen leikin määrää sekä perinteisillä että ei-perinteisillä leluilla (PEPA). Korrelaatio pysyi kuitenkin hyvänä tai keskinkertaisena myös muiden arvojen kohdalla (NIA ja NOS). (Stagnitti & Unsworth 2004, 93-99.) Arvioinnissa käytettäviä leikkivälineitä on myös testattu ja tulokseksi on saatu, että sukupuoli ei vaikuta välineiden osalta testin luotettavuuteen (Swindelss & Stagnitti 2006, 317).

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validiteetti, joka tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2001, 213). CHiPPAn validiteettia on tutkittu paljon. Tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvin ChIPPAsta suoriutuneet lapset olivat myös muissa leikki-tilanteissa sosiaalisesti taitavia. Ne lapset, jotka saivat huonot pisteet esinekorvaavuudesta, häiritsivät sen sijaan muiden lasten leikkiä. Jos lapsilla oli vaikeutta taidokkaassa leikissä sekä myös esinekorvaavuudessa, jäivät he usein kokonaan leikkien ulkopuolelle. Myös vanhemmat pisteytivät ChIPPA -arvioin-

nissa heikosti pisteitä saaneen lapsen yhteistyötaidot heikoiksi, kun hän leikki muiden lasten kanssa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että CHIPPA arvioi luotettavasti lapsen kuvitteellisen leikin taitoja ilman, että aikuinen vaikuttaa mittaustulokseen. (Stagnitti 2009a, 99.)

Map -testi on standardoitu Yhdysvalloissa testaten 1200 tervettä lasta ja 90 lasta, joilla on jokin diagnoisoitu häiriö. Map -testin realibiliteettiä ja validiteettia on tutkittu lukuisia kertoja. Tutkimusten pohjalta testi on todettu erittäin reliabiliteetiksi eli luotettavaksi. Testin vaihtelualue on ilmoitettu olevan 84-99 edustaen luotettavuudessaan tasoa hyvä – erittäin korkea. Validiteetin suhteen testissä on esiintynyt ongelmia, joita on kritisoitu eri tutkimuksissa. Tutkimustuloksia häiritsee erityisesti lapsen poikkeava käyttäytyminen. Parushin ym. vetämässä tutkimuksessa verrattiin Map-testiä ja pediatristä kouluvalmiutta testaavaa testiä (PEER). Tutkimuksen pohjalta todettiin Map-testin ja PEER:in korrelointi kokonaispisteiden osalta. Tutkimus tukee sekä Map-testin että PEER:in validiteettia tunnistaa lapset, joilla tulee olemaan oppimisvaikeuksia. Kanadalaisen Danielsin tutkimuksen mukaan Map-testi pystyy erottamaan kielelliset ongelmat ja yleistyneet kehitysviivästymät. Danielsin tutkimus tukee Map:in validiteettia tunnistaa esi-kouluikäisten lasten kehitysviivästymät keskivaikeista vaikeisiin. (Andersson 1992, 18-19; Daniels 1998, 857-865; Launiainen 1989, 8-10; Parush ym. 2002, 7-27.)

6.4 Tutkielman eteneminen

Opinnäytetyön tekeminen aloitettiin kesällä 2011 tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin. Tutkielmaan liittyvää teoriaa kirjoitettiin syksyn ja kevään 2012 aikana. Tutkimusprosessi (kuvio 5) alkoi tammikuussa 2012 laatimalla tutkimuslupahakemus Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuskelle. Lupahakemus hyväksyttiin helmikuussa. Tutkimukseen osallistuneita lapsia oli arvioitu touko-kesäkuun aikana Turun Ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyötä varten lopulliset tutkimustulokset saatiin Chippa- ja Map -arvioinneista syyskuussa. Tutkimustulokset syötettiin Turun Lapsi- ja nuorisotutkimus-

keskukselta kesäkuussa saatuihin SPSS -tilasto-ohjelmalla tehtyihin valmiisiin taulukkopohjiin. Valmiista aineistosta muodostettiin taulukoita. Tutkimustulosten analysoinnin ja pohdinnan jälkeen taulukot tuhotaan opinnäytetyön valmistuttua lokakuussa 2012.



Kuvio 5. Tutkimusprosessi.

6.5 Selvitys aineiston käsittelystä ja analysoinnista

Kuvitteellisen leikin arvioinnit oli videoitu, jotta pisteytys oli mahdollista tehdä arviointitilanteen jälkeen. Videointi mahdollisti myös sen, että toinen tutkija pystyi pisteyttämään arvioinnin. Arvioinnin suoritti täten kaksi eri henkilöä, mikä takasi tulosten paremman luotettavuuden. MAP-testin suoritti yksi tutkija, joka myös pisteytti tulokset. Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja tutkijat eivät saaneet lasten sukunimiä tai muita henkilötietoja, ikää ja sukupuolta lukuunottamatta, tietoonsa.

MAP-testin tulosten perusteella tutkitut lapset jaettiin kahteen ryhmään; normaalin kielenkehityksen ja poikkeavan kielenkehityksen omaavat lapset. Jokaisella lapsella oli oma koodattu tunnistetieto ja niiden perusteella kuvitteellisen leikin arvioinnista sekä MAP -testistä saatu aineisto syötettiin SPSS -ohjelmaan.

Leikin arvioinnissa tutkimusjoukko jakaantui iän kohdalla kahteen erilaiseen pisteytystaulukkoon, minkä vuoksi aineisto luokiteltiin vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi. Esimerkiksi taidokkaiden leikkitoimintojen (PEPA) tulokset luokiteltiin kolmeen taitotasoon eli 1=normaali, 2=lievä poikkeama ja 3=poikkeava. Jokainen taitotaso määriteltiin manuaalisesti pisteytyslomakkeiden ikäjakaumat huomioiden. Neljävuotiaiden lasten luokittelun pohjana käytettiin leikin osioiden raakapisteitä ja kolmevuotiailla cut-off -pisteitä. Luokittelu tehtiin taidokkaiden leikkitoimintojen (PEPA) ja matkittujen leikkitoimintojen (NIA) osalta sekä perinteisillä että symbolisilla leluilla. Myös edellä mainittujen leikkitoimintojen osioiden yhteispistemääristä tehtiin erillinen luokittelu. Esinekorvaavuutta (NOS) ei pystytty luokittelemaan, koska kolmevuotiailla lapsilla ei ole olemassa cut-off -pisteytystä. Luokittelua varten tilastopohjaan muodostettiin jokaiselle leikin osiolle lukuun ottamatta esinekorvaavuutta (NOS) oma lisäsarake, johon määriteltiin lapsen testeissä saaman tuloksen mukainen taitotaso manuaalisesti.

Aineiston syötössä käytettiin SPSS -tilasto-ohjelmaa, minkä vuoksi taulukoidenkin tekemisessä päädyttiin käyttämään samaa ohjelmaa aineiston vähäisyydestä huolimatta. Taulukot muodostettiin ristiintaulukoimalla kielenkehityksen ja leikin eri osiot. Taulukoita muokattiin lisäksi Microsoft Word -ohjelmalla. Tämä mahdollisti tutkimusjoukkoon liittyvän lisätiedon tarkastelun kuten lapsen iän ja sukupuolen, joita ei saatu yhdellä taulukolla esiin SPSS -ohjelmasta. Tutkimustulosten analysointi tehtiin kirjallisesti.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkielmassa verrattiin normaalin kielenkehityksen ja poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten ChIPPA–testeissä saamia tuloksia ristiintaulukoimalla lasten kielenkehityksen taso ja heidän eri leikin osioista saamat taitotasonsa.

Lasten taidokkaan leikin (PEPA) etenemistä tutkittaessa perinteisillä leluilla (taulukko 4), voidaan kolmella lapsella todeta olevan leikin etenemisen vaikeutta. Lievää poikkeamaa esiintyy sekä normaalin kielenkehityksen että poikkeavan kielenkehityksen omaavilla neljävuotiailla lapsilla. Selkeästi poikkeavuutta leikin etenemisessä on lapsella iältään 3 v 11kk (lapsi nro 3), jonka kielenkehitys on normaalia.

Taulukko 4. Taidokkaan leikin eteneminen perinteisillä leluilla.

Kielenkehitys	Lapsi nro	Ikä (v,kk)	Sukupuoli (n/m)	PEPA (Perinteiset lelut)			Yhteensä
				Normaali	Lievä Poikkeama	Poikkeava	
Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	1			1
	2	4,01	m		1		1
	3	3,11	m			1	1
	4	3,11	m	1			1
	5	3,90	m	1			1
Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m		1		1
	7	3,10	n	1			1
Yhteensä				4	2	1	7

Tarkasteltaessa leikin etenemistä symbolisilla leluilla (taulukko 5), voidaan todeta tulosten vastaavan tutkimusjoukon normaalia ikätasoa yhtä normaalin kielenkehityksen omaavaa lasta lukuun ottamatta. Vertailtaessa leikin etenemistä sekä perinteisillä että symbolisilla leluilla voidaan samalla normaalin kielenkehityksen omaavalla lapsella (lapsi nro 3) todeta molempien osaluokkien tuloksissa selkeästi poikkeavuutta.

Taulukko 5. Taidokkaan leikin eteneminen symbolisilla leluilla.

Kielenkehitys	Lapsi nro	Ikä (v,kk)	Sukupuoli (n/m)	PEPA (Symboliset lelut)			Yhteensä
				Normaali	Lievä Poikkeama	Poikkeava	
Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	1			1
	2	4,01	m	1			1
	3	3,11	m			1	1
	4	3,11	m	1			1
	5	3,90	m	1			1
Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	1			1
	7	3,10	n	1			1
Yhteensä				6	0	1	7

Tarkasteltaessa leikin etenemistä ja taidokkuutta kokonaispisteiden osalta (taulukko 6), laskien yhteen lasten perinteisillä ja symbolisilla leluilla saamat tulokset, voidaan todeta, että kahdella normaalin kielenkehityksen omaavalla lapsella on poikkeavuutta taidokkaassa leikissä. Selvästi poikkeavaa leikin eteneminen on jo aiemmin todetulla 3 v 11 kk -vuotiaalla lapsella (lapsi nro 3).

Taulukko 6. Taidokas leikki perinteisillä ja symbolisilla leluilla leikittäessä.

Kielenkehitys	Lapsi nro	Ikä (v,kk)	Sukupuoli (n/m)	PEPA Kokonaispisteitys (Perinteiset ja symboliset lelut)			Yhteensä
				Normaali	Lievä Poikkeama	Poikkeava	
Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	1			1
	2	4,01	m		1		1
	3	3,11	m			1	1
	4	3,11	m	1			1
	5	3,90	m	1			1
Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	1			1
	7	3,10	n	1			1
Yhteensä				5	1	1	7

Tutkittaessa tarvitseeko lapsi tutkijan antamaa mallia (taulukko 7) leikkimiseen, voidaan todeta, että perinteisillä leluilla leikittäessä kukaan tutkimusjoukon lapsista ei tarvinnut mallia. Sen sijaan symbolisilla leluilla leikittäessä yksi normaali-

lin kielenkehityksen omaavista lapsista tarvitsi mallin antoa leikkiinsä. Laskettaessa yhteen lasten saamat kokonaispisteet (NIA) sekä perinteisillä että symbolisilla leluilla leikittäessä kukaan lapsista ei tarvinnut mallia leikkimiseen normaalista poikkeavasti.

Taulukko 7. Matkittujen leikkitoimintojen määrä leikittäessä perinteisillä tai symbolisilla leluilla.

	Kielenkehitys	Lapsi nro	Ikä (v,kk)	Sukupuoli (n/m)	Matkiminen (NIA)	
					Normaali	Poikkeava
NIA (PERINTEISET LELUT)	Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	1	
		2	4,01	m	1	
		3	3,11	m	1	
		4	3,11	m	1	
		5	3,90	m	1	
	Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	1	
		7	3,10	n	1	
					7	0
NIA (SYMBOLISET LELUT)	Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	1	
		2	4,01	m		1
		3	3,11	m	1	
		4	3,11	m	1	
		5	3,90	m	1	
	Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	1	
		7	3,10	n	1	
					6	1
NIA / KOKONAIS-PISTEET (PERINTEISET JA SYMBOLISET LELUT)	Normaali kielenkehitys	1	4,01		1	
		2	4,01		1	
		3	3,11		1	
		4	3,11		1	
		5	3,90		1	
	Poikkeava kielenkehitys	6	4,00		1	
		7	3,10		1	
Yhteensä					7	0

Kolmevuotiailla lapsilla ei ole olemassa cut-off-pisteytystä, kun arvioidaan lapsen leikissä esiin tulevaa esinekorvaavuuden määrää. Pisteytysohjeissa todetaan kuitenkin, että kolmevuotias käyttää leikkiessään sekä symbolisilla että perinteisillä leluilla tyypillisesti ainakin kerran esinekorvaavuutta. Perinteisillä leluilla leikittäessä useimmat neljävuotiaista lapsista saavat esinekorvaavuuden tulokseksi 0. Esinekorvaavuutta ei esiinny siis välttämättä ko. leluilla leikittäessä

ollenkaan. Jos esinekorvaavuutta kuitenkin ilmenee vähintään yhden kerran, se osoittaa leikin taidokkuutta. Jos esinekorvaavuutta esiintyy kaksi tai vähemmän symbolisilla leluilla leikittäessä, osoittaa se lapsen vaikeudesta käyttää esineitä symbolisesti.

Olemme koonneet tutkijan havainnoimat esinekorvaavuuksien käyttökerrat myös kolmevuotiaiden lasten osalta samaan taulukkoon kuin neljävuotiaiden lasten tulokset. Tarkastelemme tuloksia yleisesti lasten iät huomioiden. Perinteisillä leluilla leikittäessä neljävuotiaista lapsista yksi saa esinekorvaavuudesta testeissä tulokseksi 0. Alle neljävuotiailla lapsilla perinteisten lelujen esinekorvaavuudessa on vaihtelua.

Tarkasteltaessa neljävuotiaiden lasten esinekorvaavuuksien määriä symbolisilla leluilla leikittäessä, todetaan sen vastaavan normaalia ikätasoa. Alle neljävuotiailla lapsilla esinekorvaavuus vaihtelee symbolisilla leluilla leikittäessä välillä 0-6 eli yhdellä, normaalinkehityksen omaavalla lapsella (lapsi nro 4) on vaikeutta esinekorvaavuudessa leikittäessä symbolisilla leluilla.

Taulukko 8. Esinekorvaavuus leikissä.

	Kielenkehitys	Lapsi nro	Ikä (v,kk)	Sukupuoli (n/m)	Esinekorvaavuus (lukumäärä)
NOS (PERINTEISET LELUT)	Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	0
		2	4,01	m	1
		3	3,11	m	0
		4	3,11	m	4
		5	3,90	m	2
	Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	4
		7	3,10	n	1
NOS (SYMBOLISET LELUT)	Normaali kielenkehitys	1	4,01	n	8
		2	4,01	m	10
		3	3,11	m	1
		4	3,11	m	0
		5	3,90	m	6
	Poikkeava kielenkehitys	6	4,00	m	6
		7	3,10	n	2

Tutkimuksessa poikkeavan kielenkehityksen omaavilla lapsilla ei ole havaittavissa selkeää vaikeutta leikissä. Sen sijaan normaalin kielenkehityksen omaavista lapsista kahdella esiintyi eritasoista vaikeutta taidokkaassa leikissä (PEPA). Lapsista toinen tarvitsi lisäksi symbolisilla leluilla leikkiessään tutkijan mallitusta.

Tutkimusjoukon ja poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten pieni osuus eivät riitä tutkimustulosten yleistämiseen kielenkehityksen vaikuttavuudesta lapsen leikkiin. Tämän vuoksi ei ole mahdollista saada selkeätä vastausta tutkielman ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kielenkehityksen vaikutuksesta lasten leikkitaitoihin. Tutkielmassa ei saatu myöskään vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, onko poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten kuvitteellisessa leikissä eroa, kun leikitään perinteisillä tai symbolisilla leluilla.

8 POHDINTA

Opinnäytetyön tekeminen ja tutkimusprosessin läpikäyminen on ollut pitkä, mielenkiintoinen ja osittainen myös hyvin haasteellinen ja opettavainen matka aiheenvalinnasta loppusuoralle asti. Aihe oli molempien opinnäytetyöntekijöiden mielestä alusta asti kiinnostava ja tärkeä. Olemme nähneet, miten paljon päiväkodeissa on lapsia, joilla on pulmia sekä kielenkehityksessä että leikissä. Lapset aiheuttavat huolta päivähoidon henkilökunnalle, koska lapset eivät saa itseään kunnolla ymmärretyiksi ja he jäävät usein myös kaveripiirin ulkopuolelle. Toivoimme, että tämä opinnäytetyö olisi voinut olla omalta osaltaan auttamassa näitä lapsia saamaan apua mahdollisimman varhain, mutta aina tutkielmatyö ei mene niin kuin on aluksi suunniteltu.

Vaikka tässä tutkielmassa ei voitu osoittaa yhteyttä kuvitteellisen leikin ja kielenkehityksen välillä, niin haluamme silti pohdinnassa tuoda esiin muiden teoriassa viitattujen tutkimusten varjolla, miten tärkeää lapsen leikkiä olisi, kielenkehityksen vaikeutta lukuun ottamattakin, tukea mahdollisimman varhain. Lifterin ym. (2011), tutkimuskatselmuksessa todetaan, että leikki on hyvin tärkeä osa lapsen kuntoutusta. Antamalla tukea leikkiin, tuetaan samalla monia muita lapselle tärkeitä taitoja. (Lifter 2011, 225-245.) Leikki on hyvin kokonaisvaltainen osa lapsen elämää ja leikin ulkopuolelle jääminen voi vaikeuttaa lapsen elämää pitkälti aikuisuuteen asti.

Asettaessamme alun alkaen tutkimuskysymyksiä halusimme tietää, onko kielihäiriöisten lasten, iältään 3v 6kk, kuvitteellisen leikin leikkitaidoissa eroja verrattaessa samanikäisten ei-kielihäiriöisten lasten leikkitaitoihin sekä löytyykö kielihäiriöisten lasten kuvitteellisessa leikissä eroa, kun leikitään perinteisillä tai symbolisilla leluilla. Tutkimusjoukon oli tarkoitus koostua 40 lapsesta. Ongelmaksi suunnitellun lapsimäärän saamiselle muodostui ChIPPA-leikkiarviointien viivästyminen. Turun Ammattikorkeakoulun toimintaterapeuttiopiskelijoiden piti olla osaltaan tekemässä arviointeja, mutta kalibrintiryhmässä

olleet opiskelijat ehtivät valmistua ennen arviointien aloittamista. Näin arviointien tekeminen jäi tutkimuksesta vastaavan henkilön tehtäväksi.

Tutkielmassa oli tarkoitus käyttää kielen osalta Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskukselta saatavaa tutkimustietoa kielihäiriöisten lasten sekä verrokkien tuloksista. Seitsemän lapsen id -tunnuksen avulla saimme kuitenkin vain neljän lapsen tiedot kielen osalta ja sen vuoksi päädyimme käyttämään MAP -arviointista tulleita tuloksia. Näin meille jäi seitsemän lapsen tulokset käytettäväksi, neljän sijaan. Mietimme myös, että käyttäisimme sekä MAP -arvioinnin tuloksia että logopedian laitoksella arvioitujen lasten tuloksia yhdessä. Arviointimenetelmät mittaavat kuitenkin eri asioita. MAP -arviointi on tarkoitettu toimintaterapian arviointimenetelmäksi ja se arvioi kielellistä osaamista. Logopedian laitoksen testit arvioivat lapsen kielenkehitystä.

Tutkimuslupaa anottaessa lasten iäksi oli määritelty 3v 6 kk. Aikatauluongelmista johtuen, osa lapsista oli ehtinyt jo täyttää neljä vuotta ja jouduimme muuttamaan myös tutkimusjoukon ikäkriteereitä. Tutkimusjoukko muodostuikin eri-ikäisistä lapsista väliltä 3v 9kk - 4v 1kk. Lapsia ehdittiin arvioida 20 syksyyn mennessä, mutta tuloksia varmistamaan ei saatu ajoissa toista tutkijaa. Tästä syystä pystyimme hyödyntämään opinnäytetyössä vain jo mainittujen seitsemän lapsen tulokset.

Tutkielman perusteella ei pystytä tekemään suoraa johtopäätöstä siitä, vaikuttaako kielenkehitys lapsen leikkiin vai ei. Leikin eri osioita tutkittaessa normaalin kielenkehityksen omaavilla lapsilla esiintyi vaikeutta leikissä. Sen sijaan tutkimuksessa mukana olleiden poikkeavan kielenkehityksen omaavien kahden lapsen leikistä ei löytynyt selkeää vaikeutta. Tutkimusjoukon ja erityisesti poikkeavan kielenkehityksen omaavien lasten pieni osuus eivät riitä tutkimustulosten yleistämiseen kielenkehityksen vaikuttavuudesta lapsen leikkitaitoihin.

Opinnäytetyö on toteutettu eettisesti kaikkien osapuolten osalta. Anoimme tutkimusluvan Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskukselta, josta saimme myös lasten id -tiedot. Tulosten analysointi tapahtui näiden koodattujen id -numeroiden avulla, joten emme saaneet, ikää, etunimeä ja sukupuolta lukuun otta-

matta, tietoomme lasten henkilökohtaisia tietoja. Arviointien tulostaulukot lähetettiin Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskukseen, jossa niitä voidaan käyttää tuleviin tutkimuksiin sovittujen sääntöjen mukaan. Opinnäytetyöntekijät tuhoavat omat tiedostonsa heti opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen.

8.1 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Kun on tutkittu kuvitteellisen leikin ja kielen välistä yhteyttä, on herännyt mielenkiintoinen kysymys siitä, voidaanko kielihäiriöisten lasten symbolisessa leikissä havaita ongelmia. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että kielivaikeuksilla ja symbolisella leikillä on yhteys, mutta mitä se käytännössä tarkoittaa? Esiintyykö kielihäiriöisillä lapsilla laajasti ongelmia koko symbolisen toiminnan alueella? (Hughes 2010, 188)

Jotkut psykologit ovat kyseenalaistaneet tutkimukset kielihäiriöisten lasten puutteellisista symbolisen leikin leikkitaidoista, koska tutkimuksissa kielihäiriöiset lapset ovat osallistuneet kuvitteelliseen leikkiin, joskin vähemmässä määrin kuin normaalisti kehittyneet lapset. Tutkimukset eivät ole pystyneet myöskään sulkemaan ympäristön merkitystä pois. Usein kielihäiriöiset lapset saavat negatiivista palautetta, koska eivät pysty kielellisten puutteiden vuoksi osallistumaan leikkiin samalla tavalla kuin muut. Tämän vuoksi he eivät halua osallistua kuvitteelliseen leikkiin alun alkaenkaan. Voidaanko siis ajatella, että tutkimustuloksiin vaikuttavat ympäristötekijät enemmän kuin kehitykselliset asiat? (Hughes 2010, 188.)

On vielä paljon tutkimatonta tietoa, jota emme lapsen leikistä ja kielenkehityksen yhteydestä tiedä. Toivomme, että opinnäytetyömme voisi olla pohjana laajemmalle tutkimukselle ja olisi hienoa, jos joku toinen tekisi saman tutkimuksen isommalla tutkimusjoukolla. Näin saataisiin tietoa myös siitä, voidaanko CHIP-PALLa tutkia kielenkehitykseen liittyviä ongelmia suomalaisilla lapsilla.

LÄHTEET

Alijoki, A & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Andersson, A.L. 1992. Uutta lasten testeistä. Toimintaterapeutti No 5, 18-19.

Aro, T.; Eronen, T.; Erkkilä, K.; Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Epäilyn herääminen. Teoksessa Siiskonen, T.; Aro, T.; Ahonen T. & Ketonen R. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Aro T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L.. Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. NMI. Porvoo: Bookwell.

Bergen, D. 2002, The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development, Early Childhood Research and Practice, vol. 4, No 1. Viitattu 18.4.2012.

Bodrova, E & Leong, D. 2003. The Importance of Being Playful. Educational Leadership. Vol. 60, No 7, 50-53. EBSCO.

Broberg, A.; Almqvist, K. & Tjus, T. 2005. Kliininen lapsipsykologia. Helsinki: Edita.

Bruce, B.; Kornfa, R.; Radeborg, K.; Hansson, K. & Nettelbladt, U. 2003. Identifying children at risk for language impairment: screening of communication at 18 months. Acta Paediatrica. No 92, 1090-1093.

Cross, L. A. & Coster, W. J. 1997. Symbolic Play Language During Sensory Integration Treatment. The American Journal of Occupational Therapy. Vol. 51, No 10, 808-813.

Daniels, L.E. 1998. The Miller Assessment for Preschoolers: construct validity and clinical use with children with developmental disabilities. American Journal of Occupational Therapy, vol. 52, No 10, 857-65.

DeKroon, D. M. A. 2002. Partner Influences on the Social Pretend Play of Children With Language Impairments. Language, Speech and Hearing Services in Schools. Vol. 33, 253-267.

Fujiki, M. ; Brinton, B. & Isaacson T. 2001. Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. No 32, 101-113.

Goldstein M.H. & Schwade, J.A. 2008. Social Feedback to Infant's babbling facilitates rapid phonological Learning. Psychological science. Vol 19, No 5, 515-523.

Guralnick, M.; Connor, R.; Hammond, M.; Gottman, J., & Kinnish, K. 1996. The peer relations of preschool children with communication disorders. Child Development, 67, 471-789. Viitattu 21.4.2012.

Haapaniemi, R. 2009. Anna sadun kiertää. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.). Kuningasvuosi, leikinkulta-aika. Helsinki: Tammi.

Hadley, P. A., & Rice, M. L. 1991. Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, No 34, 1308–1317. Viitattu 21.4.2012.

Hadley, P.A. & Holt, J.K. 2006. Assessing the emergence of grammar in toddlers at-risk for specific language impairment. *Seminars in Speech and Language*. No 27,173-186.

Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa Karila, K; Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. Teoksessa Piironen, L. (toim.). *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L (toim.). *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaislapsuudessa*. Helsinki: Unigrafia Oy-yliopistopainos.

Helenius, A. 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, M. & Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.). *Leikistä totta, omaehtoisen leikin merkitys*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia.. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.). *Kuningasvuosi, leikinkulta-aika*. Helsinki: Tammi.

Hintikka, M. 2004. Leikki on lapsen elämää. Teoksessa Hintikka, M.; Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.). *Leikistä totta, omaehtoisen leikin merkitys*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Hirsjärvi, S; Remes, P & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hughes, F-P. 2010. *Children, play and development*. California: SAGE Publications.

Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää*. Jyväskylä: PS-kustannus

Hujala, E & Turja, L. 2011. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena, Piagetilainen näkökulma. *Jyväskylän yliopisto*.

Kalliala, M. 2003. *Korvaamaton leikki*. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.). *Pesästä lentoon*. Vantaa: WSOY.

Karila, K; Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. *Mistä on pienten sanat tehty*. Porvoo: WSOY.

Käypähoito 2010. Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Viitattu 18.1.2012
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/naytaartikkeli/tunnus/hoi50085?hakusana=kielelliset%20erityisvaikeudet>

Laakso, M-L. 1999. *Jyväskylän yliopisto. Väitöstutkimus "Lapsen kielellinen kehitys". Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksia riski – tutkimus*. Viitattu 28.11.11.
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/1999/10/tiedote-2007-09-18-14-39-09-097013>

Laakso, M-L. 2004. *Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi*. Teoksessa Siiskonen, T; Aro, T; Ahonen T. & Ketonen R. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Laakso, M-L.; Poikkeus, A-M. & Eklund, K. 2005. Lapsen varhaisen kommunikaation arviointikeino tunnistaa kielellisen kehityksen riskit varhaisessa vaiheessa. NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. No 4, 3-9.

Laakso, M-L.; Poikkeus, A-M.; Eklund, K. & Lyytinen, P. 1999. Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. *Infant Behavior & Development* Vol. 22, No 4, 541-556.

Launiainen, H. 1989. Miller Assessment for Preschoolers seulontatestistä. *Toimintaterapeutti* No 4, 8-10.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus-kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Kouvola: Kehitysvammaliitto.

Lewis, V; Boucher, J. & Astell, A. 1992. The assessment of symbolic play in young children: A prototype test. *European Journal of Disorders of Communication*. No 27, 231-245.

Lewis, V.; Boucher, J.; Lupton, L. & Watson, S. 2000. Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal on Language & Communication Disorders*. Vol.35, No 1, 117-127.

Lifter, K.; Foster-Sanda, S.; Arzamarski, C.; Briesch, J. & McClure, E. 2011. Overview of Play: Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*. Vol. 24, No 3.

Lyytinen, P. 1999. Kielellisten vaikeuksien varhaisia ennusmerkkejä. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.). *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: Atena kustannus.

Lyytinen, P. 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lyytinen, P; Lyytinen, H. 2003. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.). *Pesästä lentoon*. Vantaa: WSOY.

Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen T; Aro, T; Ahonen T. & Ketonen R. *Joko se puhuu?. Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Marttinen, M.; Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T; Siiskonen, T. & Aro, T. *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. 2. tarkistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Miller, L. 1985. *The Reading Teacher*. vol.39, No 2, 184-186.

Miller, L. 1988. *Assessment for preschoolers*. United States of America.

Newmeyer, A.; Aylward, C.; Akers, R.; Ishikawa, K.; Grether, S.; DeGrauw, T.; Grasha, C. & White, C. 2009. Results of the Sensory Profile in Children with suspected Childhood Apraxia of Speech. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol. 29, No 2, 203-218.

Parush, S.; Yochman, A.; Jessel, A.S.; Shapiro, M.; Mazor-Karsenty, T. 2002. Construct validity of the Miller Assessment for Preschoolers and the Pediatric Examination of Educational Readiness for children. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. Vol. 22, No 2, 7-27.

Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.

- Rechetnikov, R. P. & Maitra, K. 2009. Motor impairments in children associated with impairments of Speech or language. *American Journal of Occupational Therapy*. No 3, 63.
- Rigby, P. & Rodger, S. 2009. Teoksessa Rodger, S.; Ziviani, J. (toim.) *Occupational Therapy with Children, Understanding and Enabling Participation*. Blackwell Publishing.
- Riihelä, M. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. *Leikin pikkujättiläinen*. WSOY. Porvoo
- Siiskonen, T.; Aro, T.; Ahonen, T. & Ketonen, R. 2004. *Joko se puhuu?. Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sillanpää, M; Airaksinen, E; Iivanainen, M; Koivikko, M; Saukkonen, A-L. 2004. *Lastenneurologia*. Gummerus Kirjapaino oy. Jyväskylä.
- Skinnari, S. 2001. *Ihmisytyteen heräämisen alkutaival- Steiner-pedagoginen varhaiskasvatus*. Teoksessa Karila, K; Kinos, J. & Virtanen, J. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stagnitti, K. 2004. *Occupation for occupational therapists*. Oxford. England: Blackwell Publishing Ltd.
- Stagnitti, K & Unsworth, C. 2004. The Test-Retest Reliability of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *The American Journal of Occupational Therapy* Vol.58, No1, 93-99.
- Stagnitti, K. 2007. *The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) manual*. Brunswick: Co-ordinates Publications.
- Stagnitti, K. 2009a. *Children and Pretend Play*. Teoksessa Stagnitti, K. & Cooper, R. (toim.) *Play as Therapy- Assessment and Therapeutic Interventions*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.
- Stagnitti, K. 2009b. *Pretend Play Assessment*. Teoksessa Stagnitti, K & Cooper, R. (toim.) *Play as Therapy – Assessment and Therapeutic Interventions*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.
- Stagnitti, K. 2010. *Play*. Teoksessa Curtin, M.; Molineux, M. & Supyk-Mellson, J. (toim.) *Occupational therapy and physical dysfunction- Enabling Occupation*. Churchill Livingstone Elsevier. Toronto.
- Stone, S. J. & Stone, W. 2007. *Symbolic Play and Emergent Literacy*. International Council for Children's Play, Brno Conference No 5-7. Viitattu 6.5.2012
<http://www.iccp-play.org/documents/brno/stone1.pdf>
- Sturgess, J. 2009. *Play as Child-Chosen Activity*. Teoksessa Stagnitti, K & Cooper, R. (toim.) *Play as Therapy – Assessment and Therapeutic Interventions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. 2006. Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*. No 53, 314–324.
- Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus 2011. *Hyvän kasvun avaimet- seurantatutkimus*. Viitattu 28.11.2011.
<http://www.utu.fi/cyri/tutkimus/hka/>

Ungerer, J.A. & Sigman, M.1981. Symbolic play and language comprehension in autistic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry. No 20,318-337. Viitattu 15.8.2012.

Wilcock, A.1999.reflections of doing, being and becoming. Australian Occupational Therapy Journal. No 46, 1-11. EBSCOhost. Viitattu 15.8.2012.

Yack,E; Sutton, S. & Aquilla, P. 2001. Leikki linkkinä lapseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

YK. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus.Artikla 31. Viitattu 26.3.2012
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf

Zimmer, R. 2011. Psykomotoriikan käsikirja. Keuruu: VK-Kustannus oy.

LEIKKITYYPIT (Stagnitti 2010, 375)

Leikkityyppi/leikki-taito	Kuvaus ja oletetut hyödyt (on olemassa vielä vähän tutkittua tietoa leikin hyödyistä)	Esimerkkejä toiminnoista
Karkea-motoriikka	<p>Kuvaus: Laajat lihasliikkeet</p> <p>Oletetut hyödyt: Tasapainon hallinta, voiman käyttö, asennon hallinta, itsesääätelytaidot</p>	Juokseminen, kiipeily, kieriminen, pallon kiinni ottaminen, hyppääminen, tasapainoilu, isojen palikoiden kanssa leikkiminen, esteiden yli hyppiminen
Hienomotoriikka	<p>Kuvaus: Pienet lihasliikkeet Pääsääntöisesti koskee käden toimivuutta -sormien liikkeitä, esineiden käsittelytaito kämmenellä, ranteen, olkapään ja vartalon liikkeitä</p> <p>Oletetut hyödyt: Käden kontrolli, käden ja sormien voimansäätely, valmiudet koulutyöskentelyyn liittyen käden taitoihin, hienomotoristen taitojen kehittyminen, kirjoittaminen, itsesääätely</p>	Piirtäminen, jäljentäminen, muovailu, tappilauta, saksien käyttö, pienten esineiden käsittelytaidot
Visuaalinen hahmottaminen	<p>Kuvaus: Visuaaliset taidot ja visuaalisen hahmottamisen taidot</p> <p>Oletetut hyödyt: Muotojen, kirjainten ja värien tunnistaminen, muistin kehittyminen, lukeminen, itsesääätely</p>	Palapelit, palikkalaatikko muotojen opetteluun, löydä vastaava väri-peli, muistipelit
Auditiivinen	<p>Kuvaus: Kuulemis- ja kuuntelemistaidot, taustamelun sulkeminen pois</p> <p>Oletetut hyödyt: Keskittymiskyky, huomion ylläpitäminen, kuunteleminen</p>	Kuuloa vaativat muistipelit, sanaleikit, kuunteluleikit, mikä ääni sopii kuvaan-pelit
Sensomotoriikka	<p>Kuvaus: Taktillinen, vestibulaarinen, proprioseptiikka, kinesteettinen, maku, haju</p> <p>Oletetut hyödyt: Sensorinen integraatio, sensomotoriset valmiudet, lisääntyvä koordinaatio, itsesääätely</p>	Keinuminen, erilaisten materiaalien käsittely, mutaleikit, vesileikit, kieriminen rullaksi huovan sisällä, arvailupelit, hiekkaleikit
Kuvitteellinen leikki	<p>Kuvaus: Symbolinen leikki ja perinteinen mielikuvitusleikki</p> <p>Oletetut hyödyt: Ongelmanratkaisukyky, sosiaaliset kyvyt, kyky käyttää symboleja, kielellinen ilmaisu kehittyä, luetun ymmärrys kehittyä</p>	Roolileikki, kotileikki, leikillä tietty tarkoitus, esim. uiminen valtameressä, joka tapahtuu kuitenkin lattialla käsiä ja jalkoja heilutellen

MAP TESTILOMAKE

Performance Indices

FOUNDATIONS
INDEX
Percentile
Score

R Y

COORDINATION
INDEX
Percentile
Score

R Y

VERBAL
INDEX
Percentile
Score

R Y

NON-VERBAL
INDEX
Percentile
Score

R Y

COMPLEX TASKS
INDEX
Percentile
Score

R Y

R = # Red
Y = # Yellow

Sensory & Motor Abilities

Cognitive Abilities

Combined Abilities

Tower		_____ Tower		
Sequencing			_____ Sequencing	
Block Designs				_____ Block Designs
Block Tapping			_____ Block Tapping	
Stereognosis	_____ Stereognosis			
Finger Local.	_____ Finger Local.			
Object Memory			_____ Object Memory	
Puzzle			_____ Puzzle	
Figure-Ground			_____ Figure-Ground	
Draw-a-Person				_____ Draw-a-Person
Motor Accuracy		_____ Motor Accuracy		
Vertical Writing	_____ Vertical Writing	_____ Vertical Writing		
Hand-to-Nose	_____ Hand-to-Nose			
Romberg	_____ Romberg			
Stepping	_____ Stepping			
Walks Line	_____ Walks Line	_____ Walks Line		
Supine Flexion	_____ Supine Flexion			
Kneel-Stand	_____ Kneel-Stand			
Imi. of Postures				_____ Imi. of Postures
Tongue Movements		_____ Tongue Mvts.		
Rapid Alt. Mvts.	_____ Rap. Alt. Mvt.	_____ Rap. Alt. Mvt.		
Maze				_____ Maze
General Info.			_____ General Info.	
Follow Directions			_____ Follow Dir.	
Articulation		_____ Articulation		
Sentence Repetition			_____ Sentence Rep.	
Digit Repetition			_____ Digit Repetition	

CHIPPAN TESTILOMAKE

Conventional-imaginative play session

PEPA Score calculation

Percentage of Elaborate Pretend Play Actions score calculation:

Total Actions =

Elaborate actions =

$$\text{Percentage} = \frac{\text{elaborate actions} \times 100}{\text{total actions}} = \quad \times 100 =$$

Percentage of elaborate pretend play (PEPA):

Number of object substitutions (NOS):

Number of imitative actions score (NIA):

Symbolic play session

PEPA Score calculation

Percentage of Elaborate Pretend Play Actions score calculation:

Total Actions =

Elaborate actions =

$$\text{Percentage} = \frac{\text{elaborate actions} \times 100}{\text{total actions}} = \quad \times$$

Percentage of elaborate pretend play (PEPA):

Number of object substitutions (NOS):

Number of imitative actions score (NIA):

	Raw Score	Standard Score	
PA conventional (conventional imaginative play)			
PEPA symbolic			
PEPA combined (PEPA conventional + PEPA symbolic)			
NOS (conventional imaginative play)		*	Percentile
NOS symbolic			
NOS combined (NOS conventional + NOS symbolic)			
NIA (conventional imaginative play)		*	
NIA symbolic		*	
NIA combined (NIA conventional + NIA symbolic)		*	