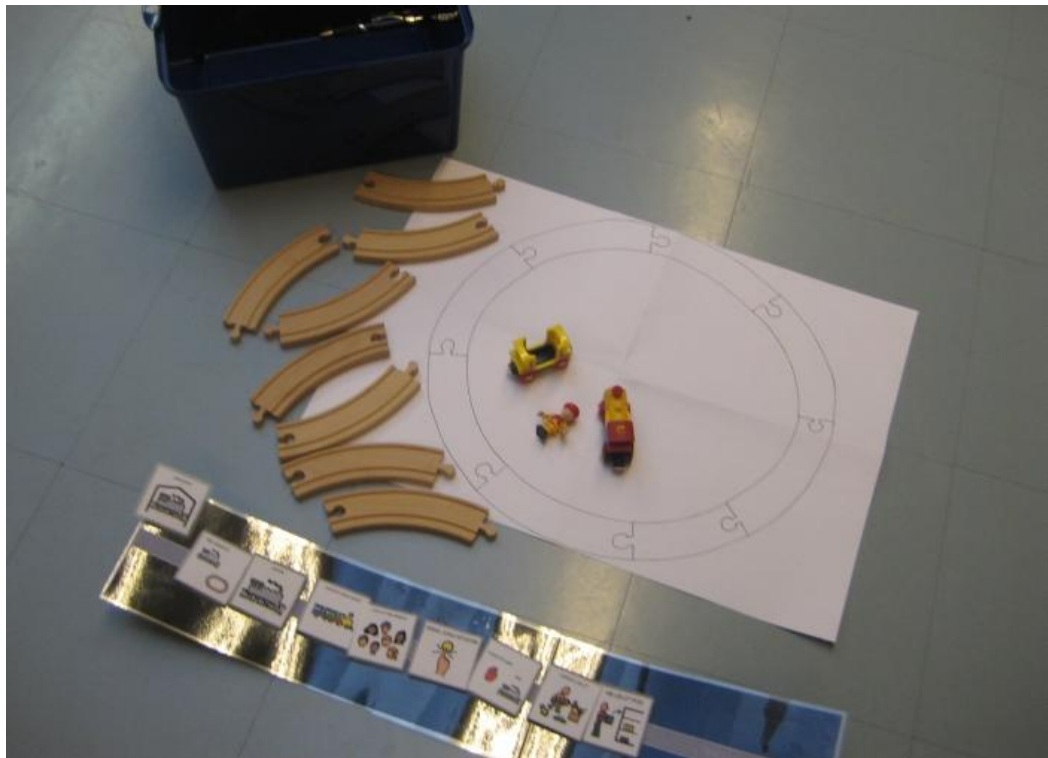


# OPPIMISEN TUEKSI KUVITETTUJA LEIKKEJÄ KEHITYSVAMMAISILLE LAPSILLE



Irina Taipalus-Suominen

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä,  
Järvenpää

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi(AMK)+

Lastentarhanopettajan kelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Irina Taipalus-Suominen. Kuvitettuja leikkejä oppimisen tueksi kehitysvammaisille lapsille. Järvenpää, kevät 2012, 61 s.,5 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä, Järvenpää, sosiaalialan koulutusohjelma. Sosiaali- ja kasvatustieteiden suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan kelpoisuus.

Opinnäytetyö on tehty produktiona. Kehittämistyön tuloksena syntyi työväline kehitysvammaisten lasten leikin opettamiseen. Kuvitettujen leikkien avulla voidaan strukturoidusti opettaa kehitysvammaisille lapsille leikkitaitoja. Työelämän yhteistyökumppanina toimi Uudenkaupungin vaikeavammaisten opetusyksikkö ja Merilinnun päiväkot.

Opinnäytetyön viitekehyksenä oli leikin merkitys lapselle. Teoreettisena lähtökohdana oli kehitysvammaisuus sekä leikin merkitys lapsen kehitykselle ja kasvulle. Kehittämismenetelmäni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Aineistoa väliaineeseen arviointiin kerättiin havainnoinnilla ja lomakehaastattelulla, ja näiden aineistojen pohjalta arvioitiin kuvitettujen leikkien tarpeellisuutta ja toimivuutta. Kirjallisesta raportista käy ilmi kuvitettujen leikkien valmistusprosessin kuvaus, yhteistyökumppanit ja toimintaympäristö, johon kuvitetut leikit tulevat

Kyselylomakkeista saatujen tulosten perusteella työntekijät kokivat työvälineen kuvitetuista leikeistä monipuoliseksi työvälineeksi, jonka avulla on helppo ohjata ja opettaa leikkejä lapselle. Kuvitetuille leikeille työvälineenä on selkeästi tarvetta ja lisäksi siinä koettiin olevan paljon soveltamismahdollisuuksia.

Avainsanat: Kehitysvammaisuus, leikki, leikin kehitys, leikin merkitys, kommunikointi.

## ABSTRACT

Taipalus-Suominen Irina. Illustrated plays to support children with intellectual disabilities in learning. Järvenpää, Spring 2012. 61 p., 5 appendices.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services. Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

My study was made as a production resulting in a tool to be used when teaching children with intellectual disabilities to play. I created illustrated plays which enable structured teaching of playing skills to children with intellectual disabilities. My working life partners were the unit for the education of seriously disabled and the Merilintu kindergarten in Uusikaupunki city.

The frame of reference in my study was the importance of playing for children. As the study's theoretical starting point I chose intellectual disability and the significance of playing for a child's development and growth. I used a qualitative method, and the material for evaluating the tool's necessity and functionality was collected by observation and using a survey. My written report includes a description of the process of creating the illustrated plays, and presents my partners and the environment for which the illustrated plays are designed.

The results of the questionnaire showed that the workers considered illustrated plays to be a versatile tool, by way of which it is easy to instruct and teach children to play. There is a definite need for illustrated plays as a tool for teaching and, in addition, this tool was regarded to have a wide variety of possibilities to use it.

Keywords: intellectual disability, play, development of play, significance of play, communication.

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ABSTRACT.....	3
1 JOHDANTO.....	6
2 LÄHTÖKOHTA JA TAVOITE PRODUKTIOLENI.....	8
3 TOIMINTAYMPÄRISTÖ JOHON KUVITETUT LEIKIT TULEVAT.....	10
4 TYÖN KESKEISET KÄSITTEET.....	13
4.1 Kehitysvammaisuus.....	13
4.1.1 Älyllisen kehitysvammaisuuden määritelmä.....	14
4.1.2 Sosiaalinen vammaistutkimus.....	15
4.1.3 Kehitysvammaisen lapsen oppivelvollisuus.....	15
4.2 Leikki.....	16
4.2.1 Leikki ilmentää kokemusmaailmaa.....	19
4.2.2 Aikuisen rooli leikeissä.....	19
4.3 Leikin kehitys.....	21
4.4 Leikin merkitys.....	24
4.5 Kommunikointi.....	26
5 AIKAISEMPAA TIETOA KUVITETUISTA LEIKEISTÄ.....	28
6 KUVITETTUIJEN LEIKKIEN ARVIOINTIA.....	30
6.1 Arviointimenetelmät.....	31
6.2 Prosessiarviointi.....	31
6.3 Lomakehaastattelu.....	32
6.4 Aineiston analysointi.....	33
6.3 Havainnointi.....	33
7 KUVAUS PRODUKTION TOTEUTUMISESTA.....	35
7.1 Produktion yhteistyön aloitus työyhteisöjen kanssa.....	36
7.2 Kuvitettujen leikkien valmistaminen.....	37
7.3 Kuvitettujen leikkien toiminta-ajatus.....	39
7.4 Lupa-asiat ja lapsen leikin havainnointi.....	41
7.4 Produktion aikataulu.....	42

8 KUVITETTUJEN LEIKKIEN MERITYS ARVIOINTIAINEISTON VALOSSA ..	43
8.1. Leikin havainnointi .....	43
8.3 Case Matti, esimerkki leikin kehityksestä ja havainnoinnista .....	44
8.4 Ohjaavien aikuisten palaute .....	46
9 POHDINTA .....	52
LÄHTEET .....	57
LIITE 1: LUPAKYSELY VANHEMMILLE	
LIITE 2: KYSYMYKSET KUVITETTUJEN LEIKKIEN OHJAAJILLE	
LIITE 3: KUVITETTUJEN LEIKKIEN TOIMINTA-AJATUS	
LIITE 4: OHJEISTUKSET OHJAAVILLE AIKUISILLE	
LIITE 5: LEIKKIEN SEURANTATAULUKKO	

## 1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni käsittelee kuvitettuja leikkejä oppimisen tukena kehitysvammaisilla lapsilla. Opinnäytetyöni on tuotos, jonka olen tehnyt Uudenkaupungin Hakametsän vaikeavammaisten opetukseen ja Merilinnun päiväkotiin. Opinnäytetyöni koostuu kahdesta osasta: tuotoksesta, eli kuvitetuista leikeistä ja kirjallisesta raportista, joka kertoo tuotoksen valmistumisesta ja siihen liittyvästä teoreettisesta viitekehystä.

Kaikki lapset ovat yhdenvertaisia. Kaikilla lapsilla pitää olla yhtäläiset oikeudet leikkiin yhteiskunnassamme (VAMPO 2010–2012). Työni lähtökohtana on, että kaikilla lapsilla on oikeus leikkimiseen ja leikkiminen on kokonaiskehityksen kannalta tärkeää kaikille lapsille. Leikin avulla hankitaan uusia ja harjoitellaan jo saatuja taitoja. Vammaiset lapset eivät kuitenkaan aina osaa leikkiä tai he eivät leiki oma-aloitteisesti. Kuvat auttavat erityisesti kielellisistä vaikeuksista kärsiviä lapsia ymmärtämään paremmin sen, mitä ollaan tekemässä. Teoreettisena viitekehystenä opinnäytetyössäni on kehitysvammaisuus, leikki, leikin kehitys ja leikin merkitys. Nostan esille suomalaisten kehityspsykologien näkemyksiä lapsen leikistä ja leikin merkityksestä kasvulle ja kehitykselle. Näkemykset pohjautuvat pitkälti tunnettujen teoreetikkojen Jean Piagetin ja Lev Vygotskin ajatuksiin.

Työni idea juontaa ajalta, jolloin työskentelin määräaikaisena erityisopettajana vaikeavammaisten lasten opetuksessa vuosina 2005–2009. Tuona aikana koin, kuinka paljon kehitysvammaiset lapset tarvitsevat tukea sekä konkreettista leikin harjoittelua leikkitaitoihinsa. Mietimme jo silloin kollegani kanssa kuvien käyttöä leikin opettamisen tukena. Koska meillä kummallakaan ei ollut aikaa ryhtyä toteuttamaan tällaista projektia, jäi idea hautumaan.

Opinnäytetyön aihetta miettiessäni mieleeni nousi leikin merkitys lasten kasvulle ja kehitykselle ja muistin idean kuvitetuista leikeistä, joita olimme kollegani kanssa aiemmin suunnitelleet. Päätin ehdottaa yhteistyötä kuvitettujen leikkien

valmistusprosessista Hakametsän koulun vaikeavammaisten opetukseen. Myös päivähoidossa on kehitysvammaisia lapsia, jotka hyötyisivät kuvitetuista leikeistä, ja tuntui itsestään selvältä pyytää toiseksi yhteistyökumppaniksi päiväkotia. Oman ammatillisen kehittymisen kannalta ja tulevana sosionomina ja lastentarhanopettajana oli tärkeää päästä laajentamaan omaa ammattiosaamista ja kasvua.

## 2 LÄHTÖKOHTA JA TAVOITE PRODUKTIOLENNI

Kehitysvammaisten lasten itsenäiset leikkitaidot eivät useinkaan ole kehittyneet niin, että he pystyisivät leikkimään tarkoituksenmukaisesti leluilla ja muilla materiaaleilla. Lasten voi olla myös vaikea ymmärtää erilaisten lelujen ja esineiden merkitystä sekä keksiä ylipäätään, mitä niillä kuuluisi tehdä. Tällöin lapset voivat rakentaa tilanteen itselleen paremmaksi omien kuvioiden ja rutiinien kautta. Lapset voivat hakata leluja yhteen saadakseen niistä ääntä, rikkoo tai maistella niitä tai vain kävellä ympäri huonetta lelu kädessään. (Kujanpää & Väinölä 2005, 25.)

Kaikilla lapsilla on kuitenkin luontainen halu leikkiin huolimatta heidän psyykkisistä tai fyysisistä rajoitteistaan. Kehitysvammaiset lapset leikkivät ja tutkivat fyysistä ympäristöään muita lapsia vähemmän. Kehitysvammaisilla lapsilla sisäisten mielikuvien muodostaminen on vähäisempää, sekä sosiaalisen leikin aloittaminen ja ylläpitäminen vaikeampaa kuin muilla lapsilla. Leikeissään kehitysvammaiset lapset suosivat strukturoituja materiaaleja, esimerkiksi palapelejä. He eivät myöskään käsittele leluja yhtä eriytyneesti, eivät yhdistele niitä yhtä hyvin kuin muut lapset. Kehitysvammaisia lapsia kiinnostaa usein enemmän esineiden katseleminen ja tutkiminen kuin niiden kanssa leikkiminen. (Lyytinen 2000, 29; Lyytinen & Lautamo 2004, 204–205.)

Leikki antaa lapselle mahdollisuuden kehittää paitsi hieno- ja karkeamotorisia taitoja, myös kognitiivisia, kielellisiä, visuaalis-motorisia, sosiaalisia ja tarkkaavaisuuteen sekä mielikuvitukseen liittyviä taitoja. Kehitysvammaisten lasten on usein vaikea leikkiä, minkä vuoksi heidän on muita lapsia vaikeampi oppia lapsuuden tärkeitä taitoja. Lapsen ensimmäinen sosiaalinen kokemus on leikkiminen, mutta se jää kehitysvammaiselta lapselta kokematta ilman tukea. Leikki alkaa ensin yksinleikillä ja muuttuu sitten, rinnakkaisleikiksi, jolloin lapset leikkivät vierekkäin, mutta eivät yhdessä. Tämän jälkeen tulevat yhteisleikit, jolloin lapset käyttävät yhdessä mielikuvitusta, pitävät hauskaa ja opettelevat erilaisia taitoja. Syitä leikkimisen vaikeuteen voi olla monia, esimerkiksi lelujen käsitte-



lyyn liittyvät vaikeudet, motorisen suunnittelun vaikeudet kuten leikin etenemisen vaikeudet ja jaksottaminen oikeassa järjestyksessä. (Yack, Sutton & Aquilla 2001, 118–119.)

Kehitysvammaisten lasten leikki heijastaa yleistä kehitystä, mutta se on kehitystä edistävä tekijä. Tavallisesti vaikeavammaisen lapsi toimii sensomotorisella tasolla. Näin leikitkin ovat yksinkertaisia harjoitusleikkejä. Varhaisimmat kehitystavoitteet liittyvät lapsen leikin kokonaiskuntoutukseen. Lähinnä leikin avulla opetellaan sosiaalisia taitoja, mutta sen avulla voidaan myös ohjata kognitiivisten taitojen, motoriikan ja aistitoimintojen kehitystä. Tärkeätä leikeissä on ohjaavan aikuisen läheisyys. Tavoitteena on myös saada lapsi kiinnostumaan tutkivasta toiminnasta, eikä vain olemaan leikin passiivinen kohde. Mitä vaikeammin vammaisesta lapsesta on kyse, sitä pienemmin osioin häntä on opetettava leikkimään. Tärkeämpänä myös korostuu leikin opettaminen asteittain ja se, että aikuinen osallistuu leikkiin mallin antajana. (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 240.)

Leikki on kaikille lapsille tärkeää, koska sen avulla opitaan ja harjoitellaan monia tärkeitä taitoja. Kehitysvammaiset lapset tarvitsevat muita lapsia useammin erityistä tukea leikkitaitojen oppimiseen. Yhdenvertaisuuden nimissä kehitysvammaisilla lapsilla on oikeus olla osallisena leikin maailmassa. Näiden teoreettisten viitekehysten ja kokemukseni perusteella uskoin, että kuvitettujen leikkien työvälineelle olisi tarvetta.

Opinnäytetyöni tavoitteeksi muodostui kehittää kuvitettuja leikkejä kehitysvammaisille lapsille Uudenkaupungin vaikeavammaisten lasten opetukseen sekä Merilinnun päivähoidon yksikköön. Kehitin yhteistyössä työvälineen, jonka avulla kehitysvammaisen lapsi pystyy harjoittelemaan oppimaan konkreettisia leikkitaitoja niin päivähoidossa kuin koulussakin. Tämän työvälineen avulla voidaan auttaa kehittämään kehitysvammaisen lapsen leikkitaitoja sekä näin tukea lapsen kasvua. Työvälineen ideana on, että sitä on tarvittaessa helppo muuttaa sekä muokata lapsen tarpeiden mukaan.

### 3 TOIMINTAYMPÄRISTÖ JOHON KUVITETUT LEIKIT TULEVAT

Uudenkaupungin päivähoito tarjoaa 0–6-lapsille hoitoa, varhaiskasvatusta ja -opetusta sekä kuusivuotiaille perusopetuslain mukaista esiopetusta. Päivähoitopalvelut perustuvat lakiin ja oikeus hoitoon on vanhempainrahakauden päättymisestä aina kouluikään saakka. Päivähoidon tavoitteena on yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Uudenkaupungin varhaiskasvatus, 2009.)

Uudessakaupungissa perheet voivat valita lapsensa päivähoidon kunnallisesta päiväkotihoidosta, kunnallisesta perhepäivähoidosta tai yksityisestä kuntalisällä tuetusta päiväkotihoidosta tai perhepäivähoidosta. Päivähoitoa järjestetään koko- ja osapäivähoitona. Ilta- ja yöhoitoa tarvitseville perheille palvelua on tarjolla ryhmäperhepäiväkodeissa. Lapselle pyritään etsimään hoitomuoto, joka tukee lapsen kehitystä ja oppimista mahdollisimman hyvin. (Uudenkaupungin varhaiskasvatus 2009.) Kaupungissamme on kaupungin alueella neljä kunnallista päiväkotia ja yksi ympärivuorokautinen ryhmäperhepäiväkoti. Keskustan ulkopuolella on kaksi päiväkotia ja yksi ryhmäperhepäiväkoti. Yksityisiä päiväkoteja kaupungissamme on kaksi.

Uudenkaupungin päivähoidon tavoitteena on yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Lähtökohtana on lapsinäkökulman korostaminen päivähoidon suunnittelussa sekä arjen varhaiskasvatustyö. Varhaiskasvatuksen perustana on valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, valtakunnallinen esiopetussuunnitelma sekä eri päiväkotien omat painotukset. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. (Uudenkaupungin varhaiskasvatus, 2009.)

Toinen yhteistyökumppaneistani on Uudenkaupungin Merilinnun päiväkotia. Päiväkodissa on toteutettu vuodesta 2001 alkaen eurooppalaisen ympäristökasvatustajärjestön FEEE:n Vihreä Lippu -ohjelmaa, jonka myötä päiväkodissa käytetään osittain luomutuotteita. Lapsia hoidetaan vauvasta esiopetusikäisiin. Päi-

väkodin toiminta-ajatuksena on yhteistyössä kotien kanssa luoda lapselle mahdollisuus kehittyä turvallisessa ja monimuotoisessa kasvuympäristössä tasapainoiseksi yksilöksi. (Päiväkoti Merilintu varhaiskasvatussuunnitelma 2009.)

Merilinnun päiväkodissa on yhteensä 71 paikkaa, jotka on jaettu neljään lapsiryhmään. Koko talon henkilökunnan vahvuus on 18 henkeä. Henkilökuntaan kuuluvat alue-esimies 3 päivänä viikossa, 6 lastentarhanopettajaa, 6 lastenhoitajaa, avustaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2 päivänä viikossa sekä ruokapalveluvastaava, siistijä ja kiinteistöhoitaja.

Päiväkodin toimintaa ohjaavia arvoja ovat lapsilähtöisyys, kumppanuus, ekologisuus ja vaikuttavuus. Toiminnassa on tärkeää avoin, lasta ja hänen toiveitaan kuunteleva työote. Päivähoidon arki toteutetaan aidossa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lasta ohjataan sekä opetetaan ottamaan toiset huomioon ja ymmärtämään erilaisuutta. Vanhemmat kohdataan avoimesti ja kunnioittaen sekä yhdessä vanhempien kanssa tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä. Luonnon kunnioitus ja kestävä kehitys ovat päiväkodille tärkeitä arvoja ja näitä arvoja välitetään lapsille Vihreä Lippu -ohjelman avulla. (Päiväkoti Merilintu varhaiskasvatussuunnitelma 2009.) Uudessakaupungissa kaikki kehitysvammaiset lapset on integroitu päivähoidon tarjoamiin hoitomuotoihin.

Uudessakaupungissa on kaupungin alueella kaksi ala-astetta ja yksi yhtenäiskoulu. Keskustan ulkopuolella on kaksi ala-astetta ja yksi yhtenäiskoulu. Toiminta-alueittain järjestettävää pienryhmä opetusta eli vaikeavammaisten opetusta tarjotaan Hakametsän ala-asteen yhteydessä. Uudenkaupungin kouluissa tehdään kasvatuskumppanuuden periaatteella tiivistä ja monipuolista yhteistyötä kotien kanssa. Kasvatuskumppanuuden ajattelu pohjautuu päivähoidon tekemään varhaiskasvatussuunnitelmaan (vasu), jossa kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilökunnan tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Kasvatuskumppanuuden periaate on jatkoa päivähoidossa ja esiopetuksessa alkaneelle yhteistyölle. (Uudenkaupungin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 2004, 1–9, 43, 45; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Vaikeavammaisten opetuksessa oppilaita opettaa erityisluokanopettaja, ja hänen lisäksi luokassa työskentelee muuta henkilökuntaa tarpeen mukaan. Ajatuksena on, että jokaista oppilasta kohden luokassa työskentelee yksi aikuinen. Tämä mahdollistaa yksilöllisen opetuksen kaikille oppilaille ja lähtökohtana ovat henkilökohtaiset taidot sekä tavoitteet. Oppilaita opetusryhmässä voi olla enintään kuusi. Opetusta toteutetaan sekä ryhmä- että yksilöopetuksena. Opetuksessa noudatetaan peruskoulun tuntijakoa. Opetusta ei jaeta oppiaineisiin, vaan toiminta-alueisiin. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat opiskelevat yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. Oppilaat ovat pääsääntöisesti vaikeimmin kehitysvammaisia lapsia ja nuoria (Orasuo 2006, 1.)

Hakametsän vaikeavammaisten opetuksessa on kahdeksan oppilasta sekä kaksi erityisopettajaa. Lisäksi jokaisella oppilaalla on koulunkäyntiavustaja, sillä oppilaat tarvitsevat paljon tukea koulunkäynnissä ja päivittäisissä toiminnoissa. Oppilaat on jaettu kahdeksi samankokoiseksi ryhmäksi. Iältään he ovat 7–17-vuotiaita keskivaikeasti tai vaikeasti vammaisia sekä autistisia oppilaita. Harjaantumisopetus toimii normaalin ala-asteen yhteydessä omissa tiloissa, mutta tämä ei tarkoita sitä, että se olisi oma yksikkö, vaan se kuuluu kiinteästi koulun arkeen. Tämä näkyy siinä, että jokainen kehitysvammainen oppilas osallistuu integroidusti joillekin yleisen puolen tunneille. (Pipsa Appelblom, henkilökohtainen tiedonanto 21.9.2011.)

Erityisopetuksen toiminta-ajatus on, että oppilaita kasvatetaan ja opetetaan heidän yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Heitä tuetaan niin, että oppilaan oma persoonallisuus saisi kehittyä ja että hänen omat kykynsä pääsisivät esiin. Opetus pohjautuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Opetuksessa otetaan tällöin huomioon oppilaan pienikin oma-aloitteellisuus tai kiinnostuksen kohde johonkin asiaan ja pyritään järjestämään opetus tätä tukien. Oppimisympäristö on rakennettu niin, että oppilaalla on mahdollisuus toimia siellä mahdollisimman itsenäisesti. Opetus toteutuu moniammatillisessa yhteistyössä huoltajien, oppilaan kuntoutukseen osallistuvien terapeuttien sekä koulun henkilökunnan kanssa. (Pipsa Appelblom, henkilökohtainen tiedonanto 21.9.2011.)

## 4 TYÖN KESKEISET KÄSITTEET

### 4.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuus on psyykkistä ja fyysistä vajavuutta, joka rajoittaa henkilön suoriutumista. Kehitysvammaisella henkilöllä on vaurio ymmärtämis- ja käsitteilykyvyn alueella, minkä vuoksi uusien asioiden oppiminen ja niiden yleistäminen sekä käsitteellinen ajattelu on hänelle vaikeampaa kuin muille. Kehitysvamma rajoittaa vain osaa ihmisen lukemattomista toiminnoista. Kehitysvammaisten ihmisten tarvitseman tuen määrä vaihtelee suuresti. Monilla kehitysvammaisilla on lisävammoja, jotka voivat aiheuttaa vaikeuksia liikkumisessa, puheessa tai vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tästä syystä osa kehitysvammaisista tarvitsee tukea erittäin paljon ja toisilla taas tuen tarve on hyvin pieni. Tuen tarpeeseen vaikuttavat lisävammojen määrä ja aste. (Kehitysvammaisten tuki- liitto i.a.; Vernerin i.a.)

Kehitysvammaisuudella tarkoitetaan tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Tälle on tyypillistä merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky, johon liittyy samanaikaisesti puutteita kahdella tai useammalla adaptiivisen käyttäytymisen alueella, esimerkiksi kommunikaatiossa, itsensä huolehtimisessa, sosiaalisissa taidoissa, toiminnallisessa oppimiskyvyssä, yhteisössä toimimisessa, vapaa-ajassa tai työssä. Kehitysvammaisen ihmisen saattaa käyttäytyä autistisen henkilön tavoin, vaikka hänellä ei olisikaan kaikkia niitä oireita, jotka tarvitaan autismidiagnosiin. Toisaalta autistisista ihmisistä monet ovat kehitysvammaisia. (Kujanpää & Väinölä 2005, 12.)

Kehitysvammaisuus merkitsee muidenkin elimien kuin hermoston vaurioita ja vammoja. Merkittävimpien ryhmien muodostavat hermoston sairaudet, vauriot ja muut poikkeavuudet, joita nimitetään hermoston kehityshäiriöiksi. Tärkeimpiä näistä ovat aivojen kehityshäiriöt, joihin usein liittyy älyllisten toimintojen vajavuutta. Kehitysvammaisuus todetaan ennen 18 vuoden ikää. (Kaski ym. 2001, 20–21.) Kehitysvammaisuudessa ei ole kyse homogeenisistä eli yhtenäisistä piirtei-

tä käsittävästä vammaisuusryhmästä. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella lapsen kehitysvammaisuuteen liittyviä kasvatushaasteita yksilöllisinä adaptiivisen käyttäytymisen rajoituksina suhteessa lapsen elinympäristöön. (Saarela 2004, 329.)

#### 4.1.1 Älyllisen kehitysvammaisuuden määritelmä

Kehitysvammaisuutta on eri aikoina määritelty eri tavoin ja nykyäänkin on monia toisistaan poikkeavia käsityksiä asiasta. Kehitysvammalain mukaan erityishuollon palveluihin on oikeus henkilöllä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei voi saada muun lain nojalla tarvitsemiaan palveluja. Kehitysvammaisten palvelujen saantiin vaikuttavat sekä lainsäädännölliset että lääketieteelliset vammaisuuden määritelmät. (Kaski ym. 2001, 20–21, 24.) Kehitysvammaisten palvelut ja oikeudet perustuvat viime kädessä kehitysvammaisten erityishuoltolakiin (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977).

AAMR:n (American Association on Mental Retardation) määritelmän mukaan kehitysvammaisuudella tarkoitetaan huomattavaa tämänhetkisen toimintakyvyn rajoitusta. Ominaista tälle tilalle on huomattavasti heikompi älyllinen suoriutumiskyky (älykkyydosamäärä on alle 70–75). Samanaikaisesti siihen liittyy rajoituksia kahdella tai useammalla adaptiivisten taitojen osa-alueella. Kehitysvammaisuuden määritelmän taustalla on malli, jossa on viisi ulottuvuutta: 1) älylliset taidot, 2) adaptiivinen käyttäytyminen (käytännölliset, käsitteelliset ja sosiaaliset taidot), 3) vuorovaikutus, osallistuminen ja sosiaaliset taidot, 4) terveys (etiologia, mielenterveys, fyysinen terveys) sekä 5) konteksti (kulttuuri ja ympäristö). Tämän määritelmän mukaan korostetaan tämänhetkistä ja suhteellista kehitysvammaisuuden määrittämistä eli tilaa, joka ilmenee aina älyllisen toiminnan sekä ympäristön edellyttämän adaptiivisen käyttäytymisen välisessä vuorovaikutuksessa. (Kaski ym. 2001, 21; Pihlaja & Viitala 2004, 329.)

Älyllisellä kehitysvammaisuudella tarkoitetaan Maailman terveysjärjestön (WHO) tautiluokituksen ICD-10:n mukaan sellaista tilaa, jossa henkisen suoriutumiskyvyn kehitys on epätäydellinen tai estynyt. Puutteellisesti kehittyneitä ovat

eri kehitysiässä esille tulevat taidot eli henkiseen suorituskäyttöön vaikuttavat kielelliset, motoriset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot. Älyllinen kehitysvammaisuus voi esiintyä yksin tai yhdessä psyykkisen tai fyysisen tilan kanssa. Kehitysvammaisuus jakautuu WHO:n tautiluokituksen mukaan lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaisuuteen. Määritelmien mukaan lievästi kehitysvammaisen henkilön älykkyyssosamäärä on 50–59 ja älykkyyssikä enintään yksitoista vuotta. Syvästi kehitysvammaisen henkilön älykkyyssosamäärä on puolestaan alle 20 ja älykkyyssikä korkeintaan kaksi vuotta. (Kaski ym. 2006, 21, 23.)

#### 4.1.2 Sosiaalinen vammaistutkimus

Sosiaalisen vammaistutkimuksen lähtökohtaa on alun alkaen määritelty vammaisuuden sosiaalisena, kulttuurisena ja poliittisena ilmiönä. Sosiaalinen vammaistutkimus eroaa vammaisuutta tutkineesta erityispedagogiikasta siten, että siinä ei pyritä etsimään tapoja, joilla vammaisuutta voitaisiin korjata ja toimintakykyä kasvattaa, vaan tutkimus keskittyy pohtimaan, miten vammaisten tasarvoista elämää voitaisiin parantaa. Sosiaalista vammaistutkimusta tehtäessä on käytetty erilaisia teoreettisia malleja. Näkyvimpinä pidetään materialistisia, sosiaaliskonstruktivistisiä sekä postmoderneja selitysmalleja. Materialistisesti eli sosiaalisesti selitettynä vammaisuus nähdään taloudellis-yhteiskunnallisten sääntöjen mukaan rakentuvaksi. Sosiaaliskonstruktivistisesta mallista katsottuna vammaisuus määrittyy kulloistenkin kielten, arvojen ja ideoiden mukaan. Tällöin vammaisuus on vahvasti kulttuurisesti tuotettu ilmiö, jolloin kielenkäytön merkitys kasvaa. Postmoderni näkökulma on enemmänkin kriittistä ääntä vammaistutkimuksen sisällä. (Vehmas 2005, 116–124.)

#### 4.1.3 Kehitysvammaisen lapsen oppivelvollisuus

Kehitysvammaisen lapsi on myös oppivelvollinen, ja hänen koulunkäyntinsä alkuun kuuluu opetuksen järjestämisen suunnittelu. Suunnittelu sisältää erilaisia prosessinomaisia vaihteita, kuten henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (Hojks) teko. Niistä muodostuu jatkuva dynaaminen kokonaisuus, johon vaikuttavat paitsi oppilaan elämäntilanne ja edistyminen opinnoissa myös opetuksen suunnittelu, opetus- ja tukihenkilöstön toiminta ja yh-

teistyö vanhempien sekä muiden ammatti-ihmisten kanssa. Yhteistyön tarve korostuu vaikeavammaisten oppilaiden opetuksessa ja kasvatuksessa, ja se asettaa kaikille aikuisille vaatimuksia opetuksen yhteensovittamiseksi. (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2009, 56.)

Kaikille kehitysvammaisille oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Hojks). Suunnitelma sisältää esimerkiksi kuvauksen oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta, opetus- ja apuvälineistä sekä opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin sisällön tavoitteista. Se laaditaan aina yhdessä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Kasvun ja opetuksen tavoitteet kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, jossa myös kuvataan edistymisen seuranta ja arviointi. Tavoitteet tehdään aina yksilöllisesti ja siten, että ne ovat saavutettavissa olevia ja oppilaille mielekkäitä. Oppilaan arviointi perustuu henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi tehdään aina sanallisena. (Orasuo 2006, 1.) (Opetushallitus 2010, 21–22, 41.)

Päiväkodissa päivähoitoasetus velvoittaa kuntia tekemään kuntoutussuunnitelman, jos lapsella on erityisen tuen tarvetta. Esiopetuksessa tulee tehdä lapsikohtainen suunnitelma tai, jos lapsi on otettu hallinnollisella päätöksellä erityisopetuksen oppilaaksi viisi tai kuusi vuotiaana, niin silloin tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Pihlaja & Viitala 2004, 172.) Molemmissa suunnitelmissa voidaan lapsen tavoitteeksi kirjata leikin kehityksen tukeminen, sosiaaliset taidot ja kommunikointi.

## 4.2 Leikki

Leikki on kaikille hyvin tuttu asia, mutta kuitenkin sen ydintä on mahdoton selittää yksinkertaisen määritelmän avulla. Leikistä on vaikea muodostaa kokonaisvaltaista määritelmää, koska leikin käsitteen määrittelyt ovat epätarkkoja, eikä niitä ole hyväksytty yleisellä tasolla. Leikki on yleismaailmallinen ilmiö ja siksi sitä ei voi määritellä yksiselitteisesti ja kattavasti. Näin onkin tyydyttävä kuvaamaan leikin tunnusmerkkejä. Leikki on vapaaehtoista, eikä siihen voi pakottaa



eikä suostutella, jotta se ei menettäisi jotain olennaista itsestään. Leikki on enakoimatonta ja erillistä, mutta kuitenkin säännönmukaista sekä kuvitteellista. Leikkiessään lapsi luo mielikuvitusmaailmaa, jolloin hänen mielensä sekä aistinsa keskittyvät leikkitoimintaan. Leikki eroaa tavallisesta elämästä, vaikka saakin usein sisältönsä siitä. (Kalliala, 1999. 94–95; Kalliala 2003, 185; Kalliala 2008, 40.)

Heleniuksen (2004) mukaan lapsen leikkiä voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta, sillä leikki näyttäytyy monena ja monissa eri tilanteissa lapsen elämässä. Kysymykset "Koska leikkiminen alkaa?" tai " Mikä on leikkiä?" ovat vaikeita, sillä määrittelemine liittyy aina määrittelijän näkemykseen leikistä. (Helenius 2004, 14.) Yksi tapa on määritellä leikkiä kehitysvaiheiden mukaan. Kehitysvaiheet pystytään määrittelemään lapsen iän mukaan, mutta ne ovat vain suuntaa-antavia. Suomessa suurta suosiota saaneen yksinkertaistuksen mukaan leikki alkaa harjoitusleikistä tai esineleikistä. Tämän jälkeen leikki etenee kehittyneempiin leikin lajeihin eli kuvitteluleikkeihin (rooli- ja symbolileikit) sekä sääntöleikkeihin. Vaihtoehtoisesti voidaan tarkastella leikkiä vuorovaikutuksena. Tässä tarkastelussa lapsen leikki alkaa varhain ja tämän mukaan lapsi myös oppii yhteisleikkiin kuuluvan vuorotteluperiaatteen varhain. (Kalliala 2008, 41.)

Leikillä on suuri merkitys lapsen terveelle kehitykselle ja itsetietoisuudelle. Leikin kehitystä koskevissa eri teorioissa on leikkiä pidetty keskeisenä fyysisessä, sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Leikki siis tyydyttää monipuolisesti lapsen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeita. Leikki myös kehittää lasten aivot toimintaa, kun taas aivot kehittävät leikkiä. Leikkiessään lapsi voi toteuttaa itseään ja olla näin yhteydessä muihin lapsiin sekä tuntea itsensä hyväksytyksi. (Huhtanen 2004. 55; Jarasto & Sinervo 2001, 206.)

Lapsi harjoittelee leikkiessään motorisia, tiedollisia, emotionaalisia ja sosiaalisia valmiuksia, ja lisäksi leikki on lapselle luontaisin tapa toimia ja oppia. Lapsen kehityksen pitäisikin tukeutua leikin maailmaan. Mielikuvituksen kehitystä on aliarvioitu lapsen kasvussa ja kehityksessä, mutta kuitenkin se on perusprosessi, joka auttaa muiden taitojen oppimista. (Kähkönen, Lindholm & Tahvanainen

2006, 8.) Leikissä lapsi rakentaa lisäksi itseään ja omaa elämäänsä. Erilaisten roolien avulla lapsi pystyy kokeilemaan erilaisia tunteita ja tutkii samalla, kuka hän on tai mitä hän osaa. Leikkiessä lapsen identiteetti ja tunne-elämä kehittyvät. (Hintikka 2004, 25.)

Lapset oppivat leikkiessään, mutta eivät leiki oppiakseen. Leikki on lapselle enemmänkin asenne kuin tietynlaista toimintaa. Toiminta on toisille lapsille leikkimistä ja toisille jotakin aivan muuta. Luonteeltaan leikki on sosiaalista, joten vertaisryhmä vaikuttaa merkittävästi leikin kulkuun. Leikkinsä aineksina lapset käyttävät kaikkea kuulemaansa, näkemäänsä sekä kokemaansa. Kaikki, mikä leikeissä näkyy, on merkityksellistä lapselle, vaikka kaikki merkityksellinen ei näkyisikään lapsen leikeissä. Lapselle leikki on leikkiä, kun se on vapaaehtoista eikä synny käskemisellä ja pakottamisella. Leikin idea on, että leikki elää lapsessa ja hänen toimintaympäristössään. (Häkkä, Kuokkanen, Virolainen (toim.) 2006, 150, 155–156; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.)

Teoreetikot ovat pohtineet syitä siihen, miksi lapsi leikkii ja miksi leikki on lapselle niin tärkeää. Piaget jakaa lapsen leikin harjoitusleikkeihin, symboliseen leikkiin ja sääntöleikkeihin. Ensimmäisen ikävuoden aikana esiintyy harjoitusleikkiä, jossa keskeistä on liikkeiden toistuva suorittaminen. Näihin leikkeihin kuuluu lapsen jokeltelu ja oman kehon jäseniin tutustuminen sekä mielihyvää tuottavat vuorovaikutusrituaalit lapsen ja aikuisen välillä. Tähän vaiheeseen kuuluu myös esineisiin tutustuminen. (Lyytinen 2000, 12.)

Vygotski puolestaan pohtii leikin merkitystä käsitteiden muodostuksessa. Hänen mukaansa leikeissä toimitaan kohteista osittain irronneiden merkitysten perusteella. Hänen mielestään lapsi ei tule toimeen pelkkien sanamerkitysten varassa, vaan tarvitsee välineitä viitatakseen tarkoitettuun kohteeseen. Väline voi olla vaikka leikkihella, nukke, auto tai myös puupalikka, jota voidaan käyttää näiden ja monien muiden esineiden korvikkeena. Esineen pitää kuitenkin mahdollistaa ne toiminnot, joita leikkimielikuva edellyttää, kuten että liedellä tehdään ruokaa, auto kulkee eteenpäin ja nukkea hoidetaan. (Helenius 1993, 18; Helenius 2004, 14.)

#### 4.2.1 Leikki ilmentää kokemusmaailmaa

Tarkastelemalla kokonaisvaltaisella tavalla leikkiä saadaan tietoa lapsen tarkkaavaisuudesta, kielenkäytöstä, tiedonkäsittelystä sekä taidosta muodostaa sisäisiä mielikuvia. Lisäksi kognitiivinen tyyli ja tapa toimia sosiaalisissa tilanteissa näkyy lapsen leikkikäyttäytymisessä. Lapsi oppii leikkiessään olemaan yhteistoiminnassa muiden lasten kanssa ja muodostamaan näin ystävyysuhteita. Lapsen täytyy myös tarkastella asioita muiden lasten näkökulmasta sekä arvioida heidän leikkitoimintojaan. Olennaista leikin edellytykselle on ymmärtää ja havaita, mitä muut lapset kokevat. Näin leikki edistää sosiaalisten taitojen kehitystä, eikä vain heijasta niitä. (Lyytinen & Lautamo 2004, 206–207; Lyytinen ym. 2006, 62.)

Leikki on oivallinen apu, kun pyritään saamaan luottamuksellinen suhde lapseen esimerkiksi asiakastilanteessa. Hiljainen, ujo lapsi saattaa vapautua leikkiessään hetken häntä kiinnostavilla leluilla. Leikki on myös oivallinen tapa lapsen kehityksen arviointiin, opetuksen ja kasvatuksen välineeksi sekä pohjaksi kuntoutuksen suunnitteluun. Kaikki lapset aloittavat leikin eri tavoin, mutta se käynnistyy luonnostaan lapsen omasta tahdosta. Leikkiä havainnoimalla saadaan tietoa siitä, millä iänmukaisella tasolla ovat lapsen kielenkäyttö, motoriset taidot, kuten tilan hahmottaminen ja liikkuminen, sekä sosiaalinen toiminta. (Lyytinen & Lautamo 2004, 207; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 62–63.)

#### 4.2.2 Aikuisen rooli leikeissä

Aikuisen ja lapsen leikkihetket pitävät sisällään monia lapsen kehityksen kannalta tärkeitä asioita. Aikuisten aktiivinen osallistuminen leikkeihin tuo lapselle lisää motivaatiota leikkiä. Hyvässä ja merkityksellisessä vuorovaikutuksessa lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja saa samalla palautetta itsestään sekä taidoistaan. Leikeissään lapsi käsittelee päivän tapahtumia, ilonaiheita tai pettymyksiä, ja näin aikuiset voivat laajentaa lapsen leikkitoimintoja esimerkiksi kielellisiin viiheihin tai omalla toiminnallisella mallilla. Hyvän ja leikkiä tukevan kasvuympäristön piirteisiin kuuluu aikuisten toimintojen pysyvyys, ennustettavuus ja johdonmu-

kaisuus sekä turvallinen kiintymyssuhde lapsen kanssa. (Lyytinen & Lautamo 2004, 208.)

Tutustuminen ympäristöön alkaa lapsen läheisyyteen laitettujen esineiden tutkimisella. Erilaiset lelut, jotka tuottavat aistiärsyksiä ovat hyviä. Lelujen asettelu vain saataville ei vielä tuota leikkiä, vaan aikuisen on esimerkiksi piilotettava leluja ja ohjattava sitten lasta löytämään ne. Tällöin on myös tärkeää, että yhdessä aikuisen kanssa leikkejä ja leikkimistä opetellaan asteittain edeten. Vasta kun kehitysvammaisen lapsen kiinnostus siirtyy hänen itsensä ulkopuolelle ja hän on saavuttanut riittävät kognitiiviset valmiudet, alkaa hän käsitellä tavaroita ja leikkiä niillä. (Kaski ym. 2001, 240.)

Aikuisen läheisyys on tärkeää leikeissä, koska pyrkimyksenä on innostaa lasta toimimaan, eikä olemaan pelkästään passiivinen leikin kohde. Ohjatussa leikissä lapsen tavoite on suorittaa sellaisia toimintoja, joihin hän ei vielä pysty oikeissa tilanteissa. Lisäksi leikki tukee lapsen itsenäisyyttä. Lapsen yksilöllisellä leikin ohjauksella luodaan lisäksi tunnesuhteita niin lapsen kuin aikuisenkin välille. Aikuisen on paneuduttava leikkiin niin, että hän auttaa ja ohjaa lasta leikeissä, mutta ei rajoita lapsen omaa toimintaa. Leikkiympäristön tulee olla virikkeellinen, turvallinen ja emotionaalisesti ilmaiseva. Varhaisvaiheessa ulkoinen järjestys on hyvin tärkeää. Tähän kuuluu leikin ja leikkivälineiden valitseminen sekä leikkipaikan järjestäminen. Kun alkuvalmistelut ovat kunnossa, vähenevät myös häiriötekijät. On myös tärkeää, että leikkikalut soveltuvat lapsen ikään sekä hänen kehitystasoonsa. (Kaski ym. 2001, 240–241.)

Suunniteltaessa leikkiä lapsen kanssa on otettava huomioon lapsen kehitystaso ja suhteutettava se hänen biologiseen ikäänsä. Kun leikin vaatimukset ovat lapsen taitojen tasolla, kokee hän myös siitä mielihyvää. Lapsen leikkiä voidaan ohjata joko suorasti tai epäsuorasti. Suorassa leikin ohjauksessa aikuinen on mukana leikkimässä lapsen kanssa ja ohjaa leikin kulkua mallittamalla. Epäsuorassa leikin ohjauksessa aikuinen ei ohjaa leikin kulkua välittömästi, vaan rakentaa leikitilanteen lapsen taitojen mukaisesti. Leikki puolestaan antaa aikuiselle tilaisuuden havainnoida lapsen tiedollisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja. Lisäksi aikuinen saa tietoa lapsen kielellisistä taidoista, tiedonkäsittelystä ja ky-

vystä muodostaa sisäisiä mielikuvia. Lasten leikkiessä muiden kanssa esille tulevat hyvin myös sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. (Kähkönen ym. 2006, 9.)

Vygotskin (1978) mukaan lapsen toiminnot lähtevät alkuun yhteistoiminnassa aikuisen kanssa ja vasta myöhemmin siirtyvät lapsen omiksi rakenteiksi. Vygotski erottelee toiminnasta tason, johon lapsi yltää ilman apua, ja tason, johon lapsi pääsee muun lapsen tai aikuisen avustamana. Ensimmäistä kehitystasoa edustaa yksinleikki ja jälkimmäistä leikki aikuisen kanssa. Aikuiset tukevat lapsen leikkiä antamalla mallia ja vihjeitä leikkiteemoista esimerkiksi kysymällä: "Onkohan nukke väsynyt?". Aikuiset eivät kuitenkaan leiki leikkiä lapsen puolesta. (Lyytinen & Lautamo 2004, 209.)

Kaikki lapset eivät aina tuota oma-aloitteisesti symbolista leikkiä, joten tällöin on tukeuduttava aikuisen antamaan malliin. Aikuinen esimerkiksi näyttää lapselle mallia, miten syötetään nukkea, soitetaan puhelimella tai tehdään ruokaa. Mallit annetaan kielellisesti ja toiminnallisesti. Malleja voi antaa myös pelkästään kielellisesti, jolloin aikuinen kehottaa lasta antamaan nukelle ruokaa, koska sillä on nälkä. Mallittamisen avulla voidaan opettaa lapselle leikin sarjallisuutta ja saada lapsen leikkiin uusia sisältöjä. Mallittamisen vaikutukset ovat aina yksilöllisiä ja kiinni lapsen iästä sekä symbolisten taitojen lähtötasosta. (Lyytinen & Lautamo 2004, 210–211.)

#### 4.3 Leikin kehitys

Lapselle leikki on sisäisesti motivoitunutta ja vapaaehtoista toimintaa. Leikin avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä ja oppii näin uusia asioita sekä jakaa kokemuksiaan muiden lasten kanssa. Lapselle on tärkeää leikin tuottama toiminnan ja keksimisen ilo, eikä niinkään leikin lopputulos. Lapsen kehittyessä sosiaalisissa, motorisissa ja tiedollisissa taidoissa myös leikkien sisällöt ja toteutustavat rikastuvat. Lapsen ikäkaudelle tyypillisten leikkien tunteminen on tärkeää, koska se auttaa havainnoimaan lasten leikkikäyttäytymistä. (Lyytinen & Lautamo 2004, 199; Lyytinen ym. 2006, 57.)

Lapsi leikkii ensimmäisen kolmen ikävuoden aikana eniten toiminta- ja esineleikkejä. Ensimmäiset leikit ovat kestoaltaan lyhytaikaisia, liikkuvia sekä aiheeltaan nopeasti vaihtuvia. Esikuvitteellinen leikki on kuvitteellista leikkiä edeltävä vaihe. Se käsittää 0–18 ikäkuukauden välisen ajan. Tässä leikin vaiheessa lapsi opettelee liikkumaan ja kurottamaan esineitä kohti. Opittuaan tarttumaan tavaroihin lapsi alkaa käsitellä ja tunnustella kaikkia tavaroita samalla tavalla. Tässä vaiheessa lapsi koputtelee, heiluttelee ja kääntelee tavaroita käsissään sekä siirtelee niitä kädestä toiseen ja vie niitä välillä suuhunsa. Esineiden käsittelyn ja visuaalisen tarkastelun kautta lapsi saa tietoa esineiden ominaisuuksista. Vähitellen esineiden käyttö monipuolistuu ja lapsi alkaa käsittää niiden välisiä yhteyksiä. Tällöin leikki sisältää paljon aisteihin liittyviä toimintoja, joissa tunto-, kuulo-, maku-, näkö- ja liikeaistimukset yhdistyvät. Esinetoiminnot alkavat eriytyä ensimmäisen ikävuoden lopulla. (Nurmi ym. 2006, 57; Stagnitti 1998, 17.)

Puolentoista vuoden ikäisen lapsen leikit liittyvät omaan kehoon, esimerkiksi syöttämiseen, nukkumiseen tai hiusten harjaamiseen. Lapsi alkaa ymmärtää, miten esineitä käytetään ja alkaa tarkoituksenmukaisesti käyttää esimerkiksi kuppia, lusikkaa tai autoa. Lapsi tarvitsee kuitenkin vielä aikuisen mallia, koska lapsi oppii ensin toimimaan tavaroilla niiden käyttötarkoituksen mukaan, esimerkiksi yhdistämään kaukosäätimen television käyttöön tai laittamaan lusikan kahvikuppiin. Lapsi ei tässä vaiheessa osaa yhdistellä leikkitoimintoja sarjaksi, minkä vuoksi leikissä ilmenee vain yksinkertaisia leikkitoimintoja ja toiminnat kohdistuvat aluksi yksittäisiin tavaroihin, joiden käyttö vähitellen monipuolistuu. (Nurmi ym. 2006, 57; Stagnitti 1998, 35, 45, 59, 77, 89, 107.)

Lapsen ollessa 20 kuukauden ikäinen leikit liittyvät lapsen päivittäisiin toimintoihin. Lapsi alkaa yhdistellä kahta ja kolmea leikkitoimintoa sarjaksi, mutta leikkisarjat ovat vielä melko epäloogisia: lapsi voi esimerkiksi syöttää nukkuvaa nukkea. Tässä vaiheessa lapsi osaa jo sujuvasti leikkiä konkreettisilla esineillä. Toisen ikävuoden alkupuolella lapsi siirtyy symboliseen leikkiin ja oppii käyttämään korvaavia esineitä esimerkiksi siten, että puutikki voi toimia puhelimenä tai kenkälaatikko sänkynä tai veneenä. Lapset saattavat vielä tarvita tässä vaiheessa aikuisen mallia, jotta esinekorvaavuus mahdollistuisi. Lapsi kuitenkin suuntaa toimintoja varhaisessa kuvitteellisessa leikissä itseensä. Lapsen leikin

laajentuminen ulkopuolisiin elollisiin ja elottomiin kohteisiin kertoo lapsen halusta kommunikoida sekä jakaa tuntemuksiaan muiden kanssa. Lapsen opittua sarjoittamaan leikitapahtumia alkaa nukke- ja nalleleikkejä ilmaantua yhä useammin. (Nurmi ym. 2006, 57–58; Stagnitti 1998, 35, 45, 59, 77, 89, 107.)

Kahden ja puolen vuoden ikäisenä lapsen leikkitoiminnot ovat loogisia ja yksityiskohtaisempia. Lapsi ei kuitenkaan tässä vaiheessa pysty suunnittelemaan leikkiä etukäteen, vaan leikin idea kehittyy leikin hetkellä. Leikin aiheet myös laajenevat harvemmin koettuihin asioihin. Rinnakkaisleikissä lapsi matkii paljon toisten lasten leikkejä, mutta ei vielä kykene neuvottelemaan leikistä muiden leikkijöiden kanssa. Esinekorvaavuudessa voi samannäköisellä esineellä olla kaksi tai useampiakin eri merkityksiä. Leikissä voi olla myös lyhytkestoisia rooleja, jotka vaihtuvat nopeasti. Nukkeleikeissä nukke on aktiivinen, ja sille annetaan yksityiskohtaisempia tehtäviä sekä eleitä. (Stagnitti 1998, 35, 45, 59, 77, 89, 108.)

Esittävän leikin vaiheessa noin 2–3-vuotiaana lapsi alkaa jäljitellä kokemiaan toimintoja ja tilanteita. Tällöin aikuisella on tärkeä rooli kannustajana sekä tarvittaessa leikkiä eteenpäin vievänä leikkikaverina. Kolmannen ikävuoden aikana aletaan leikkiä roolileikkiä, joka on varhaislapsuuden tärkein muoto. Kolmivuotiaat lapset suunnittelevat roolileikkejä kuitenkin varsin vähän. Tässä vaiheessa lapset tarvitsevat aikuisen tukea roolitoimintojen toteuttamiseen. Iän kartuttua alkavat roolileikit muiden lasten kanssa. Lapsi alkaa hallita erilaisia rooleja ja osaa erottaa kyseisen roolihenkilön tunnusmerkit sekä asettua näin kyseiseen rooliin. Lapsen kieli kehittyy ja monipuolistuu tässä vaiheessa. Roolileikkien tärkein elementti on sosiaalisten taitojen harjoittelu yhdessä muiden kanssa, jolloin lapsi voi lähteä saavuttamiensa taitojen turvin yhteisleikkeihin muiden ikätoverien kanssa. (Nurmi ym. 2006, 59, 61.)

Yhteisleikeissä lapsi harjoittelee toisen huomioon ottamista, yhteistyötaitoja, toisen asemaan asettumista, oman vuoron odottamista ja kuuntelemista sekä rikastuttaa omaa kielellistä ilmaisuaan. Leikki ei onnistu muiden kanssa, jos lapsi leikkii samoin kuin yksinleikissään. Peruslähtökohta yhteisleikin onnistumiselle on, että lapset yhdessä suunnittelevat leikit ja leikkijät ovat vastavuoroisessa

suhteessa toisiinsa nähden. Roolileikkien lomassa lapsi oppii sosiaalisen kanssakäymisen pelisääntöjä. Viisivuotiaat lapset alkavat kiinnostua sääntöleikeistä. Lasta viehättää sääntöleikkien tietty kaava ja vuorottelu, joiden mukaan edetään. Sääntöleikeissä rooli siirretään välineelle ja näin leikki monipuolistuu. Leikin yhteydessä luodaan sääntöjä, joita voidaan tarpeen tullen sekä leikkijöiden vaihtuessa muuttaa. Sääntöihin on kaikkien lasten sitouduttava, jotta leikki onnistuu. Sääntöjä tarvitaan niin sisä- kuin ulkoleikeissäkin. Perinteisiä sääntöleikkejä ovat lautapelit ja pihaleikit. (Häkkinen ym. 2006, 162; Nurmi ym. 2006, 61.)

Jean Piaget'n teorian mukaan leikin kehityksessä on kolme erilaista vaihetta: esinetoimintaleikki, symbolileikki ja sääntöleikki. Hänen mukaansa leikki alkaa imeväisikäisellä tutkimien liiketoimintojen kehitysten myötä. Kun näitä liikkeitä ja toimintoja toistetaan yhä uudelleen, syntyy opittuja skeemoja, jotka hänen mukaansa muodostavat ensimmäisen vastineen käsitteelle ja näin ollen ovat siis ajattelun kehityksen työvälineitä. Piaget'n teorian mukaan voidaan leikistä puhua vasta siitä lähtien, kun lapsen oma toiminta ja toiminnan kohde eriytyvät eli lapsi tietää, mitä toiminnasta seuraa ja näin ollen toistaa sitä huvikseen. Lapsi esimerkiksi pudottaa esineen maahan, eikä enää kokeillakseen, vaan pudottamisen ilosta ja saadakseen jonkun nostamaan sen takaisin. (Helenius 1993, 17.)

#### 4.4 Leikin merkitys

Lapselle merkityksellistä on leikkiminen, toiminta ja tekeminen, koska leikki itsessään tuottaa iloa ja mukavaa oloa. Lisäksi lapsen leikki on sisäisesti motivoitunutta, vapaaehtoista toimintaa, johon lapsi suhtautuu luontaisesti. Leikin avulla lapsi oppii uusia asioita, tutkii ja tutustuu ympäristöönsä sekä jäljittelee oikeita tilanteita kuten esimerkiksi juhlia, kauppareissuja tai lääkärisäkäyntejä ja samalla jäsentää omia kokemuksiaan. Leikki on myös erityisen tärkeä lapsen kehityksen ja kasvun kannalta, koska leikin avulla lapsi pystyy harjoittelemaan myös niitä asioita, joita hän ei vielä osaa, ja ratkaisemaan leikin todellisuuden ihan itse. Ratkaiseva merkitys on sosiaalisella leikillä kulttuurin kehitykselle. Leikin kautta lapsi löytää uusia toimintatapoja, kun hän voi leikeissään harjoitel-



la ihmissuhteita ja käydä läpi perherooleja. Roolien avulla lapsi pystyy kokeilemaan erilaisia tapoja sekä kohtaamaan monenlaisia tilanteita. Leikki on tärkeää lapselle, vaikka se ei olisi kehittynyt korkealle asteelle ja sosiaalisesti toimivaksi. (Kalliala 2003, 185; Nurmi ym. 2006, 57.)

Leikkiessään lapset harjoittelevat elämän isoja käsittämättömiä kysymyksiä, kuten oman mielen ja ruumiin hahmottamista, maailman menoa sekä kysymyksiä, jotka ovat merkityksellisiä myös tulevaisuudessa. Leikin avulla lapset harjoittelevat myös itsenäisyyttä, erillisyyttä ja sukupuoli-identiteettiä. Leikki antaa lapselle turvallisen etäisyyden harjoitella elämän vaikeita asioita esimerkiksi roolileikkien avulla. (Airas & Brummer 2006, 171–172.) Aikuisten näkemys leikin hyödyistä on kattava. Heidän mukaansa lapsi esimerkiksi oppii leikin kautta tutkimaan sitä kulttuuria, jossa hän elää. Lisäksi leikki auttaa lasta rakentamaan omaa identiteettiään sekä vahvistamaan itsetuntoa, oma-aloitteisuutta ja arvoja. (Kalliala 2003, 188.)

Leikki kehittää ensisijaisesti mielikuvitusta, mikä on olennaista, koska leikki on toimintaa mielikuvituksessa. Mielikuvitus puolestaan vapauttaa lapsen tilanesisidonnaisuudesta eli todellisten tilanteiden luomista pakoista ja kahleista. Samalla lapset arvioivat, mikä on totta ja mikä ei, sekä muodostavat syvempää näkemystä todellisuudesta. Mielikuvituksen avulla lapsi kykenee luomaan toiminnan jo olemassa olevista tiloista ja esineistä. Usein lapsilla on jo etukäteen mielikuva siitä, millaisen toimintaympäristön ja välineet leikki tarvitsee. Mielikuvitusleikkejä leikitään usein muiden lasten kanssa, jolloin leikit kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja. Leikki kehittää myös kieltä ja ajattelua, koska mielikuvien jakaminen muiden lasten kanssa edellyttää kieltä. (Vähänen 2004, 46–47, 49.)

Leikkiessään lapsi oppii yhteispelin, joka vaatii, että lapsi jakaa omat mielikuvansa muiden leikkijöiden kanssa. Yhteisessä leikissä ei myöskään pääteemaksi voi aina tulla oma leikki-idea, vaan leikissä mukana oleminen vaatii jonkun muun leikkijän ideaan sitoutumista. Samalla leikki edellyttää omien mielikuvien jakamista muiden leikkijöiden kanssa. Mielikuvien luominen puolestaan kehittää abstraktia ajattelua. Leikki kehittää myös luovuutta, sillä mielikuviin rakennettu leikki ei vaadi konkreettisten esineiden ja leikkivälineiden olemassa-

oloa. Lapsi korvaa esineiden merkityksen omilla merkityksillään, jolloin mielikuvitus ja symbolinen leikki kehittyvät. Myös teon merkitys lasten leikeissä voi erota merkittävästi oikeasta toiminnasta, ja tällöin lapsen abstraktinen ajattelu kehittyy. Samalla lapsen identiteetti rakentuu. (Vähänen 2004, 47, 49–50.)

Oppiminen tapahtuu leikeissä lapselle luonnollisesti sekä huomaamatta. Leikeissä lapsi oppii vuorovaikutustaitoja, ryhmsääntöjä ja kieltä sekä monia muita tärkeitä taitoja. Lapsi saa leikkiessään elämyksiä ja kokemuksia. Leikkiesään lapsi harjoittelee aikaisemmin oppimiaan asioita, minkä lisäksi lapsi saa vahvistusta nykyisille taidoille ja tiedoille sekä muodostaa näin selkeämpää näkemystä todellisuudesta. Leikeissä mielikuvitus yhdistyy sosiaalisiin, kielellisiin, kognitiivisiin ja fyysisiin taitoihin. (Högström & Saloranta 2001, 38.)

#### 4.5 Kommunikointi

Kommunikointi on kahden tai useamman henkilön keskinäistä viestintää ja vuorovaikutusta. Kieli on tärkeä työväline työstettäessä ajatuksia, tunteita ja asenteita. Sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvassa kielellisessä vuorovaikutuksessa omaksutaan arvot ja normit. Vaikka kielen oppiminen ja kielellinen kehitys ovat ytimeltään kognitiivista toimintaa, ne ovat yhteydessä myös lapsen motoriseen ja sosioemotionaaliseen kokonaiskehitykseen. Lapsi tarvitsee ympärilleen henkilöitä, jotka tukevat kommunikoinnin kehitystä myönteisesti. Onnistuneet vuorovaikutustilanteet antavat lapselle varmuutta ja turvallisuuden tunteen. Lapselle on myös tärkeää tuntea, että yhteys muihin lapsiin ja aikuisiin on tavoittelemisen arvoinen asia. (Kähkönen ym. 2006, 7–8; Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikeus 2004, 176.)

Toimiva kommunikointi edellyttää yhteistä viestintäkeinoa, joka voi olla sanallista tai ei-sanallista. Ihmisten välisessä viestinnässä ilmeillä, eleillä ja katseella on merkittävä rooli. Ellei lapsi pysty ilmaisemaan itseään puheen avulla tai ei ymmärrä, mitä hänelle sanotaan, hän todennäköisesti turhautuu ja tuskastuu. Tällaiset kommunikaatio-ongelmat näkyvät kiukunpuuskina, levottomuutena tai vetäytymisenä. Tällöin olisi hyvä käyttää puheen ja ymmärtämisen tukena jotain

sellaista kommunikoinnin keinoa, joka perustuu näköön tai tuntoon. Tällöin puhutaan puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikaatiosta eli AAC:n käytöstä. Lyhyesti sanottuna AAC:llä tarkoitetaan viittomien, kuvien ja kosketeltavien merkkien käyttöä kommunikoinnin tukemisessa. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 33–34; Ketonen ym. 2004, 177.)

## 5 AIKAISEMPAA TIETOA KUVITETUISTA LEIKEISTÄ

Tässä luvussa kerron millaista aikaisempaa tietoa löysin tai olen saanut kuvitetuista leikeistä ennen oman produktioni tekoa. Etsin kuvitettuihin leikkeihin liittyviä opinnäytetöitä, tutkimuksia ja produktioita ammattikorkeakouluista sekä yliopistoista, mutta aikaisempia töitä en aiheesta löytänyt. Vastaavanlaista työtä ei siis aikaisemmin ole tehty ainakaan opinnäytetyönä.

Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisema Raija Korpelan ja Pirkko Niemisen (2001) Leikkiprojekti (vaikeavammaisten lasten toimintakyvyn, leikin ja varhaiskuntoutuksen arvioinnin kehittämistutkimus) sivuaa kuvitettuja leikkejä. Leikkiprojektin ajatuksena ja tarkoituksena oli Pirkanmaan alueella systematisoida ja tehostaa kuntoutusta sekä luoda sille arviointi- ja seurantamenetelmiä ja kehittää vammaisten lasten leikkimahdollisuuksia sekä neurologista kuntoutusmallia. Projekti oli monitieteellinen ja -ammattillinen projekti, joka ei keskittynyt pelkästään leikkiin tai sen tutkimiseen ja hyödyntämiseen kuntoutuksessa. Projektissa haluttiin korostaa lasten laaja-alaista arkipäivän toimintakykyä, eikä vain leikin ja leikkimisen merkitystä. Leikkiprojektin aikana kuntoutuksen sisällössä oli nähtävissä vähäinen kehityssuunta yksityiskohtaisempaan tavoitteiden asetteluun. Lasten kuntoutuksen määrälliset erot eivät kuitenkaan olleet merkittäviä. (Korpela & Nieminen 2001.)

Kirjallisuutta aiheesta "kuvitetut leikit" on todella vähän saatavilla, mutta aiheesta "leikit" sitä löytyy monelta taholta tarkasteltuna. Löysin muutaman teoksen, jotka käsittelevät opinnäytetyöni aihetta. Karen Stagnittin (1998) kirjoittama *Learn to play* kertoo menetelmästä, joka on käytännöllinen ja suunniteltu kehittämään lapsen mielikuvitusleikkiä kuudenteen ikävuoteen asti. Ohjelma on tarkoitettu lapsille, joilla on esimerkiksi kehitysviivästymiä, kielellisiä vaikeuksia tai autistisia oireita. Ohjelmaa voivat käyttää toimintaterapeutit, erityisopettajat, lastentarhanopettajat, kehityspsykologit ja muut pienten lasten kanssa työskentelevät. Menetelmän tarkoituksena on parantaa ja kehittää lapsen kykyä leikkiä itsenäisesti ja spontaanisti. Stagnittinin menetelmän lähtökohtana on, että aina

ensin arvioidaan, millä tasolla lapsen leikkitaidot ovat, jotta voidaan valita oikeanlaisia leikkikokonaisuuksia. (Karen Stagnitti 1998, vi.)

Ann-Mari Kähkösen, Ritva Lindholmin ja Hannele Tahvanaisen teos *Kuttu – Kuvin tuettu leikki* (2006) esittelee menetelmän, joka perustuu kuvilla tapahtuvaan leikkiin, jossa ei käytetä konkreettisia leluja. Ajatuksena on, että kuvin tuettu leikki houkuttelee lasta monipuolisiin tapahtumasarjoihin ja leikkikokonaisuuksiin, joissa sisäinen kielenkäyttö korostuu. Menetelmä sopii lähes kaikille lapsille, mutta erityisesti siitä hyötyvät lapset, joiden kommunikaatio- ja/tai leikkitaidot ovat puutteelliset. Kuttua on pääsääntöisesti toteutettu kielihäiriöisten lasten kanssa. Positiivisia kokemuksia on kuitenkin saatu myös tarkkaavaisuushäiriöisten ja kehityksessään viivästyneiden lasten sekä maahanmuuttajien kanssa. Yksinkertaistettuna se sopii myös autistisille ja kehitysvammaisille lapsille. (Kähkönen ym. 2006.)

Aikaisempaa kokemusta kuvien käytöstä olin saanut esimerkiksi kuvitetusta päiväjärjestyksestä ja kommunikointikansioista. Lisäksi olen tutustunut Pappunetin tarjoamiin kuvasivuihin, joissa on yksi esimerkki kuvitetusta nukkeleikistä. Ensimmäinen konkreettinen tieto ja kokemus ennen oman produktioni tekoa oli käyntini keväällä 2010 Turun Luolavuoren koulussa ja autismiyksikössä. Tutustuin siellä käytössä olleisiin kuvitettuihin leikkeihin ja leikkiprojektikansioon, jotka pohjautuvat *Learn to play* -kirjan menetelmään. Luolavuoren koulun yksikössä oppilaille tehdään ensin alkutestaus kirjan testin mukaan. Oppilaille valitaan leikkiharjoitukset tasolta, joka alkutestauksen perusteella on havaittu orastavaksi. Muutaman kuukauden kuluttua oppilaille tehdään uusi testaus samalla testausmenetelmällä, jotta nähtäisiin, miten tavoitteet on saavutettu.

## 6 KUVITETTUIJEN LEIKKIEN ARVIOINTIA

Opinnäytetyö on produktio. Produktio on aina kaksiosainen kokonaisuus, joka sisältää aina produktion ja opinnäytetyöraportin. Opinnäytetyöraportti on opinnäytetyöprosessin dokumentointia ja arviointia. Produktiivisessa opinnäytetyössä tuotoksen tulee aina pohjautua ammattiteorialle ja sen tuntemiselle. Produktio on lyhytkestoinen ja sen tarkoituksena on aina tehdä jokin tuotos. Tuotoksen tavoitteena on kehittää työvälineitä käytännön toimintaan. Produktio voi olla tuotekehittelyä, jolloin se sisältää tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessit, kokeilun, arvioinnin ja markkinoinnin. Näin tuote voi olla muun muassa yksittäinen esine tai palvelu jollekin tietylle käyttäjäryhmälle. Produktiota suunniteltaessa on tärkeää aluksi hahmotella työn tavoite ja se, miten työ niveltyy ammatilliseen käyttöön. Juuri tämä on keskeinen kriteeri opinnäytetyölle. (Kuokkanen, Kiviranta, Määttänen & Ockenstöm 2007, 32–33.)

Opinnäytetyöni on myös kvalitatiivisen eli laadullinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Työni lähtökohta on kokeemukseen perustuvaa tietoa, minkä vuoksi valitsin tämän tutkimusmenetelmän. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pilkkoa mielivaltaisesti osiksi, koska tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä on hyvä silloin, kun tutkimuksen aihe tai kohde on suhteellisen tuntematon. Yleisesti voidaankin todeta, että tässä tutkimusmetodissa on pyrkimys ennemminkin löytää tai paljastaa asioita kuin todentaa olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161.)

Tutkija ei voi myöskään sanoutua irti arvolähtökohdista, koska arvot muokkaavat sitä, miten pyrimme käsittämään tutkimiamme ilmiöitä. Tutkimusmenetelmänä kvalitatiivinen on monimerkityksellinen tutkimus, jossa kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen mukaan. Luonteeltaan tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa aineisto pyritään kokoamaan todellisessa sekä luonnollisessa tilassa. Tutkimussuunnitelma muotoutuu joustavasti

tutkimuksen edetessä ja suunnitelmia on mahdollisuus muuttaa olosuhteiden mukaisesti. Tutkittavaa tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja tutkittavaa aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164.)

Aineiston analysoin sisältöanalyysia käyttäen. Sisältöanalyysillä analysoidaan dokumentteja esimerkiksi päiväkirjoja, keskusteluja, haastatteluja tai raportteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla voidaan nostaa esille olennainen asia tutkimuksen näkökulmasta ja kuvata sitä luonnollisella kielellä.

## 6.1 Arviointimenetelmät

Opinnäytetyön metodiset lähestymistavat perustuivat produktion arviointiin. Aineiston keräsin havainnoinnilla, työvälinettä testanneille aikuisille suunnatusta lomakehaastattelusta, lasten leikin seurantalomakkeista. Aineisto koostui lomakehaastatteluista (LIITE 2), seurantalomakkeista (LIITE 5) ja päiväkirjamerkinnoistä. Produktiivisessa opinnäytetyössä teoria ja arviointi kulkevat aina rinnakkain. Ohjaavat aikuiset arvioivat myös kuvitettujen leikkien käytettävyyden työssään vastaamalla lähettämäni kyselyyn. Lopullinen arviointi tulee kuitenkin tapahtumaan arjessa sen perusteella, tuleeko kuvista työkaluja lasten ja ohjaajien jokapäiväiseen käyttöön.

## 6.2 Prosessiarviointi

Prosessiarviointi sopii hyvin arviointimenetelmänä kehittämispainotteisiin opinnäytetöihin. Olennaista siinä on, että kehittämisprojektin arviointi vastaa kehitettävän tuotteen kannalta tärkeisiin ja olennaisesti vaikuttaviin kysymyksiin. Sen tarkoituksena on kerätä palautetta saaduista vastauksista, jotka toimivat sitten ohjaamisen välineenä. Prosessiarvioinnissa kiinnostus kohdistuu toimintaan, jolla tuloksia pyritään saamaan. Arviointi tehdään vastaamaan projektin tiedontarpeeseen ja kysymyksiin, koska kyseessä on arvio toiminnasta, jolla selvitetään toiminnan merkitystä tai hyödyllisyyttä. (Seppänen-Järvelä 2004, 19, 23, 27). Käytän opinnäytetyössäni työssäni arvioinnin viitekehyksenä prosessiarvi-

ointia. Työ ei ole edennyt suoraviivaisesti, vaan toimintaa ja tuotosta on prosessin kaikissa vaiheissa arvioitu ja kehitetty lapsilta (havainnointi) ja aikuisilta ohjaajilta saadun palautteen pohjalta.

### 6.3 Lomakehaastattelu

Käytän työssäni lomakehaastattelua eli strukturoitua haastattelua. Yhteistyötoijeni kaikki työntekijät edustavat ammatiltaan melko yhtenäistä ammattikuntaa, jolloin strukturoitu lomakehaastattelu sopii hyvin käytettäväksi. Lomakehaastattelun avulla pystyn keräämään tietoja käyttäjien kokemuksista ja asenteista heidän omina kertomuksinaan. Lomakehaastattelun tarkoituksena on selvittää mitä mieltä käyttäjät ovat työvälineestä ja mistä ominaisuuksista he pitävät tai eivät pidä sekä mitä parannettavaa heidän mielestään työvälineessä on. Lomakehaastatteluni sisältää neljä avointa kysymystä.

Tutkimusaineistoni kokosin lomakehaastattelun (LIITE 2). Valitsin lomakehaastattelun, koska halusin vastaajilta omakohtaista kokemusta ja näkemyksiä. Lomakehaastattelu antaa vastaajille mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä kuvitetujen leikkien työvälineestä omin sanoin. Lomakehaastattelun etuna on, ettei se anna valmiita vastauksia tai vastausmalleja vastaajille, vaan sen avulla saadaan esille tärkeimmät ja keskeisemmät seikat kyseisestä aiheesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Haastattelulomakkeessa oli neljä mielipidekysymystä, joista viimeisessä vastaaja sai vapaasti kommentoida työvälinettä. Pyrin tekemään kysymykset siten, etteivät ne olleet johdattelevia. Tein kyselyn kaikille viidelle ohjaavalle aikuiselle, jotka olivat koekäyttäneet kuvitetujen leikkien työvälinettä. Kyselyt lähetin sähköpostitse ja osan toimitin suoraan työyhteisöön. Sähköpostilla lähetin kahdelle ohjaavalle aikuiselle, koska he eivät olleet juuri sinä päivänä töissä ja halusin itse toimittaa kyselyt perille. Kyselyjen palauttamisesta sovimme, että vastaajat voivat lähettää vastaukset suoraan sähköpostiini. Kaikki lähettämäni kyselylomakkeet palautuivat minulle. Neljä ensimmäistä palautuivat kesäkuun puolesavälissä ja yksi vastauksista tuli elokuun alussa.



## 6.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksissa käytetty sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla voidaan nostaa esille olennainen asia tutkimuskysymysten näkökulmasta ja kuvata se luonnollisella kielellä. Sisällönanalyysia voidaan toteuttaa, joko induktiivisella eli aineistolähtöisellä analyysimenetelmällä tai deduktiivisella, jolloin aineisto analysoidaan aikaisempaa käsitejärjestelmää hyödyntäen. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4–6.) Sisältöanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida kirjallista tai suullista viestintää. Sen kautta pystytään tarkastelemaan asioiden ja tapahtumien merkityksiä sekä yhteyksiä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21–22.) Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan tutkia päättää itse, pysyykö hän analyysiprosessissaan ainoastaan aineistonsa ilmisisällöissä vai ottaako hän esiin lisäksi aineistoon tallentuneita taustarakenteita ja piilomerkintöjä. Sisältöanalyysissa kerätystä tiedosta pyritään samaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleistävästi sekä tiiviissä muodossa. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 6–7.)

Työssäni analyysin pääpainopiste on aineiston sisällöissä ja analyysin yksikköinä käytän yksittäisiä sanoja, sanayhdistelmiä ja ajatuskokonaisuuksia. Analyysiprosessin aloitin aineiston lukemisella, jonka pohjalta muodostin kokonaiskuva tutkimusaineistostani. Lukemisen kautta löytyi ryhmittelytapatyöni jäsentämiselle. Tutkimusaineistostani etsin ensin tiettyjä toistuvia sanoja, sanayhdistelmiä ja ajatuskokonaisuuksia. Rakentamisen apuna käytin erivärisiä kyniä. Analyysin valmistuttua kirjoitin sen auki kokoamalla vastauksista yhdistävän kategorian, minkä lisäksi käytin vastanneiden aikuisten omia suoria vastauksia. Lasten seurantakaavakkeiden vastauksille tein samoin, mutta näitä vertasin lasten leikkitaitojen lähtötilanteeseen. Näistä tein sitten yhteenvedon lapsen leikin kehityksestä. Aineistossani on nähtävissä deduktiivista sisältöanalyysia.

## 6.3 Havainnointi

Havainnoinnin avulla saadaan tietoa todellisista tilanteista sekä siitä toimivatko ihmiset siten kuin he sanovat toimivansa. Suuri etu havainnoinnissa on, että sen

kautta voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden käyttäytymisestä. Lisäksi sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja olosuhteisiin, jolloin se on todellisen elämän ja maailman tutkimista. Havainnointia pidetään erinomaisena menetelmänä esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimisessa samoin kuin tilanteissa, jotka ovat huonosti ennakoitavissa tai nopeasti muuttuvia. Havainnointimenetelmässä haittapuolena voidaan pitää sitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta, mikä saattaa muuttaa tilanteen kulkua. Haitaksi voidaan nimetä myös se, että havainnoija voi sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan tilanteeseen tai ryhmään. (Hirsjärvi ym. 2009, 213.)

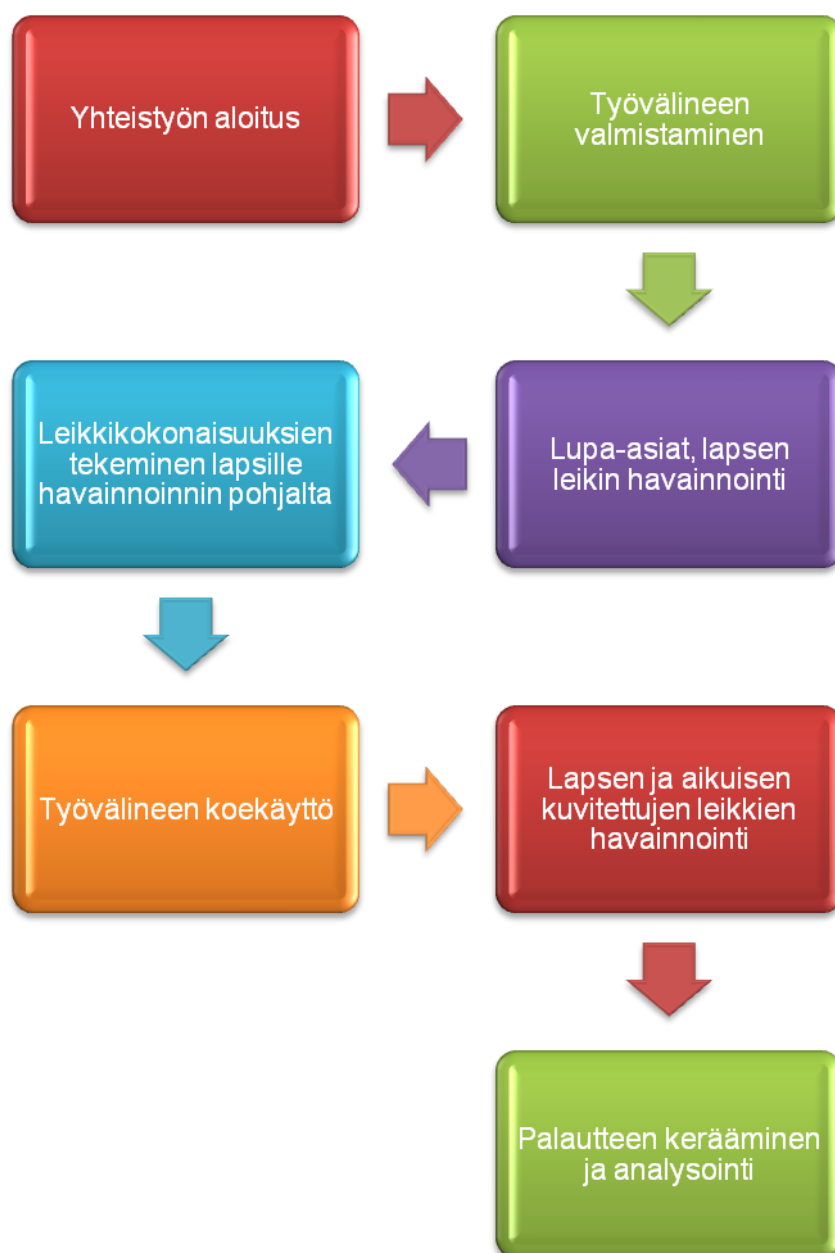
Havainnoin menetelmiä on monia. Työssäni olen käyttänyt osallistuvaa havainnointia. Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu havainnoitavien henkilöiden ehdoilla niin, että havainnoija pääsee mukaan toimintaan. Osallistuminen voi olla joko täydellistä, joka tarkoittaa että havainnoija pyrkii pääsemään ryhmän jäseneksi, tai osallistuvaa, jolloin havainnoitsija puolestaan tekee tilanteesta havainnoiteja, mutta ei osallistu täydellisesti ryhmän toimintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 215–217.)

Havainnoin lasten vapaata leikkiä yksin ja yhdessä muiden kanssa. Havaintojen tarkoituksena oli saada aluksi tietoa siitä, millä tasolla lasten leikkitaidot ovat ja mistä leikeistä lapset ovat kiinnostuneita. Näiden perusteella valitsin lapsille leikit ja rakensin kuvista jokaiselle lapselle leikkikokonaisuuden. Kävin havainnoimassa lapsen ja aikuisen kuvitetun leikin tuokiota, minkä tarkoituksena oli nähdä, miten kuvitetut leikit toimivat käytännössä lasten kanssa ja miten lapset niihin reagoivat. Havainnoinnin lomassa pystyin esittämään ohjaavalle aikuiselle muutamia kysymyksiä siitä, miten lapsen kuvitetut leikit ovat sujuneet. Käytin myös tätä havainnointia pohjana lomakehaastattelussa esitetuille kysymyksille.

## 7 KUVAUS PRODUKTION TOTEUTUMISESTA

Tässä luvussa kerron produktioni valmistusprosessista ja toiminta-ajatuksista. Olen lisännyt kuvia kuvitetuista leikeistä tekstien väliin selventämään ja kuvaamaan tekemääni tuotosta. Seuraavassa kuviossa kuvaan produktioni toteutumisesta.

Kaavio 1.



## 7.1 Produktion yhteistyön aloitus työyhteisöjen kanssa

Keväällä 2010 olin entisen kollegani, erityisopettajan kanssa tutustumassa Turun Luolavuoren kouluun ja siellä autismiyksikköön, jossa kuvitettuja leikkejä oli käytössä. Tutustumiskäynnin jälkeen päätimme erityisopettajan kanssa, että ryhtyisin ottamaan selvää Karen Stagnittin menetelmästä, johon Turun yksikön menetelmä perustui, minkä jälkeen pitäisimme yhteistyöpalaverin.

Asiantuntijayhteistyömme alkoi heti syksyllä koulujen alettua, kun tapasimme vaikeavammaisten opetusyksikössä kehittämisideoinnin merkeissä. Kävimme läpi, millainen menetelmä Turun Luolavuoren koulun yksikössä oli käytössä ja millaisen työvälineen tämä yksikkö haluaisi. Työyhteisöni toivoi, ettei työväline olisi sidottu täysin Stagnittin toiminta-ajatukseseen, joten päädyimme pitämään sitä yhtenä teoreettisena viitekehyksenä. Erityisopettaja halusi, että kuvittaisin viisi erilaista leikki kokonaisuutta, joista oppilaat olivat hänen mukaansa kiinnostuneita. Nämä olivat maatila-, lääkäri-, juna-, nukke- ja kauppa-leikki.

Saatuani asiat selviksi erityisopettajan kanssa lähdin etsimään itselleni toista yhteistyökumppania päivähoidon puolelta. Tämä oli tarpeen, koska minusta oli tulossa sosionomi (AMK), joka on suuntautunut sosiaalipedagogiikkaan ja varhaiskasvatukseen, ja halusin verkostoitua päiväkodin kanssa ja kehittää osaamistani yhteistyössä päivähoidon ammattilaisten kanssa.

Ensisijainen tehtäväni oli löytää päiväkotia, joka lähtee yhteistyökehittelyyn. Tiesin, että päivähoidossa on kehitysvammaisia lapsia, jotka varmasti hyötyisivät kuvitetuista leikeistä. Otin yhteyttä keväällä 2010 oman lapseni päiväkodin johtajaan ja erityislastentarhanopettajaan ja tiedustelin heidän kiinnostustaan kuvitettuihin leikkeihin työvälineenä ja haluan lähteä yhteistyötahona tähän projektiin. Esiteltyäni ideani produktiostani he olivat ajatuksesta kiinnostuneita ja näkivät tulevan työvälineen tarpeellisena. Syyskuun alussa 2010 tapasimme päiväkodissa asiantuntijayhteistyön merkeissä. Kävimme läpi kuvitettujen leikkien työvälineen idean sekä kaikki käytännön asiat. Päivähoidon edustaja halusi, että alan kuvittaa päiväkotiin leikkikokonaisuuksia maatila-, juna-, nukkekoti-,

nukke-, auto-, lääkäri- sekä rakenteluleikeistä, joista saisi monelle lapselle tehtyä hyviä leikkikokonaisuuksia.

Molemmissa palaverissa kävimme yhdessä yhteistyötahojen kanssa läpi kuvitettujen leikkien ideaa ja toiminta-ajatusta sekä sitä, mitä valmiin tuotoksen tulisi sisältää. Työyhteisöt halusivat, että kuvitetut leikit olisivat kansiossa ja leikkikokonaisuudet erivärisillä pohjilla käytännön toimintaa helpottamiseksi. Lisäksi he halusivat seurantalomakkeen leikin kulusta. Minun ehdotukseni oli, että tekisin kansioon jokaisesta leikistä lyhyen ohjeistuksen ohjaaville aikuisille, ja tämä oli yhteistyötahojen mielestä hyvä ajatus.

Työyhteisöjen tehtäväksi jäi valita lapset, jotka aloittaisivat kuvitettujen leikkien kokeilun. Minun tehtäväni oli havainnoida valittujen lasten vapaata leikkiä yksin ja yhdessä muiden lasten kanssa. Havainnoinnin perustella valitsin lapsille leikkikokonaisuudet, joita lapset ryhtyisivät harjoittelemaan aikuisen ohjauksella. Lisäksi tehtäväni oli tutustuttaa ohjaavat aikuiset kuvitettujen leikkien toiminta-ideaan. Lelujen ja muiden tarvikkeiden hankkiminen sekä materiaalikustannukset jäivät työyhteisöjen hoidettavaksi.

## 7.2 Kuvitettujen leikkien valmistaminen

Kuvat kuvitettuihin leikkeihin tein Boardmaker-ohjelmalla ja digikameralla. Kuvat valmistin vaikeavammaisten opetussyksikössä heidän omistamallaan levyllä. Kuvien tulostamisen jälkeen seuraavana vaiheena oli kuvien erilleen leikkaaminen ja laminointi mattapintaisilla laminointilevyillä, minkä myös suoritin vaikeavammaisten opetussyksikössä. Laminoinnin jälkeen leikkasin kuvat jälleen irti ja kiinnitin kuvien taakse tarranauhaa. Leikkikuvat kokosin leikkiaiheittain kansioon erivärisille laminoituille pahveille. Kansion sivuille laitoin myös tarrakiinnityksen, jotta kuvat pysyisivät kansiossa kiinni.

Kuvia kuvakansioista:



PCS (Picture Communication Symbols) on kuvakokoelma, jossa on paljon piirrettyjä kuvia. Niitä on saatavana sekä mustavalkoisina että värillisinä. Tietokoneohjelma, joka sisältää PCS-kuvia on nimeltään Boardmaker. Ohjelmassa kuvat on järjestetty kirjastoksi, josta tarvittavia kuvia voi hakea hakusanalla. Ohjelmassa on laaja peruskuvasto ja tällä hetkellä käytössä voi olla 4500 kuvaa, riippuen käytössä olevasta tietokoneen kuvavarastosta. Ohjelmassa on kuvanmuokkaustoiminto, jonka avulla kuvien kokoa voi muokata ja, muuttaa tai vaihtaa alkuperäistä tekstiä. Lisäksi ohjelmaan voi lisätä omia valokuvia tai muita kuvia. (Trygg 2010, 49.)

Kumpaankin kuvakansioon tein esittelylehtisen leikinopetusmenetelmästä (LIITE 3). Esittelylehtisessä on lyhyt kuvaus kuvitettujen leikkien toiminta-ajatuksista. Kansioihin tein valintataulun, jonka avulla lapset voivat valita haluamansa leikin. Näin saadaan lasten äänetkin kuuluviin. Lisäksi kansioista löytyy pieni esimerkkikuvaus jokaisesta leikistä ja siitä, miten leikkiä voidaan leikkiä sekä tarvittavat seurantataulukot arviointia varten (LIITE 4 ja 5). Arviointi tehdään jokaisen leikkikerran jälkeen, minkä tarkoituksena on seurata lapsen oppimisprosessia.

Kuvia valintatauluista:



### 7.3 Kuvitetujen leikkien toiminta-ajatus

Työväline tulee aluksi ohjaavan aikuisen käyttöön, ja sen avulla hän voi opettaa lapselle leikkitaitoja. Aikuisen ohjauksella leikki leikitään lapsen kanssa kuva kavalta, sen mukaan miten kuvitettu leikki on koottu. Kaikki leikkikokonaisuudet on valmiiksi koottu leikkilaatikoihin, jolloin leikkiminen on helppoa, kun tarvittavat kuvat sekä lelut löytyvät samasta laatikosta. Lapsen leikkitaitojen kehittyessä kuvia voidaan lisätä leikin kulkuun. Lapsen tulee sitoutua leikkiin, joten aikuisen on kiinnitettävä lapsen huomio leluihin ja näytettävä miten leluilla voidaan leikkiä esimerkiksi havainnollistaa leikkitoimintojen sarjallisuutta jos tavoitteena on sen parantaminen. Aikuisen tehtävänä on mallittaa ja käyttää leikin tukena kuva-alustaa, jossa on struktuurikuvia leikin kulusta. Aikuinen mallittaa leikki-

toimintaa niin kauan, kunnes lapsi menettää kiinnostuksensa mallitukseen. Jos lapsi muuttaa leikkiä itse, aikuisen tehtävä on lähteä tukemaan sitä.

Ensisijaisesti strukturointia käytetään selkeyttämään ja luomaan järjestystä tapahtumille. Kuvat auttavat myös lasta hahmottamaan ympäristöä ja selkeyttämään toimintaa. Strukturoitujen leikkikuvien avulla on tarkoitus lisätä lapsen ymmärrystä leikin kulusta ja sen etenemisestä. Näin lapselle muodostuu selkeämpi kuva siitä, mitä ollaan tekemässä, mitä häneltä odotetaan ja milloin se loppuu. Lapsen on myös helpompi keskittyä itse toimintaan. (Trygg 2010, 67.)

Valmiista kansioista muodostetaan erilaisia leikkistruktuureita tarrakiinnityksellä varustettua kuva-alustaa apuna käyttäen. Kuvitetut leikkikokonaisuudet lähtevät aina yksilöllisesti jokaisen lapsen omista kyvyistä, tarpeista, mieltymyksistä ja kiinnostuksen kohteista. Leikkejä kootaan kansioista valmiiksi jokaista lasta varten, mutta tätä ennen on selvitettävä missä leikin kehitystasolla lapsi on. Lapsen leikkitaidot voivat olla ikätasoltaan nuoremman lapsen kehitystasolla, jolloin leikin tukeminen aloitetaan tältä tasolta. Tämän jälkeen mietitään, millainen leikkikokonaisuus lapselle kootaan. Tärkeää on muistaa, että leikkisarjoja ei saa olla liikaa, vaan lapsen leikin kehitystason mukaisesti: jos lapsen leikkitaidot ovat huonot, niin leikkisarjoja on vain yksi. Valmiit leikkikokonaisuudet löytyvät esimerkiksi leikkilaatikosta, jolloin kaikki tarvittavat lelut ja kuvat löytyvät samasta paikasta.

Kuvia strukturoiduista leikkilaatikosta, kuva-alustasta ja leikkihyllystä:







#### 7.4 Lupa-asiat ja lapsen leikin havainnointi

Lokakuussa 2010 lähetin lupakyselyn leikkiprojektiin valittujen lasten vanhemmille. Tarvitsin lasten vanhemmilta luvan, jotta saan havainnoida heidän leikkijään ja tehdä niistä johtopäätöksiä sekä käyttää tarvittaessa henkilötietoja anonyymisti. Kaikki lupakyselyt palautuivat myönteisinä lokakuun lopussa. Joulukuussa 2010 kävin koulussa ja päiväkodissa seuraamassa kuvitettuihin leikkeihin valittujen lasten vapaata leikkiä. Seurasin lasten leikkiä yksin ja yhdessä toisten lasten kanssa. Kirjasin kaikki havaintoni lasten vapaasta leikistä ylös ja lisäsi tein kysymyksiä erityisopettajalle ja erityislastentarhanopettajalle.

Kotona analysoin lasten leikkejä peilaten niitä lapsen normaalin leikin kehityksen kulkuun. Lisäksi käytin apuna Stagnittin (1998, 16.) tekemää kuvitteellisen leikin kehityskaaviota helpottaakseni havaintojani lasten leikeistä. Kiinnitin lasten leikeissä huomiota muun muassa leikin teemoihin, leikin sarjallisuuteen, esinekorvaavuuteen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, roolileikkiin ja nukke/nalleleikkiin. Havainnoin perusteella sain käsityksen millä tasolla tai missä kehityksen vaiheessa lapsen leikit ovat.

Havaintojeni pohjalta valitsin leikkikokonaisuudet, jotka kokosin kuva-alustaan valmiiksi. Valmiit kuva-alustat toimitin yhteistyökumppaneilleni, joiden kanssa vielä yhdessä kävimme läpi ehdottamaani leikkikokonaisuutta. Lisäksi kuuntelin heidän näkemyksiään lasten leikkitaidoista ja niiden pohjalta teimme yhdessä tarvittavat muutokset. Saatuaani yhteistyötahojen hyväksynnän leikkikokonai-

suuksilleni, laitoin kuvitetut leikit koekäyttöön helmikuussa 2011. Sovimme koe ajaksi noin kolme kuukautta. Kävin havainnoimassa kuvitettujen leikkien opettelua yhden kerran koeajan puolessavälissä. Havainnoinnin tarkoituksena oli nähdä, miten kuvitetut leikit toimivat aikuisen ja lapsen välisessä leikin opetelussa. Koekäytön jälkeen tein arviointilomakkeen ja toimitin lomakehaastattelun ohjaaville aikuisille. Lisäksi keräsin lasten seurantakaaviot itselleni ja aloin analysoida havaintojani ja lomakkeiden tuloksia.

#### 7.4 Produktion aikataulu

Opinnäytetyöni tuotoksen osuus ja siihen liittyvät ohjeistukset valmistuivat talvella 2010. Esittelin produktioni ja toiminta-ajatukseni seminaarissa 2.2.2011. Saatuaani hyväksynnän produktiolleni laitoin työvälineen kuvitetuista leikeistä koekäyttöön koululle ja päiväkotiin heti helmikuun 2011 alkupuolella. Kuvitettuja leikkejä alkoi leikkiä neljä lasta ja työvälineen käyttöä kokeili viisi eri aikuista. Työvälineen koekäyttöä kesti toukokuuhun 2011 saakka. Toukokuun lopussa laitoin lomakehaastattelun ohjaaville aikuisille kuvitettujen leikkien työvälineen käytöstä (LIITE 2). Vastaukset palautuivat minulle kesän aikana. Syksyllä 2011 keräsin tarvittavaa teoriataustaa kirjallista raporttiani varten, minkä jälkeen aloin työstää raporttiani produktiostani. Keväällä 2012 opinnäytetyöni on kokonaisuudessaan valmis esitettäväksi julkistamisseminaarissa.

## 8 KUVITETTUIJEN LEIKKIEN MERITYS ARVIOINTIAINEISTON VALOSSA

Tässä luvussa kerron opinnäytetyöni havainnoinnista ja arvioinnista. Arvioinnin kautta olen saanut tietoa kuvitettujen leikkien työvälineen toimivuudesta käytännössä ja työelämässä. Tämän luvun lopussa olevan kaavion olen tehnyt kuvaamaan koko opinnäytetyön prosessia idean syntymisestä työn julkaisuun.

### 8.1. Leikin havainnointi

Ensimmäisen havainnointini tarkoituksena oli kerätä tietoa lasten leikkitaidoista vapaassa tilassa yksin ja yhdessä muiden kanssa ja näin saada tietoa lasten leikkitaidoista ja kiinnostuksen kohteista. Leikin havainnointi toimi perustana lapsen tulevalle leikin tukemiselle. Havainnoinnin avulla näin, miltä leikin osa-alueilla lapsi suoriutui hyvin ja millä osa-alueilla hän tarvitsi vielä tukea ja ohjausta sekä minkälaista tukea lapsi tarvitsi leikin aikana. Havainnoissani kiinnitin huomiota esimerkiksi siihen, mihin leikin teemat liittyvät, kuinka pitkiä leikkisarjoja lapsen leikissä esiintyy, käyttääkö lapsi esinekorvaavuutta, matkiiko lapsi muita lapsia, ottaako lapsi roolia itselleen ja jos, niin kuinka kauan roolia pidetään, onko lapsella nukkeen tai nalleen kohdistuvia toimintoja ja ovatko ne aktiivisessa roolissa. Havainnoidessani lasten leikkejä pidin mielessäni lasten ikäkausille tyypillisen leikkien kehityksen, koska se auttaa havainnoimaan lasten leikkikäyttäytymistä (vrt. Lyytinen & Lautamo 2004,199; Lyytinen ym. 2006, 57). Esitän yhden esimerkin lapsen leikin havainnoinnista.

*Liisa on aika levoton eikä osaa oikein tarttua mihinkään tavaraan vaan liikkuu paikasta toiseen. Lähtee kuitenkin tutkimaan aikuisen antamaa lääkärilaukkua. Aloitti katselemalla ja tutustumalla laukusta löytyviin esineisiin. Käytyään läpi kaikki mitä laukusta löytyi, loppui leikki siihen. Tämän jälkeen siirtyi lattialla olevan maatilaviereen. Avasi maatilaviereen katon ja alkoi asettelemaan eläimiä maatilarakennukseen ja sieltä ulos. Asetteli aidoista eläimille laitumen, johon laittoi osan eläimistä. Puhui hieman, mutta pääasiassa lauseet olivat yksinkertaisia ja saman asian toistoa. Leikki keskeytyi välillä, kun ympärillä olevat muut asiat kiinnostivat enemmän. Leikki jumiutui toistamaan samaa, eikä lapsi oikein osannut edetä leikissä*

*eteenpäin vaan aloitti aina saman leikin uudelleen. Lopulta koko ote leikkiin herpaantui ja koko leikki hajotettiin huihtaisemalla lelut ympäri lattiaa.*

Näiden lasten leikkitaitojen havaintojeni ja erityisopettajalta tai erityislastentarhanopettajalta saamieni tietojen pohjalta määrittelin lasten kuvitetut leikkikokonaisuuudet. Kuvitetut leikkikokonaisuudet kokosin valmiiksi kuva-alustaan jokaista lasta varten.

Toisella havainnointikerralla havainnoin lapsen ja aikuisen kuvitettujen leikkien leikkimistä. Havainnoinnissa kiinnitin huomiota siihen, miten aikuinen sai herätettyä lapsen huomion ja miten hän käytti kuvia leikin mallittamisen apuna sekä puhuiko hän leikin aikana lapselle. Leikin kuvaileminen on yksi olennaisista asioista leikin kulussa. Aikuisen on tärkeä sanoittaa leikkiä, ellei lapsi itse sitä tee, sekä toistaa lapsen sanomaa, vaikkakin hieman eri sanoin. Seurasin myös, oliko aikuinen aidosti sitoutunut leikkiin myös tunteen tasolla. Havaintoja tehdessäni totesin Vygotskin tavoin, että lapsen toiminnot lähtevät todellakin alkuun yhteistoiminnassa aikuisen kanssa, ja myöhemmin siirtyvät lapsen omiksi toiminnoksi (vrt. Lyytinen & Lautamo 2004, 209).

Havaintojeni perusteella kuvitettujen leikkien leikki sujui mukavasti ja lapsesta näki, että hän tiesi, mitä leikissä tapahtuu. Kuvat eivät mitenkään rajoittaneet leikin kulkua eikä näyttänyt siltä, että leikki keskittyisi liikaa kuviin. Aikuiset käyttivät kuvia luontevasti leikkiessään lapsen kanssa. Leikit lähtivät käyntiin aina siitä, että lapsi sai alkuun valita mitä leikkiä tänään leikitään. Näin lasten äänen kuuleminen tuli hyvin esille. Havaintojeni perusteella voin todeta, että lapset lähtivät mielellään leikkimään kuvitettuja leikkejä aikuisen kanssa.

### 8.3 Case Matti, esimerkki leikin kehityksestä ja havainnoinnista

Matti pystyy tutuissa arkielämän toimintoihin liittyvissä leikeissä tuottamaan itsenäisesti 3–5 toiminnan loogista sarjaa ja mallitettaessa leikkitoimintoja hän liittyy niitä leikkiinsä. Matin leikki kuitenkin jumiutuu usein alun jälkeen toistamaan samaa toimintaa, kuten autoilla aittaa päin ajamista. Matin on myös vaikea

laajentaa leikkiä tästä muuhun suuntaan. Toimintaterapiassa Matti on leikkinyt yhdessä toisen lapsen kanssa. Kun leikki on tuttu, on Matti aktiivinen osapuoli leikin kulussa ja samalla ottaa mielellään kontaktia toiseen lapseen. Matti tutkii esimerkiksi toisen korvaa, ottaa verikokeen ja kuuntele sydänääniä. Yhteisleikkiä Matti on jaksanut aikuisen ohjaamana 15 minuuttia. Matti on nyt aloittanut ohjaavan aikuisen toimesta säännöllisesti harjoitella kuvitettua lääkärileikkiä. Matilla on käytössään leikkilaatikko, jossa on tarvikkeet lääkärileikkiin sekä kuvalliset ohjeet lääkärisäkäynnin etenemisestä.

Havainnoitaessa on kiinnostavaa seurata, miten ja minkälaisia teemoja lapsi valitsee leikilleen. Ovatko leikki teemat hetkellisiä vai pitkäkestoisia, vai vaihtuvatko ne nopeasti, niin että leikki kuitenkin jatkuu saman aiheen ympärillä koko leikin ajan. Havainnoinnin avulla saadaan myös tietoa siitä, leikkiikö lapsi ikätasonsa mukaan sekä millaista on kielenkäyttö, tilan hahmottaminen, liikkuminen ja sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa. Luonteva osa lapsen leikkiä on luovuus ja mielikuvituksen käyttö. Rungas mielikuvitus lisää kekseliäisyyttä leikin sisältöön ja leikkivälineiksi soveltuvien tavaroiden valintaan. Leikkeihin sisältyy aina riitatilanteita, jolloin esimerkiksi lapset kiistelevät leikkikalun käytöstä tai tavasta, miten jotakin roolia toteutetaan. Ristiriitojen ratkaiseminen lisää leikkijöiden innostusta ja mahdollistaa sovitun leikin toteuttamisen sovitulla tavalla. (Nurmi ym. 2006, 63.)

Kuvitettujen leikkien seurantalomakkeen ja havainnoinnin perusteella ei leikki-toimintojen määrässä ole juurikaan tapahtunut kehitystä, Mattin keskittyminen herpaantuu ja leikki pysähtyy edelleen toistamaan samaa. Matti hakeutuu kuitenkin aiempaa enemmän toisten lasten seuraan, ja he leikkivät rinnakkain samoilla leluilla. Aiemmin ei esineillä leikkimistä juuri ilmennyt, vaan vuorovaikutus oli enemmänkin toisen seuraan hakeutumista. Matti on myös aiempaa aktiivisempi aikuisen ohjaamassa leikissä ja on ottanut itsenäisesti kontaktia toiseen lapseen leikin kautta. Havainnoidessani leikkiä sekä tutustuessani seurantalomakkeeseen sain tietoa Mattin tarkkaavaisuudesta, kielenkäytöstä sekä taidoista muodostaa sisäisiä mielikuvia sekä näiden taitojen edistymisestä (vrt. Lyytinen & Lautamo 2004, 206–207). Matti on lisäksi oma-aloitteisesti hakenut leikkilaatikon lääkärileikistä, vienyt sen aikuisen luokse, ojentanut laatikon hänelle ja sa-

nonut aikuiselle "Päivää!", mistä lääkärileikki on sitten saanut alkunsa. Matti sanoi myös nimensä, kun "lääkäri" sitä kysyi. Hän antoi mielellään tutkia kaikkia ruumiinosia ja riisui sekä puki paitansa. Kuumeenmittaus jännitti Mattia, mutta hän antoi kuitenkin mitata kuumeen ja otti "lääkäriltä" saadun lääkkeen, minkä jälkeen kiitti ja keräsi lelut takaisin laatikkoon. Matti jaksaa myös keskittyä aikuisen ohjaamaan leikkiin hieman aiempaa paremmin, välillä jopa 20 minuuttia.

#### 8.4 Ohjaavien aikuisten palaute

Toukokuun lopussa 2011 lomakehaastattelut lähtivät, viidelle aikuiselle, jotka olivat kokeilleet työvälinettä kuvitetuista leikeistä. Neljä kyselylomaketta palautui minulle kesäkuun puolessavälissä ja yksi elokuun alussa. Lomakehaastattelussa kysyin ohjaavien aikuisten mielipidettä kuvitetujen leikkien työvälineestä. Lomakehaastattelussa oli kaikkiaan neljä kysymystä. Kysymykset olivat mielipidekysymyksiä, joten vastauksista ei voinut tehdä taulukoita tai diagrammeja. Saamani vastaukset olen analysoinut ja koonnut kysymysjärjestyksessä. Esitän vastauksissa myös ohjaavien aikuisten suoria mielipiteitä kuvitetujen leikkien työvälineestä. Ohjaavien aikuisten kokemukset työvälineestä olivat pääasiassa positiivisia.

Ensimmäisessä kysymyksessä tiedustelin ohjaavilta aikuisilta, miten lapsi oli heidän mielestään hyötynyt kuvitetuista leikeistä ja miten ne ovat auttaneet lasta leikin opettelussa. Kaikki vastaajat olivat kokeneet kuvitetut leikit hyödylliseksi työvälineeksi, jonka avulla on helppo lähteä harjoittelemaan leikkimistä lapsen kanssa. Vastaajien yleinen mielipide oli, että erityislapset ovat usein kykenemättömiä itsenäiseen leikkiin tai ainakin heidän keskittymisensä on rajallista, joten leikin opettelu kuvia apuna käyttäen oli tervetullut vaihtoehto. Kiitosta tuli leikkien yksityiskohtaisesta kuvittamisesta, kun jokaiselle tavaralle oli vastaava kuva. Hyvänä koettiin, että ohjaajalle oli leikeistä kirjallinen ohjeistus ja että leikeissä oli selvä alku ja loppu.

*Lapsen on ollut helppo lähteä leikkiin, kun tietää mitä tulee tapahtumaan. Se on ollut myös lapselle positiivinen kokemus itsestä leikkijänä ja antanut onnistumisen kokemuksia.*

*Kuvitettu leikki on selkeä ja strukturoitu ja aikuinen voi vielä selkiyttää leikkiä mallittamalla toiminnot ensin itse.*

Vastaajien mielestä lapsi myös sai itselleen onnistumisen kokemuksia leikkijänä. Yleinen näkemys oli, että kuvitetut leikit olivat selkeitä ja leikit oli kuvitettu yksityiskohtaisesti. Yhdessä vastauksessa todettiin erityisoppilaiden hyötyvän kuvitetuista leikeistä, koska heidän on helppo lähteä leikkimään leikkiä, kun he tietävät, mitä siinä tulee tapahtumaan ja mitä heiltä odotetaan. Vastaajat kokivat, että jo lyhyessäkin ajassa lasten leikeissä tapahtui pientä muutosta. Lisäksi kuvitetuissa leikeissä koettiin, että ne tukivat lapsen oman toiminnan ohjausta ja tukivat puheen ymmärrystä. Vastauksista voi huomata, miten tärkeää on huomioida lasten kehitystaso ja heidän biologinen ikänsä (vrt. Kähkönen ym. 2006, 9).

*Kuvitettua leikkiä on helppo ohjata leikkien avulla. Siitä on helppo tehdä tarpeeksi yksinkertainen ja helposti opittavaa ja muistettavaa.*

*On mukava seurata miten muutaman leikkikerran jälkeen lapsi osaa jo jossain kohtaa leikkiä niin kuin oli opeteltu kuvien avulla.*

*On selkeyttänyt leikin kulkua, kun yhteinen kieli on vielä "vajavaista" niin lapsi ymmärtää ohjeet paremmin kun kuvat on tukena*

Toisessa kysymyksessä kysyin, millaisena työvälineenä ohjaava aikuinen oli kokenut kuvitetut leikit. Vastaajien mielestä kuvitettu leikki oli hyvä työväline, koska siinä on paljon soveltamismahdollisuuksia. Vastaajat kokivat hyvänä, että leikin harjoittelun voi aloittaa muutamista kuvista ja lisätä niitä lapsen taitojen kartuttua. Hyvänä koettiin, että leikkiä voidaan myös leikkiä yhdessä muiden lasten kanssa, jolloin kuvitettu leikki mahdollistaa sen, että taidoiltaan heikompi leikkijä voi olla mukana muiden leikkijöiden kanssa. Vastaajien vastauksista kävi hyvin ilmi, mikä merkitys on lapsen yksilöllisellä ohjauksella ja kehitystasoon sopivilla leikkikokonaisuuksilla. (vrt. Kaski ym. 2001, 240–241).

*Työvälineenä monipuolinen, pystyy hyödyntämään monilla oppilailta eri tarpeet huomioiden.*

*Leikkiä pystyy vaikeuttamaan asteittain ja lisäämään haasteellisuutta. Kuvat antavat apua leikin sujumiseen niin kuin leikkiä pitäisi leikkiä, eikä leikkiminen ole mitää sattu.*

Kehitysvammaisilla on usein erilaisia vaikeuksia puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Vastauksista kävi ilmi, että kuvat helpottivat lapsen leikkimistä ja samalla ne toimivat kommunikaatiokeinona lapsen ja aikuisen välillä. Samalla oltiin sitä mieltä, että lapsi oppii keskittymään, kuuntelemaan ohjeita ja katsomaan mallia. Yhden vastaajan mielestä kuvitettujen leikkien käyttäminen vaatii ensin opettelua, jotta leikkimisen mallittaminen lapselle sujuu luontevasti kuvien kanssa. Nähtävissä oli, miten tärkeä kommunikointi on kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa (vrt. Kähkönen ym. 2006, 7–8; Ketonen ym. 2004, 176).

*Vaatii aluksi työtä ja harjoittelua, mutta on loppujen lopuksi toimiva ja käytännöllinen menetelmä.*

*Näin ollen kuvat mahdollistivat vuorovaikutuksen aikuisen ja lapsen välillä myös yhteisen kielen puuttuessa.*

*Kuvien avulla myös harjoiteltiin sanoja, joten niillä on suuri merkitys puheentuottamisen, kielen ymmärtämisen ja äänen käytön kannalta.*

Kolmannessa kysymyksessä kysyin, miten kuvitetut leikit olivat toimineet opetusvälineenä ja olivatko ohjaajat kokeneet siinä jotain haastetta. Vastaajien mielestä tavarat ja kuvat löytyvät helposti valmiiksi tehdyistä leikkilaatikoista. Oltiin sitä mieltä, että kuvitettuja leikkejä voi ottaa käyttöön myös taitavampien leikkijöiden kanssa, joille kuitenkin loogisen leikin sarjan eteenpäin vieminen on hankalaa. Kuvat tukivat hyvin leikin kulkua. Leikkistruktuuri koettiin erittäin tarpeelliseksi etenkin sen vuoksi, että kyseessä olivat kehitysvammaiset lapset. Yksi vastanneista koki kuitenkin leikkistrukturin toisinaan myös kompastuskiveksi ohjaajan ja lapsen välillä.

*Leikki struktuuri on erittäin tarpeellinen ja tärkeä varsinkin kun kyseessä on erityislapset. Ja tottakai on hyvä, että tehdään samalla tavalla aina leikki, jotta leikki struktuuri jää lapsen mieleen. Välillä koin sen kuitenkin rajoittavaksi tekijäksi. Esimerkiksi, kun näytän kuvaa ja sanon lapselle rakenna rata ja tässä aiheessa lapsi onkin innoissaan ottanut veturin ja asettaa ukkoa kyytiin ja kohta on jo vaunut junan perässä vaikka ensin piti rakentaa rata. Mitä minä*



*teen ohjaajana? Kerääkö aloitetun leikin pois ja aloitamme leikin uudestaan junaradan kokoamisesta niin kuin kuvat sanovat vai jatkamme leikkiä tästä kuvien osoittamalla järjestyksellä?*

Vastauksista kävi ilmi, että esimerkiksi lääkärileikki auttaa lasta oikeassakin elämässä, mikä koettiin hyvänä asiana. Nähtiin, että isommilla lapsilla leikkejä voi soveltaa enemmän arkipäivän tilanteisiin, jolloin niistä on todellista apua oikeassa elämässä. Vastaajien mielestä kuvitetut leikit sopivat hyvin sekä yksilöopetukseen että pienryhmätyöskentelyyn erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Vastauksista käy ilmi, miten tärkeää leikki on lapselle, koska sen avulla lapsi oppii uusia asioita, tutkii ja tutustuu ympäristöönsä sekä jäljittelee oikeita tilanteita sekä harjoittelee niitä taitoja, joita ei vielä osaa (vrt. Kalliala 2003, 185; Nurmi ym. 2006, 57).

*Kuvitettujen leikkien avulla kehitetään lapsen pitkäjänteisyyttä ja järjestelmällisyyttä. Leikit leikitään "loppuun saakka". Lisäksi koen, että leikissä on selkeä alku ja loppu, näin opetteluvaiheessa ainakin.*

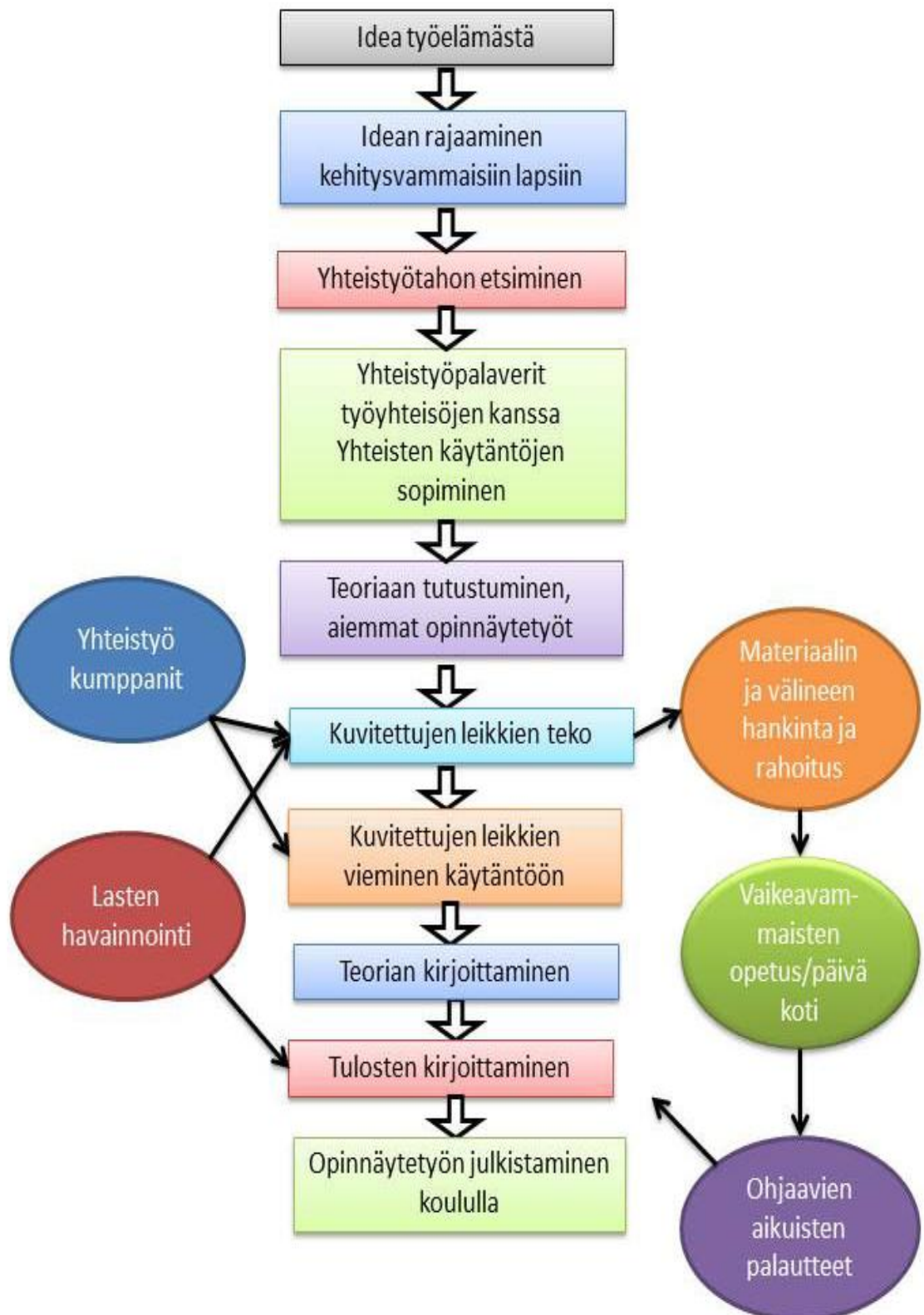
Neljäntenä ja viimeisenä kysymyksenä kysyin ohjaavilta aikuisilta, mitä muuta he haluaisivat kertoa kuvitetuista leikeistä. Kaikkien vastaajien palautteet kuvitetuista leikeistä olivat positiivisia. Kuvitetut leikit koettiin loistavaksi työvälineeksi, jonka avulla voi harjoitella monipuolisesti leikkitaitoja, sosiaalisia taitoja sekä kielellisiä taitoja. Oltiin sitä mieltä, että leikin kuvittaminen on hyvä idea sellaisille lapsille, joilla on vaikeuksia noudattaa tai ymmärtää sanallisia ohjeita. Lisäksi ohjaavilla aikuisilla oli vahva usko siihen, että kuvitettujen leikkien avulla voidaan oppia leikkitaitoja sinnikkäällä toistamisella, koska kuvitetut leikit auttavat lasta ymmärtämään, mitä ollaan tekemässä. Varsinkin ne lapset hyötyvät kuvitetuista leikeistä, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Vastaajien vastauksista voi hyvin havaita työni lähtökohdan ja sen, miten leikki antaa lapselle mahdollisuuden kehittää monipuolisesti eri taitoja (vrt. Yack ym. 2001, 118–119).

*Parhaimmillaan ohjattu leikki tietenkin elää ja menee eteenpäin. Tavoitteenahan kuitenkin on, että lapsi ensin oppii leikkimään ohjattua leikkiä aikuisen kanssa ja sitten pikku hiljaa itsenäisesti vapaaajalla ja lopuksi vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa.*

Kaikista vastauksista käy ilmi työvälineen hyödyllisyys ja tarpeellisuus. Lisäksi työvälineen monipuolisuus sai kiitosta ohjaavilta aikuisilta. Kuvitetuista leikeistä saatu palaute kertoo, että kyseinen tuotos on toimiva ja hyödyllinen väline. Lisäksi vastaajat kokivat, että kuvitettuja leikkejä on helppo muunnella tarpeiden mukaan, ja ne edesauttavat myös kielen kehitystä. Tämä osoittaa mielestäni sen, että tekemäni produktio on käytännöllinen, hyödyllinen ja monipuolinen työväline.

Sain lisäksi henkilökohtaisen palautteen kuvitetuista leikeistä päivähoiton puolelta. Yhteistyökumppanini päivähoitossa oli niin tyytyväinen saamaansa produktioon, että oli kertonut tuotokseni käytännöllisyydestä päivähoiton esimiehelle heidän yhteisessä palaverissaan. Päivähoiton esimies kiinnostui tuotoksestani ja pyysi minua esittelemään sitä hänelle ja muille erityislastentarhanopettajille keväällä 2011. Esittelyn jälkeen päivähoiton esimies oli niin vakuutunut tuotoksen käytännöllisyydestä päivähoitossa, että toivoi saavansa kyseiset leikit jokaiseen päivähoiton yksikköön työvälineeksi. Tämä oli tietysti minulle merkittävä kannustin tehdystä työstä. Keväällä 2011 annoin työvälineen kuvitetuista leikeistä kaikkiin päivähoiton yksikköihin.

Kaavio 2. Kaavio kuvaa koko opinnäytetyön prosessia idean syntymisestä työn julkaisuun



## 9 POHDINTA

Opinnäytetyöni oli työelämälähtöinen kehittämishanke, jonka tuloksena syntyi hyvä produktio. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli kehittää konkreettinen työväline kehitysvammaisten lasten leikin opettamiseen. Opinnäytetyöni tekeminen on ollut haastavaa, mutta kuitenkin antoisaa aikaa. Leikkien havainnointi on opettanut minulle paljon ja leikkiteoriaan tutustuminen on vain syventänyt tietoa leikistä ja sen merkityksestä lapselle.

Aloittaessani opinnäytetyön kirjallisen raportin tekemisen lähdin ensin pohtimaan, mikä lapsen leikissä oli minulle tärkeää ammattilaisen roolista katsottuna, minkä jälkeen peilasin ajatuksissani itseäni kasvattajana ja mietin, mitä asioita itse pidän tärkeinä. Näiden ajatusten pohjalta valitsin työni viitekehyksen. Opinnäytetyöni teoriapohjaksi valikoitui kehitysvammaisuus, leikki, leikin kehitys ja leikin merkitys. Lähdin aluksi tarkastelemaan kehitysvammaisuutta ja leikin eri muotoja kokonaisvaltaisesti, koska halusin tuoda esille raporttini teoriaviitekehityksessä mielestäni työn keskeisimpiä sekä tärkeimpiä asioita, joihin produktio- ni viitekehityksessä viittaan. Olen tutustunut monipuolisesti kehitysvammaisuuteen, lapsen leikkiin ja tutkimuksen tekoa käsitteleviin teoksiin. Uskon, että minulla on tulevaisuudessa varhaiskasvattajana hyötyä lapsen leikin kokonaisvaltaisesti tietämyksestä.

Ammatillisen kasvuni kannalta opinnäytetyöskentely on ollut hyödyllistä. Näen itsessäni kasvattajan, joka haluaa tuoda lapsille esille erilaisuuden siten, että lapset oppivat kohtaamaan ja hyväksymään sen. Lisäksi haluan opinnäytetyöni myötä tuoda esille, että kaikilla lapsilla on oikeus leikkiin ja oppimiseen tasavertaisesti muiden kanssa. Lapset ovat ennakkoluulottomia erilaisuutta kohtaan, ja kun erilaisuudesta tulee heille arkinen asia, on heidän helpompi kohdata ja hyväksyä se. Opinnäytetyön prosessin myötä tullut hyvä kokemus tehdä yhteistyötä työyhteisöjen kanssa työelämälähtöisessä kehittämishankkeessa on kasvattanut minua ammatillisesti. Kokonaisuudessaan teoriakirjoihin perehtyminen on antanut minulle uutta tietoa ja näkemyksiä sekä syventänyt tietotaitoani.

Mielestäni erityiskasvatuksen pitäisikin kouluissa ja päiväkodeissa pohjautua inklusiiviseen ajatteluun. Suomen vammaispoliittisen ohjelman mukaan kaikilla on oltava yhtenäiset mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa, mutta yhteiskunnassa vallitsevat asenteet usein rajoittavat vammaisen lapsen suoriutumista, itsemääräämisoikeutta ja yhteiskunnallista osallisuutta (VAMPO 2010–2015). Erityislasten oppimisen, leikkimisen ja muun toiminnan tulisi tapahtua ryhmässä aikuisten tukemana. Vammaisten lasten hoidon, opetuksen ja kasvatuksen tulisi tapahtua mahdollisimman samanlaisesti kuin muidenkin lasten. Onneksi tänä päivänä ollaan pitkälti päästykin tähän ajattelutapaan. Enemmänkin voitaisiin asioiden eteen tehdä, ja se olisi mielestäni rikkaus kaikille lapsille. Päiväkodissa voitaisiin panostaa enemmän siihen, että kaikille lapsille opetettaisiin vammaisen lapsen kommunikoinnin apuna käyttämät tukiviittomat tai kuvat. Kouluissa puolestaan voitaisiin tuoda esille, miten eri tavoin voidaan opiskella. Tällöin asioista tulee arkipäivää ja ihan luonnollinen asia lapsille. Itse arvostan näitä pieniä, mutta arvokkaita aatteita suuresti ja haluan tuoda ne tulevaisuudessa esille tehdessäni työtä lasten kanssa.

Kuvitettujen leikkien ajatuksena ja tavoitteena oli, että taidon kartuttua lapsi ei välttämättä tarvitse ohjaavaa aikuista, vaan lapsi voisi omaehtoisesti kuvien avulla tai ilman kuvia rakentaa itselleen leikkikokonaisuuksia yksin tai yhdessä kaverin kanssa. Kuvitettujen leikkien tarkoituksena oli antaa Uudenkaupungin vaikeavammaisten opetukseen ja päivähoidon yksiköihin toimiva, monipuolinen, tarpeiden mukaan muunneltava ja laajennettava työväline. Sen avulla olisi helppo lähteä opettamaan leikkitaitoja kehitysvammaisille lapsille. Leikki on lapselle ensisijainen, mielekäs, merkityksellinen ja iloa tuottava toiminta. Lapsella on myös luontainen halu leikkiä ja motivaatio lähtee sisältäpäin. Lisäksi leikin kautta lapsen monet fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset taidot kehittyvät.

Keräämäni arviointiaineiston perusteella voin tehdä sen johtopäätöksen, että kuvitetut leikit ovat leikkitaitojen opettamisessa tarpeellinen työväline. Onnistuin myös saavuttamaan työlleni asettamani tavoitteet. Ohjaavilta aikuisilta saamassani palautteessa ja tekemissäni havainnoissa työni teoriaviitekehys oli selvästi nähtävissä. Työssäni nousi esiin myös kuvitettujen leikkien rajoittavuus. Strukturoidusti tehty kuvallinen leikkikokonaisuus voi myös rajoittaa tai estää leikin kul-

kua. Strukturoitu leikki tai mikä tahansa strukturoitu toiminta ei saa olla liian jäykkää ja kaavamaisista, jolloin unohdetaan toiminnan luonnollinen joustavuus. Olennaistahan kuvien ja strukturoinnin rinnalla on puhe ja luonnollinen toimiminen. Vaarana on kuitenkin se, että ohjaava aikuinen takertuu itse kuvien strukturiin niin, ettei pysty joustavasti ja luontevasti leikkimään sekä mallittamaan kuvitettua leikkiä.

Ajatus siitä, että lapsi itse rakentaisi kuvista itselleen leikkikokonaisuuksia, jää varmasti pitkälti toteutumatta. Leikkikokonaisuuksien tekeminen jää ohjaavien aikuisten tai isompien taitavasti leikkivien lasten tehtäväksi. Näkisin, että lapsi joka kokoaa itselleen loogisia leikkikokonaisuuksia, on jo taitavampi leikkijä. Tällöin kuvitetut leikkikokonaisuudet tukevat varmasti enemmän lapsen kommunikointia, jolloin kuvitettujen leikkien työvälineen apu on painottunut kielellisten taitojen oppimiseen. Lapset toki leikkivät valmiita leikkikokonaisuuksia ja hakevat leikkilaatikoita itsenäisesti, kuten omassa tutkimuksessani kävi ilmi. Jatkotutkimusideana näkisin kuvitettujen leikkien merkityksen lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen ja kommunikoinnin kehittämiseen.

Tekemissäni havainnoissa lasten leikistä ja sen kehittymisestä sekä sen edistävästä tekijöistä voin hyvin havaita yhtymäkohtia tunnettujen teoreetikkojen ajatuksiin. Piaget oli esimerkiksi pohtinut, että lapsen leikit jakautuvat harjoitusleikkeihin, symboliseen leikkiin ja sääntöleikkeihin. Vygotski puolestaan miettii leikin merkitystä käsitteiden mukaan. Hänen mukaansa aikuisilla on suuri merkitys lapsen toiminnan alkuun saattamisessa, koska se alkaa yhteistoiminnassa aikuisen kanssa. Havaintojeni ja lasten arviointikaavakkeiden perusteella lapset lähtivät mielellään leikkeihin mukaan. Lapsista näkyi, että leikki on lapselle mieluista ja kiinnostava. Kaikilla lapsilla pitäisikin olla oikeus leikkiä ja kokea onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Lapsen ja aikuisen leikin havainnoinnissa huomasin hyvin, oliko aikuinen oikeasti sitoutunut opettamaan lapselle leikkiä ja miten paljon sekä miten aidosti aikuinen sanoitti leikkiä lapselle sekä miten aikuiset saivat kiinnitettyä lapsen huomion leiluihin ja leikkiin. Minun läsnäolonni saattoi häiritä joitakin aikuisia, jolloin leikkiminen lapsen kanssa oli ehkä tämän vuoksi jäykempää.

Kallialan (2008) mukaan harvat aikuiset haluavat mukaan leikkeihin. Aikuiset torjuvat lasten leikkipyynnöt monesta syystä: periaatteellisesti, mukavuudenhalustaan tai siksi, että pitävät leikkimistä vaikeana. Aikuiset vierastavat kuvittelu-leikkejä, joissa aikuinen helposti tuntee itsensä hölmöksi ja eläytymiskyvyttömäksi. Aikuisten leikkitaidoissa on siis puutteita. Tämä ei ole suinkaan yhdentekevää, koska leikki on niin keskeisessä asemassa lapsen elämässä. Nimitetäänpä leikkiä vygotkskilaisittain lapsen johtavaksi toiminnaksi tai ei, leikin sujuminen tai sujumattomuus leimaa lapsen elämää. (Kalliala, Marjatta 2008, 55.)

Aloitettuani viime syksynä uudelleen erityisopettajan työt vaikeavammaisten opetuksessa, pääsin itse konkreettisesti kokeilemaan ja näkemään kuvitettujen leikkien käyttöä arjessa. Voin hyvin yhtyä Kallialan (2008) näkemykseen, sillä olen törmännyt koulun arjessa aikuisten ”kyvyttömyyteen” leikkiä lasten kanssa aidosti. Olen myös törmännyt arjen tilanteissa kuvitettujen leikkien rajoittavaan tekijään. Lapsi ei olekaan leikkinyt kuvien osoittamalla tavalla. Se, miten tästä on menty eteenpäin, on tietysti riippunut meistä aikuisista ja siitä ymmärryksestä, ettei strukturoitu leikki tarkoita joustamattomuutta tietyissä tilanteissa. Toisilta aikuisilta leikin kulun muuttaminen sujuu luontevasti, mutta toisille se tuottaa vaikeuksia.

Olen miettinyt ratkaisuja asian parantamiseen. Yksiselitteistä ratkaisua tähän ei varmasti ole, koska meitä ohjaavia aikuisia on niin paljon ja meistä jokainen on sitoutunut kuvitettuihin leikkeihin eritavalla. Leikkeihin sitoutumiseen vaikuttaa varmasti se, miten meistä jokainen ymmärtää lapsen leikin, sen kehityksen ja merkityksen lapsen kokonaiskehitykselle. Ohjaavan aikuisen pitää olla tietoinen leikin merkityksestä ja hänellä tulee olla kykyä heittäytyä lapsen kanssa aidosti leikin maailmaan kuitenkin sitä liikaa ohjailematta. Yhtenä hyvänä ratkaisuna on antaa koko henkilökunnalle leikkikoulutusta. Luentoja ja koulutusta lapsen leikistä löytyy hyvin.

Yksi mahdollisuus kehittää kuvitettujen leikkien työvälinettä edelleen voisi olla irtosanojen lisääminen kuvien rinnalle esimerkiksi kauppaleikissä, samoin kuin muissakin leikeissä. Tällöin kuvitettuihin leikkeihin saataisiin vielä enemmän kielellistä ulottuvuutta. Työvälinettä voidaan parantaa myös kuvittamalla lisää

leikkikokonaisuuksia ja laajentamalla vanhoja leikkikokonaisuuksia vielä yksityiskohtaisempiin leikki- ja kuvakokonaisuuksiin. Leikeissä voisi kuvien lisäksi olla harjoitteluvaiheessa kahdet samanlaiset lelut, jolloin lapsi voisi leikkiä omilla leluilla ja aikuinen pystyisi paremmin mallittamaan leikkiä, kun hänellä olisi omat lelut.

Olen myös miettinyt, paranisiko tilanne, jos meille aikuisille kehitettäisiin seurantamittari tai kaavake, jolla seurattaisiin leikin kehityksen tavoitteita. Meillä aikuisilla kun on puutteita leikkitaidoissa, mutta aina se ei kuitenkaan ole kiinni tietämyksestä, vaan motivaation puutteesta. Aikuisia kiehtoo usein kilpailuhenkiyys: asetamme tavoitteita ja seuraamme niitä tietyillä mittareilla. Esimerkiksi liikunnassa pidetään usein seurantapäiväkirjaa urheilusuorituksista ja kuntoa mitataan tietyin aikavälein. Entä jos olisi kehitetty vastaavanlainen mittari lasten leikin opettamiseen ja leikkimiseen – motivoisiko se meitä aikuisia paneutumaan leikin maailmaan ja leikkitaitoihin paremmin?



## LÄHTEET

- Appelblom, Pipsa 2011. Erityisopettaja. Hakametsän koulun toiminnallinen opetus. Uusikaupunki. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Hakala, Leila, Hyrkkö, Päivi, Manninen, Pia, Oesch, Hanni, Salo, Merketta & Siikanen, Maritta 2001. Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Somero: Puheterapeuttien kustannus Oy.
- Haverinen, Helena, Kujanpää, Sari & Norvapalo, Päivi 2001. Koritehtävät 2. Nuorten ja aikuisten toiminnan ohjauksen, omatoimisuuden ja oppimisen tueksi. Jyväskylä: Haukkarannan koulu.
- Helenius, Aili 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Helenius, Aili 2004. Leikin syntysijoilla. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Huhtanen, Kristiina 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn lectura
- Hyytiäinen, Merja, Kokko, Leena, Mäki, Maiju, Pietiläinen, Erja & Virtanen, Pirkko, 2009. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus: esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Häkkä, Arja, Kuokkanen, Helena & Virolainen, Arja (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita Prima.

- Hänninen, Maritta & Rasku-Puttonen, Helena 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo, Kinos & Jorma, Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Högström, Barbro & Saloranta, Outi, 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Opetushallitus
- Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 2001. Alle kouluikäisen lapsen maailma. 4. painos. Helsinki: Gummerus Oy.
- Kalliala, Marjatta 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistokustannus
- Kalliala, Marjatta 2003. Korvaamaton leikki. Teoksessa Jari, Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Kalliala, Marjatta 1999. Leikin merkitys. Teoksessa Päivi, Pihlaja & Elina, Kontu (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Helsinki: Edita Oyj.
- Kaski, Markus (toim.) Manninen, Anja, Mölsä, Pekka & Pihko, Helena 2001. Kehitysvammaisuus. 3. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kerola, Kyllikki 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, Ritva, Palmroth, Anne, Röman, Marjatta, Salmi, Paula & Poikkeus, Anna-Maija 2004. Teoksessa Tiina, Siiskonen, Tuija, Aro, Timo, Ahonen & Ritva, Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Jyväskylä; PS-kustannus.

Ketonen, Ritva, Salmi, Paula & Tuovinen, Sisko 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Timo, Ahonen, Tiina, Siiskonen & Tuija, Aro (toim.) Sanat sekaisin? Jyväskylä: PS-kustannus.

Korpela, Raija & Nieminen, Pirkko 2001. Leikkiprojekti. Vaikeavammaisten lasten toimintakyvyn, leikin ja varhaiskuntoutuksen arvioinnin kehittämistutkimus. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisu. Helsinki:

Kujanpää, Sari & Väinölä Varpu 2005. Koritehtävät 1. Toiminnan ohjauksen, omatoimisuuden ja oppimisen tueksi. Jyväskylä: Haukkarannan koulu.

Kyngäs, Helvi & Vanhanen Liisa 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11:1

Kähkönen, Ann-Mari, Lindholm, Ritva & Tahvanainen, Hannele 2006. KUTTU-Kuvin tuettu leikki. Helsinki: Early Learning Oy.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519. 23.6.1977. Viitattu 24.4.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>

Latvala, Eila & Vanhanen-Nuutinen Liisa 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi. Sisältö analyysi. Teoksessa Sirpa, Janhonen & Merja Nikkonen (toim.). Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WSOY

Lyytinen, Paula 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Orasuo, Suvi 10.5. 2006. Vaikeimmin kehitysvammaiset. Viitattu 25.10.2011. <http://peda.net/veraja/vep/tietovera/opetus/perusteita/tukimuodot/opetuserityisopetuksenryhmasa/kehitysvammaistenopetus/vaikeimmin-kehitysvammaiset>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: Juvenes Print Yliopistopaino Oy. Viitattu 20.12.2011.

<http://www.oph.fi/download/132882/perusopetuksen/opetussuunnitelman/perusteiden/muutokset/ja/taydennykset2010.pdf>

Peda.net Verkkoeräjä 21.02.2012. 6.1 Kehitysvammaisuus. Viitattu 11.3. 2012.

<http://peda.net/veraja/jyu/liiktdk/liikuntatieteet/soveltava/keskushermosto/kehitysvammaisuus>

Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004 sekä uudenkaupungin kaupungin perusteet. Opetussuunnitelma vuosiluokille 1–9. koulutuslautakunta. Viitattu 21.11.2011.

[http://uusikaupunki.fi/docs/Sipa/Opetussuunnitelma\\_21062011.pdf](http://uusikaupunki.fi/docs/Sipa/Opetussuunnitelma_21062011.pdf)

Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta 2004. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.

Päiväkoti Merilinnun varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 15.11.2011.

[http://paivahoito.uki.fi/pdf/merilinnun\\_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf](http://paivahoito.uki.fi/pdf/merilinnun_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf)

Saarela, Merja 2004. Lapsen kehitysvammaisuus. Teoksessa Päivi, Pihlaja & Riitta, Viitala 2004. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.

Stagnitti, Karen 1998. Learn to play. A practical program to develop a child's imaginative play skills. Australia: Publicity Works.

Lyytinen, Paula & Lautamo, Tiina 2004. Leikki. Teoksessa Tiina, Siiskonen, Tuija, Aro, Timo, Ahonen & Ritva, Ketonen (toim.) 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Trygg , Boel Heister 2010. graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Uudenkaupungin kaupungin päivähoito. Viitattu 15.11.2011.

<http://paivahoito.uki.fi/index.php?id=1>

VAMPO 2010-2015. Suomen vammaispoliittinen ohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2010:4. Viitattu 24.4.2012.

<http://www.stm.fi/julkaisut>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Vilka, Hanna & Airaksinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Tammi.

Vilka, Hanna VVT/ sosiologi 12.2.2010. Toiminnallinen opinnäytetyö. Viitattu 23.3.2012. [http://vilka.fi/hanna/Toiminnallinen\\_ont.pdf](http://vilka.fi/hanna/Toiminnallinen_ont.pdf)

Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.

Vähänen, Leena 2004. Mitä on omaehtoinen leikki? Teoksessa Maija, Hintikka, Aili, Helenius & Leena, Vähänen 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi.

Yack, Ellen, Sutton, Shirley & Aquilla, Paula 2001. Leikki linkkinä lapseen. Toimintaterapiaa sensorisen integraation keinoin. Jyväskylä: PS-kustannus.

## LIITE 1: LUPAKYSELY VANHEMMILLE

### **Hyvät vanhemmat!**

Sosionomi (AMK+LTO) opintoihini Järvenpään Diakonia-ammattikorkeakoulussa kuuluu opinnäytetyön tekeminen ennen valmistumistani syksyllä 2011. Pyydän teiltä lupaa ottaa lapsenne mukaan tutkimukseeni ja suostumuksen käyttää saatuja tietoja opinnäytetyössäni.

Opinnäytetyön aihe on kuvitetut leikkilaatikat. Tarkoitukseni on tehdä leikinopettamis- menetelmä kehitysvammaiselle lapsille, joilla on ongelmia leikin tuottamisessa. Työni koostuu yhdestä kuva-, ohjekansiosta ja viidestä erilaisesta leululaatikosta. Lelulaatikon sisään tehdään "kuva-alustaa" apuna käyttäen valmiiksi kuvitettu leikki esimerkiksi nukkeleikistä, jonka aikuinen mallittaa lapselle ja käyttää kuvastruktuuria leikin tukena. Tavoitteena on, että ajan kuluessa lapsi pystyisi omatoimisesti kuvien avulla valitsemaan haluamansa leikkilaatikon ja muodostamaan leikin itsenäisesti kuvien avulla joko yksin tai yhdessä toisen lapsen kanssa. Tutkimukseni tarkoituksena on mitata pystytäänkö kuvastruktuurin avulla opettamaan/ tukemaan konkreettista leikkitoimintaa kehitysvammaisen lapsen kanssa.

Sosiaalialan opiskelijana ja päättötyötäni tekevänä tutkijana minua sitovat vaitiolovelvollisuus ja tutkimusteorian eettiset periaatteet. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsen nimi ja henkilötiedot eivät tule tutkimuksessa esille.

Ystävällisin terveisin, Irina Taipalus-Suominen

Sosionomi (AMK) opiskelija

Uusikaupunki 10.10.2010

**SUOSTUMUS**

Annan luvan sosionomi opiskelija Irina Taipalus-Suomisen ottaa lapseni mukaan tutkimukseen ja annan hänelle myös luvan katsoa kuntoutussuunnitelmas-  
ta lapseen liittyvät diagnoosit sekä käyttää taustatietoja anonyymisesti tutki-  
mussuunnitelmassa.

Rastita \_\_\_\_\_ Annan luvan

\_\_\_\_\_ En anna lupaa

Päiväys, allekirjoitus ja nimenselvennys:

\_\_\_\_\_ :ssa \_\_\_\_\_ 2010 \_\_\_\_\_

..... \_\_\_\_\_

## LIITE 2: KYSYMYKSET KUVITETTUIJEN LEIKKIEN OHJAAJILLE

1. Miten mielestäsi lapsi on hyötynyt kuvitetuista leikeistä ja miten mielestäsi kuvitetut leikit ovat auttaneet lasta leikin opettelussa?
2. Millaisena työvälineenä itse koit kuvitetut leikit?
3. Miten mielestäsi kuvitetut leikit toimivat opetusvälineenä ja mitä haasteita/kehitettävää koet kuvitetuista leikeistä?
4. Mitä muuta haluaisit kertoa työvälineestä?

Kiitos vastauksestasi ja yhteistyöstäsi. Hyvää ja aurinkoista kesää!

Yhteistyö terveisin, Irina Taipalus-Suominen



### LIITE 3: KUVITETTUIJEN LEIKKIEN TOIMINTA-AJATUS

Kuvitettujen leikkien toiminta-ajatus on, että ensin selvitetään lapsen leikin kehityksen taso. Tämän jälkeen mietitään, mitä leikin osa-aluetta ryhdytään kehittämään. Leikkikokonaisuudet lähtevät kuitenkin aina lapsen kiinnostuksesta. Kansiota kootaan lapselle sopiva leikkikokonaisuus tarra-alustaa apuna käyttäen. Kansiota löytyy valintataulu leikin valintaan. Lisäksi kansiota löytyy tyhjiä pohjia, joita voidaan käyttää lääkäroleikissä valitsemaan mistä sattuu, nukkeleikissä millainen olo nukella on sekä kauppaleikissä kuinka paljon tai mitä kaupasta ostetaan.

## LIITE 4: OHJEISTUKSET OHJAAVILLE AIKUISILLE

### **OHJATTU NUKKELEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Esimerkiksi laitetaan nukelle ruokaa, hoidetaan nukkea (puetaan/riisutaan, laitetaan potalle, laitetaan nukkumaan, kylvetetään ym.).

### **OHJATTU NUKKEKOTILEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Erilaisia kodin arkipäivään liittyviä leikkejä nukkekodissa. Esimerkiksi ruoan valmistamista, kattamista, syömistä, tiskaamista, pyykinpesua, ym.

Tarvikkeet: Nukkekotiti, nuket, huonekaluja ja lisäksi esimerkiksi kotieläimiä, auto ym.

### **OHJATTU PALIKKALEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Esimerkiksi rakennetaan torni, talo, linna, silta ym. Palikat voidaan myös yhdistää osaksi muita leikkejä esimerkiksi maatilaleikkiin mm. eläintenai-  
tauksen rakentamiseen.

### **OHJATTU KAUPPALEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Kauppaleikissä joku on myyjä ja joku/ jotkut asiakkaita. Kauppaleikkiä voidaan leikkiä lapsi aikuisen kanssa tai kaksi lasta vastavuoroisena roolileikkinä. Leikissä tullaan kauppaan, tervehditään, otetaan kori tai kärryt, valitaan tavarat, mennään kassalle ja maksetaan ostokset, laitetaan tavarat kassiin ja poistutaan kaupasta. Tarvikkeet: Tyhjiä ruokapakkauksia, leikkirahaa ja rahapussi, kauppakassi (esim. muovikassi), ostoskori tai kärry. Leikkiin voidaan ottaa myös mukaan kuvallinen ostoslista. Lapsi voi itse koota ostoslistansa tai aikuinen tekee sen hänelle valmiiksi.

## **OHJATTU MAATILALEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Maatilaleikistä on paljon erilaisia sovellutuksia. Esimerkiksi lypsetään lehmät, päästetään eläimet laitumelle, viljellään maata, ruokitaan eläimiä, tehdään peltotöitä, "arkipäivän rutiinien leikkimistä", kuten syömistä, nukkumista jne. Maatilaleikki sopii hyvin esimerkiksi nukkekoti-leikin yhteyteen. Tarvikkeet: Maatila, eläimiä, traktori, kuorma-auto ym.

## **OHJATTU JUNALEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Junaleikki aloitetaan rakentamalla junarata ja juna vaunuineen. Junaleikissä voidaan esimerkiksi ajaa junaa, ottaa kyytiin matkustajia tai tavaroita, käydä asemalla yms. Tarvikkeet: Junarata, juna ja vaunuja, silta ym.

## **OHJATTU LÄÄKÄRILEIKKI**

Aikuinen mallittaa leikkiä lapselle ja käyttää kuvastruktuuria kommunikaation tukena. Lääkärileikissä joku on lääkäri joka hoitaa potilasta. Potilas voi olla joko aikuinen, nukke tai nalle. Potilaana voi olla myös käsinukke, joka mahdollistaa mukavan ja vuorovaikutuksellisen keskustelu-/ kanssakäymistilanteen. Joku erottava tekijä rooleihin kannattaa tehdä, jotta lapsi tietää, mitä roolia hän leikissä leikkii. (Esim. lääkärintakki tms.) Leikkiin voidaan ottaa myös mukaan erillinen lista "kipu-/ sairaskuvista" ja näitä voidaan käyttää kommunikoinnin tukena tai ensisijaisena kommunikaationa. Kuvista on myös helpompi päättää mikä potilasta vaivaa. Tarvikkeita: Lääkärilaukku ja sinne kuuluvia lääkärin välineitä, sideharsoa, paperia, laastareita, kuumemittari ym.

LIITE 5: LEIKKIEN SEURANTATAULUKKO

---

PÄIVÄYS	LEIKKI	TUOKION KUVAUS JA ARVIO (+./-.)	KOMMENTTEJA	OHJ.KUITTAUS