

Hanni Leskinen, Tarja Miettinen, Susanna Warvas

Mielikuvitusleikin hersyttäminen leikkikorttien avulla

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti AMK

Toimintaterapian koulutusohjelma

Opinnäytetyö

Syksy 2013

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Hanni Leskinen, Tarja Miettinen, Susanna Warvas Mielikuvitusleikin hersyttäminen leikkikorttien avulla 47 sivua + 6 liitettä Syksy 2013
Tutkinto	Toimintaterapeutti AMK
Koulutusohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaajat	Lehtori Anne Talvenheimo-Pesu Yliopettaja Toini Harra
<p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten lapset hyötyivät Stagnittin Learn to Play -ohjelman perusteella tehdyistä leikkikorteista mielikuvitusleikin hersyttäjänä. Tarkoituksena oli myös samalla lisätä toimintaterapeuttien tietoisuutta Learn to Play -ohjelman näyttöön perustuvuudesta. Learn to Play -ohjelman itsenäinen rooli-leikki -osioon perustuvia värikkäitä leikkikortteja valmistettiin yhdeksän kappaletta.</p> <p>Opinnäytetyössä on esitelty Learn to Play -ohjelmasta tehtyjä tutkimuksia, sekä Bundyn leikkimielisyyden mallin ja valmistettujen leikkikorttien välistä vuoropuhelua. Leikkikortteja koskevia valintoja on perusteltu sekä kirjallisuudesta että yhteistyökumppaneilta saadun tiedon perusteella.</p> <p>Seitsemän yhteistyökumppaneina toiminutta toimintaterapeuttia kokeili leikkikortteja yhteensä 32 leikkitalanteessa asiakkaidensa kanssa. Lapset olivat 3-8 -vuotiaita ja heistä monella oli kehitysvammadiagnoosi. Leikkikorttien käyttökokemukset kerättiin toimintaterapeuteilta ryhmä- ja puhelinkeskusteluiden sekä seurantalomakkeiden avulla. Kerätyn aineiston analysointiin on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Leikkimielisyyden mallin leikin elementit olivat keskeisessä asemassa analyysissa.</p> <p>Tulosten perusteella voitiin päätellä, että värikkäät ja yksityiskohtaiset leikkikortit hersyttivät suurinta osaa lapsista mielikuvitusleikkiin. Leikin elementeistä erityisesti todellisuudesta vapautuminen ja sisäinen kontrolli saivat kortteista vahvistusta. Näytti siltä, että kortit toimivat myös itsenäisenä välineenä ilman Learn to Play -ohjelmaa.</p> <p>Lähikehityksen vyöhykkeen (vanhemmat, päiväkot) ohjaus leikkikorttien avulla olisi mielenkiintoinen opinnäytetyön aihe tuleville opiskelijoille. Myös mielikuvitukseen liittyvä esinekorvaavuus olisi selvittämisen arvoinen teema.</p>	
Avainsanat	Learn to Play, mielikuvitusleikki, leikkimielisyyden malli, leikkikortit

Authors Title Date Number of Pages	Hanni Leskinen, Tarja Miettinen, Susanna Warvas Enhancing Imaginative Play of Children with Play Cards Autumn 2013 47 pages + 6 appendices
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Anne Talvenheimo-Pesu, Senior Lecturer Toini Harra, Principal Lecturer
<p>The purpose of this thesis was to produce a visual and beneficial tool for Learn to Play sessions as well as to enhance the knowledge of the Learn to Play program among Finnish occupational therapy professionals. The Learn to Play program is developed by an Australian occupational therapist and professor Karen Stagnitti. The program aims to develop imaginative play of children with developmental delays, autistic spectrum disorders, language disorders and visual impairment. Learn to Play handbook includes play instructions for professionals such as occupational therapists, preschool teachers and speech pathologists.</p> <p>As a part of the work, we produced a play card package. The independent role play was chosen as a theme for the play cards and altogether nine play cards were produced. Our background theory was the Model of Playfulness by Anita Bundy.</p> <p>The study was carried out in collaboration with seven occupational therapists working with children who have challenges with play. Our goal was to find out what the impact of the play cards was for the imaginative play of the children according to the occupational therapists. We were also interested in knowing how the play cards functioned and what kind of play followed the play card sessions.</p> <p>The partners tested the play cards with clients between 3-8 years of age. The data from the partners was collected through group discussion, telephone discussions and follow-up forms. The data was analyzed by theory-driven content analysis.</p> <p>The study revealed that the play cards are a useful tool in enhancing imagination. Most children got excited about the cards, their motivation to play increased and they were able to control playing better. The partners received a new tool for pretend play sessions and most of them intended to continue using the cards as a part of their work in the future. Developing play cards for the zone of proximal development (parents, kindergarten) would be an interesting subject to study further.</p>	
Keywords	Learn to Play, pretend play, Model of Playfulness, play cards

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Leikin käsite ja leikkimielisyyden malli	3
2.1	Leikistä mielikuvitusleikkiin	3
2.2	Leikkimielisyyden malli	5
3	Learn to play -ohjelma	9
3.1	Learn to Play -ohjelman taustaa ja tutkimuksia	9
3.2	Learn to Play -ohjelman käyttö	11
4	Vilkutusleikistä merirosvoiluun – leikkikorttien valmistus	14
4.1	Yhteiskehittelyllä kohti toimivampia kortteja	15
4.2	Miksi visuaalinen ja värikäs tuotos?	19
4.3	Muu materiaali	20
4.4	Lopullinen leikkikorttipaketti	21
5	Käyttökokemusten keruu yhteistyökumppaneilta	22
6	Aineiston analysointi	25
6.1	Raakamateriaalin luokittelu	25
6.2	Analysoinnin luotettavuus ja pätevyys	27
7	Tulokset leikkikorttien käytöstä	29
7.1	Hyödyt ja haitat mielikuvitusleikkiin	30
7.2	Korttien käytöstä hersynneet mielikuvitusleikit	32
7.3	Korttien toimivuus	35
7.4	Yhteenveto	37
8	Pohdinta	40
	Lähteet	44

Liitteet

Liite 1. Yhteenveto Learn to Play –ohjelmasta

Liite 2. Leikin tarkistuslista opettajalle/vanhemmalle

Liite 3. Seurantalomake

Liite 4. Hyödyt ja haitat mielikuvitusleikin hersytyksessä

Liite 5. Korttien käytöstä hersynneet mielikuvitusleikit

Liite 6. Kuvan ja taustan toimivuus

1 Johdanto

“When a child can’t or doesn’t play, something has gone terribly wrong with that child”
(Cooper - Stagnitti 2009: 16).

Vaikka leikki katsojasta näyttääkin lapsille helpolta ja itsestään selvältä, se on monimutkaista, sisäisestä motivaatiosta kumpuavaa ja sisäisesti kontrolloitua toimintaa, johon lapsen kehitystaso, taidot, mieltymykset ja leikkimielisyys vaikuttavat. Esimerkiksi fyysiset ongelmat, tarkkaavaisuushäiriöt (ADHD) ja autismin kirjon kehityshäiriöt vaikuttavat leikin tasoon ja leikkimielisyyteen. (Bundy - Cordier 2009: 45-46.) Tässä opinnäytetyössä meitä askarruttaa niiden lasten sosiaalinen asema, joille mielikuvitusleikki on vaikeaa. He eivät välttämättä saa mahdollisuutta osallistua iänmukaiseen leikkiin muiden lasten kanssa puutteellisten leikki- ja sosiaalisten taitojensa vuoksi, vaan jäävät helposti leikkien ulkopuolelle. Kuitenkin kaikilla lapsilla pitäisi olla oikeus ja mahdollisuus osallistua lapsille tärkeimpään toimintaan eli leikkiin.

Australialaisen Karen Stagnittin kehittämä Learn to Play -ohjelma pyrkii vastaamaan tähän ongelmaan. Ohjelman avulla 0-6 -vuotiaiden kehitysongelmaisten (esimerkiksi autismin kirjo) tai muuten vammautuneiden lasten mielikuvitusleikkiä voidaan terapiassa kehittää (Stagnitti 1998). Nykyään Karen Stagnitti on toimintaterapian professori Deakinin yliopistossa Australiassa (Stagnitti n.d). Tutustuessamme Learn to Play -ohjelmaan havaitsimme, että käsikirjan sisältämät leikkiohjeet ovat tekstipainotteiset ja kuvat mustavalkoisia. Niitä ei ole tarkoitettu lapsille näytettäväksi.

Opinnäytetyömme tavoite oli löytää toimintaterapeuteille helpompi, visuaalisempi ja lasta hyödyttävämpi väline Learn to Play -ohjelman leikkilanteisiin. Olimme huomanneet toimintaterapiaopintoihin sisältyvillä kenttäjaksoilla, että tällaista välinettä ei ole. Halusimme myös tuoda tietoa Learn to Play -ohjelmasta sekä sen näyttöön perustuvuudesta lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten käyttöön. Osana opinnäytetyötä valmistimme leikkikortteja, joiden avulla lasten mielikuvitusleikkiä voi hersyttää. Sana ”hersyä” tarkoittaa samaa kuin pursuta, pulputa, herua ja tihkua (SuomiSanakirja 2013). Halusimme käyttää sanaa, koska se sopii mielikuvitusleikin maailmaan parem-

min kuin esimerkiksi stimuloida tai aktivoida. Valmiit leikkikortit oheismateriaaleineen löytyvät Metropolia Ammattikorkeakoulun Sofianlehdonkadun toimipisteen kirjastosta.

Opinnäytetyökysymyksemme oli ”miten lapset hyötyvät toimintaterapeuttien kokemusten mukaan leikkikorttien käytöstä mielikuvitusleikin hersyttäjänä”. Työmme teoriapohjana oli Anita Bundyn leikkimielisyyden malli (Model of Playfulness), joka esitellään alaluvussa *Leikkimielisyyden malli* (Bundy - Skard 2008). Bundy on taustakoulutukseltaan toimintaterapeutti ja toimii nykyään professorina Sydneyn yliopistossa (University of Sydney 2013). *Leikistä mielikuvitusleikkiin* -alaluvussa olemme määritelleet leikin käsitteen. Learn to Play -ohjelmaa, sen teoreettista taustaa ja käyttöä esittelemme opinnäytetyön kolmannessa luvussa.

Yhteistyökumppaneinamme oli seitsemän toimintaterapeuttia, joista kuusi työskentelee yksityisinä ammatinharjoittajina Uudellamaalla ja yksi terveyskeskuksessa Hämeessä. Pääyhteistyökumppanimme on käsitellyt Learn to Play -ohjelmaa toimintaterapian erikoistumisopintojensa lopputyössä (Hakkarainen 2012). Yhteistyöstä toimintaterapeuttien kanssa, leikkikorttien valmistuksesta ja oheismateriaalin lähetyksestä olemme kertoneet tarkemmin luvussa *Vilkutusleikistä merirosvoiluun*. Palautteen keruuta ja käyttämiämme menetelmiä olemme kuvanneet luvussa *Käyttökokemusten keruu yhteistyökumppaneilta*. Aineistoa olemme analysoineet teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, mitä avataan luvussa *Aineiston analysointi*. Analyysin tulokset, yhteenvedon ja niistä seuranneet ajatukset esitellään luvuissa *Tulokset leikkikorttien käytöstä, Yhteenveto ja Pohdinta*.

2 Leikin käsite ja leikkimielisyyden malli

Opinnäytetyön toimintaterapeuttiseksi taustateoriaksi valitsimme Bundyn leikkimielisyyden mallin. Valintaa perustellaan alaluvussa *Leikkimielisyyden malli*. Tässä luvussa määritellään leikki ja mielikuvitusleikki sekä kerrotaan leikkimielisyyden mallista. Mielikuvitusleikin avaaminen on työn kannalta olennaista, sillä leikkikorttien taustalla oleva Learn to Play -ohjelma keskittyy lapsen mielikuvitusleikin parantamiseen. Saimme Learn to Play -ohjelman kehittäjältä Karen Stagnittilta ja Metropolia Ammattikorkeakoulun lasten toimintaterapian lehtorilta useita aiheeseen liittyviä tutkimusartikkeleita ja muuta materiaalia.

2.1 Leikistä mielikuvitusleikkiin

Lapsen sitoutuminen mielikuvitusleikkiin ja leikkiminen on ensisijaisen tärkeää alle kouluikäisen lapsen kehityksen kannalta (Vygotsky 1966). Leikki voidaan määritellä lapsen valitsemaksi toiminnaksi, jonka lapsi tunnistaa leikiksi ja johon lapsi leikkimielisesti sitoutuu. Lapset leikkivät erilaisissa paikoissa, sosiaalisissa tilanteissa ja myös leikkityypit vaihtelevat. On olemassa esimerkiksi symbolista, luovaa, tutkivaa, kuvitteellista ja mielikuvitusleikkiä. (Sturgess 2009: 22–23.) Stagnittin (2009: 60) mukaan mielikuvitusleikki eroaa muista leikin lajeista kolmesta eri syystä. 1) *Mielikuvitusleikissä* puuttuva esine voidaan korvata toisella, esimerkiksi kenkä tai banaani voi esittää kännykkää. 2) Leikkijä voi liittää esineeseen tai toimintaan tilan/laadun eli esimerkiksi sanoa, että nukke on nälkäinen. 3) Hän voi myös viitata poissaolevaan esineeseen tai paikkaan eli vaikkapa sanoa, että keskellä huonetta on portti avaruuteen. Sen sijaan *konventionaalisessa mielikuvitusleikissä* leikki reflektoi suoraan todellisuutta (esimerkiksi nukke laitetaan sänkyyn nukkumaan) ja se onnistuu usein myös kehitysviiveisiltä lapsilta. (Stagnitti - Unsworth 2000: 63.) Kyse ei siis ole pelkästään sosiaalisista leikkitaidoista.

Esineen korvaamiseen toisella, ongelmanratkaisuun, muistiin ja loogiseen ajatteluun tarvitaan kognitiivisia kykyjä ja tulkintaa. Leikkikaverin kanssa toiminen vaatii sosiaalisten sääntöjen, roolien ja tunnetason ymmärtämistä sekä sosiaalista havaintokykyä. Myös motorisia ja sensorisia taitoja tarvitaan, kun lapsi tutkii ja käsittelee leikkivälineitä. (Stagnitti - Unsworth 2000: 122–124.) Leikin avulla lapsi voi myös purkaa ikäviä

kokemuksiaan muuttamalla ne symboleiksi ja metaforiksi. Tätä kautta lapsen omat kokemukset voivat muuttua. Jos lapsi on ahdistunut tai hänellä on ikäviä kokemuksia, hän voi hallita niitä mielikuvitusleikin kautta. Leikissä lapsella on rajaton valta hallita tapahtumia ja siirtyä halunsa mukaan dinosaurusten aikaan tai tulevaisuuteen. (Norton - Norton 2012: 46-50.)

Mielikuvitusleikki kehittyy lasten matkiessa vanhempia ja muita lapsia noin puolen vuoden iästä viiteen vuoteen asti, jolloin lapsi osaa suunnitella monimutkaisen tarinan, jota voidaan jatkaa useita päiviä tai viikkoja. Samalla kun mielikuvitusleikkitaidot kehittyvät, kehittyy myös lasten taito leikkiä yksin tai toisten kanssa. Hyvin mielikuvitusleikkiä osaavilla lapsilla on tutkimusten mukaan kehittyneemmät sosiaaliset taidot, emotionaalinen kehitys ja laajempi sanavarasto. He oppivat myös nopeammin lukemaan. (Stagnitti 2009: 67.)

Lewis, Boucher, Lupton ja Watson (2000, 117) vertailivat normaalisti kehittyneiden lasten kielen kehitystä ja mielikuvitusleikkiä ja havaitsivat, että symbolien käyttö leikissä on yhteydessä rikkaampaan ja ilmaisullisempaan kieleen. Myös Kirkham, Stewart ja Kidd (2012) ovat todenneet, että symbolisen leikin taidot, kielen kehitys ja nonverbaalinen älykyys kehittyvät suhteessa toisiinsa, ja 4-vuotiaaksi asti symbolisen leikin taidoilla on selvä yhteys kielenkehitykseen ja päinvastoin. Kyky esittää ja kuvitella hahmoa leikissä tukee lapsen sosiaalista kompetenssia, koska se auttaa lasta ymmärtämään sosiaalisia tarkoituksia ja seurauksia (Peter 2003: 26). Jos lapsella ei ole mahdollisuuksia leikkiä mielikuvitusleikkejä, siitä voi seurata vaikeuksia ongelmanratkaisuisissa, sosiaalisissa taidoissa, lukemaan oppimisessa ja matematiikassa (Bergen 2002). Ongelmat mielikuvitusleikissä voivat taas johtaa oppimisen ja sosiaalisen osallistumisen haasteisiin (Stagnitti - Unsworth 2000: 121). Lapsen kehityksen kannalta on siis perusteltua tukea mielikuvitusleikkiä ja siihen liittyviä taitoja.

Tutkimuksista on saatu näyttöä siitä, että leikin ja mielikuvitusleikin harjoittelu erilaisilla interventioilla voi tukea ja auttaa lasta. Esimerkiksi sosiaalisen mielikuvitusleikin säännöllisen harjoittelun ryhmässä tarinankerrontamenetelmän kautta on todettu parantavan selkeästi lasten tarinan käsittelytaitoja, kirjallista ja suullista esitystä sekä sosiaalista pätevyyttä vertailuryhmään verrattuna. Tutkimus toteutettiin päiväkodissa 192:lle 3-5 -vuotiaalle lapselle kaksi kertaa viikossa kolmen vuoden ajan. (Nocolopoulou -

Barbosa – Ilgaz – Brockmeyer 2010: 56-58.) Satujen ja näytelmien näytteleminen ja niistä seuraava leikki aikuisten tuella voi auttaa esimerkiksi autisteja tai muita vakavista sosiaalisista häiriöistä kärsiviä lapsia. Tällainen draama kehittää lapsen kykyä ajatella joustavasti, lisää ymmärrystä lapsen kyvystä kommunikoida ja auttaa osallistumaan tehokkaammin sosiaalisiin tilanteisiin. (Peter 2003: 21, 25–26.) Myös Learn to Play -ohjelman säännöllisen käytön on todettu kehittävän lapsen mielikuvitusleikkiä (katso lisätietoja alaluvusta *Learn to Play -ohjelman taustaa ja tutkimuksia*).

Lapsen leikkiä ja leikkimielisyyttä voidaan arvioida esimerkiksi Stagnittin kehittämällä ChIPPA-arviointivälineellä (Child-Initiated Pretend Play Assessment), Learn to Play -ohjelman SIPDC –alkuarvioinnilla ja ToP- eli Test of Playfulness –menetelmällä (Bundy – Skard, Test of Playfulness 2008; Stagnitti 2009: 91–92; Stagnitti 1998). ChIPPA on standardoitu arviointiväline, jonka avulla voi arvioida 3–7 -vuotiaan lapsen kykyä spontaaniin ja konventionaaliseen mielikuvitusleikkiin (Stagnitti 2009: 91–92). Leikkimielisyyden teoriaan pohjautuva ToP-testi puolestaan keskittyy mittaamaan leikissä ilmeneviä leikkimielisyyden elementtejä, joita ovat kontrolli, motivaatio, vapaus todellisuudesta ja leikin kehykset (Bundy – Skard 2008: 72–77).

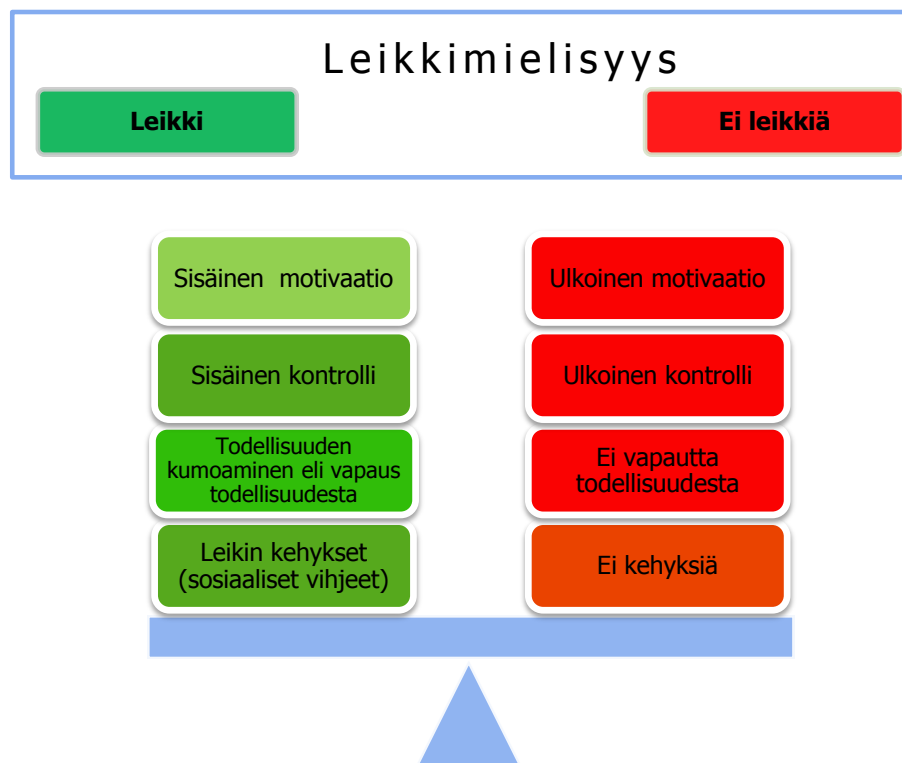
Standardoimatonta SIPDC-tarkistuslistaa (The Symbolic and Imaginative Play Developmental Checklist) voi kuvata kehikoksi, jonka avulla lapsen mielikuvitusleikin eri osa-alueiden kehitystä voi arvioida. Tarkistuslistan tulosten perusteella mielikuvitusleikkiä voidaan harjoitella Learn to Play -ohjelman avulla. Toimintaterapeutti haastattelee vanhemmat ja tarkkailee lasta ja tekee näiden perusteella arvioinnin kustakin leikin osa-alueesta. Stagnitti itse kuvaa SIPDC:tä kliiniseen arkityöhön sopivaksi välineeksi. Sen käyttö ei edellytä erillistä koulutusta. (Stagnitti 2009: 90–91.) Olemme kuvanneet SIPDC:tä ja leikin osa-alueita tarkemmin luvussa *Learn to Play -ohjelman käyttö*. Alaluvussa *Yhteiskehittelyllä kohti toimivampia kortteja* kerrotaan SIPDC:n ja Learn to Play -ohjelman esittelystä yhteistyökumppaneina toimiville toimintaterapeuteille.

2.2 Leikkimielisyyden malli

Opinnäytetyön taustateoriaksi valittiin Bundyn leikkimielisyyden malli. Tutkimusote tai lähestymistapa valikoidaan tutkimusongelmasta riippuen ja sen mukaan, onko tutki-

musongelmaa selittäviä teorioita jo olemassa. Jos tutkimusongelmaa on aikaisemmin tutkittu, on ilmiön selittämiseksi olemassa teorioita ja malleja, joihin kannattaa oma opinnäytetyönsä perustaa (Kananen 2012: 26.) Taustateorian valintapäätökseemme vaikutti se, että Bundyn teoria on usein mainittu Learn to Play -ohjelmaa käsitellessä tutkimuksissa ja kirjoissa (esimerkiksi Stagnitti – Cooper 2009: Play as Therapy). Mielestämme leikkimielisyyden malli ja siinä kuvatut leikin elementit tukivat Learn to Play -menetelmää ja auttoivat ymmärtämään sitä. Esimerkiksi leikkimielisyyden mallin elementeissä käsitellään leikin syntyä ja mielikuvitusta. Learn to Play -ohjelmassa puolestaan keskitytään kehittämään juuri mielikuvitusleikkiä. Tässä luvussa esittelemme mallin ja siihen liittyvät leikin elementit, sekä perustelemme tarkemmin sen soveltuvuutta taustateoriaksemme.

Leikkimielisyyden mallin juuret ovat sensorisen integraation (SI) teoriassa. SI-toimintaterapeuttina toiminut Bundy kehitti työkokemuksensa, tutkimustensa ja kirjallisuuden pohjalta mallin, jossa lapsen leikkimielisyys kuvataan ikään kuin jatkumona. Teoriaa ovat edelleen kehittäneet Bundy ja Skard (2008: 71, 92–93), joiden mukaan leikkimielisyyden malliin ovat vaikuttaneet muun muassa Pediatric Interest Profiles –testin kehittäneen Kooijin tutkimukset lapsen leikistä vuosina 1989 ja 1987, sekä Neumannin teos leikin elementeistä vuonna 1971. Taustakirjallisuudessa näkyy Bundyn ja Skardin (2008: 71) mukaan selkeä yksimielisyys siitä, että leikkimielisyyden voi määrittellä sen kautta, miten leikin elementit (sisäinen motivaatio, sisäinen kontrolli ja vapaus todellisuudesta) toteutuvat. Leikkimielisyyden mallia havainnollistetaan usein vaakakuviolla (kuva 1).



Kuvio 1 Leikkimielisyyden vaaka (mukailtu Cordier – Bundy 2009: 48 kuvasta, suomennos tekijöiden)

Eräs leikin luonteenomaisista piirteistä on yksilöstä lähtevä sisäinen *motivaatio* (intrinsic source of motivation) leikkiä leikin hauskuuden ja itse leikin takia (Bundy 1991: 50). Lasten henkilökohtainen motivaatio leikkiin tai peliin vaihtelee: jotkut pitävät sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, kun taas toiset jännityksestä tai voittamisesta (Bundy – Skard 2008: 74). Sisäiseen motivaatioon liittyviä ominaisuuksia ovat esimerkiksi sitoutumisen määrä ja intensiivisyys, tunne ja halu leikkiä. Sisäiseen *kontrolliin* (internal perception of control) puolestaan liittyvät aloitteenteko, turvallisuudentunne, neuvottelminen ja päätökset (Bundy – Cordier 2009: 46–47.) Sisäisesti kontrolloitu leikki on vapaata ulkoisista säännöistä ja leikkijöiden itsensä kontrolloimaa siten, ettei aikuinen tai toinen lapsi voi siihen vaikuttaa. Jos sääntöjä on liikaa ja kontrolli siirtyy ulkopuolelle, leikki ei välttämättä toteudu. (Bundy 1991: 50–55.) Myös Stagnitti (2009: 177) kuvaa Learn to Play -ohjelman tavoitteiksi, että lapselle kehittyy kyky aloittaa leikki itse halutessaan spontaanisti ja ohjata sitä omalle kehitykselleen sopivasti. Näemme tässä yhteyden sisäiseen motivaatioon ja kontrolliin.

Bundyn (1991: 52–53) mukaan leikeissä käytetään mielikuvitusta ja *todellisuus kumoutuu* (suspension of reality). Leikkijä voi kuvitella olevansa joku muu ja että ympäristö

on toinen (Bundy - Cordier 2009: 46-47). Lapsi itse valitsee, kuinka kaukana leikki on todellisuudesta. Esimerkiksi leikitappelu voi näyttää hurjalta, mutta osallistujat antavat sanoillaan ja käyttäytymisellään toisen nähdä, että nyt ei ole tosi kyseessä. (Bundy - Skard 2008: 73.) Todellisuudesta vapautumiseen liittyviä ominaisuuksia ovat mielikuvitus, kiusoittelu, epäsovinnaisuus, pelleily ja vitsailu (Bundy - Cordier 2009: 46-47). Tällä leikkimielisyyden elementillä on näkemyksemme mukaan yhteys leikkikorttien taustalla olevaan Learn to Play -ohjelmaan, joka keskittyy lasten mielikuvitusleikin parantamiseen (Stagnitti 1998: iv).

Leikin elementeistä *leikkivihjeillä* eli *leikin kehyksillä* (play cues/framing) tarkoitetaan leikkijöiden kykyä lukea ja antaa sosiaalisia vihjeitä siitä, kuinka olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja että leikki voi jatkua (ota ja anna -periaate). Leikin kehykset riippuvat osittain kulttuurista. Niihin liittyviä ominaisuuksia ovat sitoutumisen taito, sosiaalisten vihjeiden antaminen ja niihin vastaaminen. Kehysten olemassaolon huomaa parhaiten, kun ne ovat heikentyneet. (Bundy - Cordier 2009: 46-49.) Esimerkiksi henkilöillä, joilla on autismin kirjon häiriö, kyky lukea sosiaalisia vihjeitä on heikentynyt (Koskentausta - Sauna-aho - Varkila-Saukkola 2013). Myös Learn to Play-ohjelmassa puututaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen siihen nimetyssä osa-alueessa (Stagnitti 1998: 77).

Jos ympäristö ei tue leikkiä, leikkimielisyys ei toteudu. Ympäristön täytyy olla lapsen mielestä turvallinen sekä fyysisesti että psyykkisesti. Leikkivälineiden on vastattava leikkijöiden tarpeita ja motivaatiota. Ärsykeitä ja leikkiesineitä ei saa olla liikaa tai liian vähän. Myös huoltajan liian tiukat säännöt voivat estää leikin syntymistä. (Bundy - Cordier 2009: 50.)

Leikkikorteilla olemme pyrkineet vaikuttamaan siihen, että yksi tai useammat leikkimielisyyden elementeistä keinahtaisivat enemmän leikin puolelle leikkimielisyyden vaa'assa. Leikkikortit ovat lapsen ulkoinen tekijä ja toimintaterapeutin väline, mutta uskomme innostavien kuvien kiinnostavan lasta ja luovan mielikuvia, joiden avulla sisäinen motivaatio leikkiä herää. Oletamme, että leikkikorttien avulla todellisuuden häivyttämisen elementti voi olla piirun verran vapaampaa. Mielikuvitusta hersyttävät kuvat ja toimintaterapeutin tuki voivat auttaa lapsen leikkitaitojen kehittämisessä.

3 Learn to play -ohjelma

Learn to Play -ohjelman avulla voidaan kehittää 0-6 -vuotiaiden erityisesti kehitysviiveisten tai muuten vammautuneiden lasten mielikuvitusleikkiä. Ohjelman tavoite on vaikuttaa lapsen leikkikäyttäytymiseen ja sitä kautta parantaa lapsen kykyä leikkiä itsenäisesti ja spontaanisti parhaiden taitojensa mukaan. (Stagnitti 1998: iv.)

3.1 Learn to Play -ohjelman taustaa ja tutkimuksia

Karen Stagnitti kehitti Learn to Play -ohjelman toimiessaan toimintaterapeutina Australiassa lasten varhaisen puuttumisen työryhmässä. Ohjelman taustalla ovat Vygotskyn lapsuuden kehitystä ja Axlinen leikkiterapiaa koskevat julkaisut sekä Vygotskyn ja Piaget'n ajatusten pohjalta nousseet kognitiiviset kehitykselliset teoriat lapsen leikistä. (Stagnitti 2009: 177.) Stagnitti ei ole yksilöinyt tarkasti, miten taustateoriat ovat vaikuttaneet ohjelman kuhunkin osaan. Hän mainitsee kuitenkin Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (Stagnitti 2009: 177), jossa lähiympäristön aikuisten ja vertaisten tuki sekä ohjaus ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kognitiolle, ohjeiden noudattamiselle ja ylipäättään kehitykselle. Yhdessä aikuisen kanssa lapsi pystyy suurempiin saavutuksiin kuin yksin opetellessaan (Vygotsky 1962). Vygotskyn mukaan (1966) leikki on ensiarvoisen tärkeänä lapsen kehitykselle. Myös Learn to Play -ohjelma keskittyy leikkiin lapsen arkiympäristössä ensin aikuisen ja sitten vertaisen kanssa.

Stagnitti (2009: 177) kuvaa kognitiivisten leikkiteorioiden pitävän leikkiä vapaaehtoisena toimintana, jossa lapset käsittelevät esineitä ja leluja, muodostavat ja manipuloivat käsitteitä ja käyttävät symboleja. Stagnittin mukaan esimerkiksi Parham ja Primeau (1997) sekä Russ (2003) näkevät leikin kognitiivisena prosessina, jonka kautta ongelman ratkaisukyky, ajattelu, joustavuus ja muutoskyky kehittyvät. Stagnittin mukaan tämä tarkoittaa nimenomaan mielikuvitusleikkiä, sillä tällöin lapset asettavat tilanteelle eri merkityksen, käyttävät symboleja ja kuvittelevat, että tilanne on eri kuin todellisuudessa. Nämä kaikki lukeutuvat kognitiivisiin taitoihin. Stagnitti mainitsee ohjelman lapsen kehitystä kuvaavan osion saaneen vaikutteita myös muilta kognitiivista leikkiteoriaa tutkineilta, kuten esimerkiksi Casbylta (1992), Feiniltä (1982) ja Gowenilta (1995).

Learn to Play -ohjelman säännöllisen käytön on todettu tukevan lasta. Connor ja Stagnitti (2011: 1205-1211) tutkivat Learn to Play -intervention vaikutusta 5-8 -vuotiaiden kehitysvammaisten lasten leikkiin, käytökseen, kieleen ja sosiaalisiin taitoihin erityiskoulussa. 19 lasta osallistui puolen vuoden ajan viikoittain Learn to Play -leikkituntiin ja 16 hengen vertailuryhmä normaaliin luokkatoimintaan. Lasten leikki, käyttäytyminen, kieli ja sosiaaliset taidot arvioitiin intervention alussa ja lopussa ChIPPA- (Child-Initiated Pretend Play Assessment), PLS- (Preschool Language Scale) ja PIPPS- (Penn Interactive Peer Play Scale) arviointimenetelmillä. Vertailuryhmään verrattuna leikki-interventioon osallistuneilla leikkitaidot paranivat ja sosiaalinen häiriökäyttäytyminen väheni. Stagnitti, O'Connor ja Sheppard (2012: 302, 310) puolestaan totesivat puolen vuoden viikoittaisen Learn to Play -session lisäävän autismin kirjon erityisluokalla olevien 5-8 -vuotiaiden lasten leikki- ja sosiaalisia taitoja. Lisäksi lasten välinen suhde vahvistui. Spontaanit leikkihetket muiden kanssa lisääntyivät ja ne kestivät pitempään. Nämä taidot havaittiin jääneen lapsille myös intervention jälkeen.

Ennen edellä esitettyjä tutkimuksia Learn to Play -ohjelmasta on tehty lähinnä case-tutkimuksia. Stagnitti (2005) on julkaissut tutkimuksen 4-vuotiaasta autistisesta Fredrik-pojasta, joka sai säännöllistä Learn to Play -leikkiharjoittelua puolentoista vuoden ajan. Pojalle tehdyn SIPDC-arvioinnin tulokset paranivat harjoittelun aikana kaikilla leikin osa-alueilla merkittävästi. Esimerkiksi leikkitoimintojen jaksottaisuus oli pojalla harjoittelun alkaessa 20 kuukautta vanhan lapsen tasolla ja sosiaalinen vuorovaikutus 18 kuukauden ikäisen lapsen tasolla. Harjoittelun päättyessä pojan ollessa 5 vuoden ja 6 kuukauden ikäinen, leikkitoimintojen jaksottaisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus olivat 5-vuotiaan tasolla eli ikätasoiset. Learn to Play -harjoittelun alkaessa poika leikki mieluiten yksin ja hänen oli vaikea tehdä yhteistyötä muiden lasten kanssa. Harjoittelun päättyessä poika sai kiitosta opettajaltaan siitä, että hän pystyi keskittymään tunneilla tarinaan, osallistumaan keskusteluun ja vastaamaan läksyistä tehtyihin kysymyksiin. Kielellisten taitojen lisäksi myös sosiaaliset taidot olivat kehittyneet merkittävästi, ja pojan leikki muiden lasten kanssa sujui ilman ikäviä välikohtauksia. (Stagnitti 2005: 12-17.)

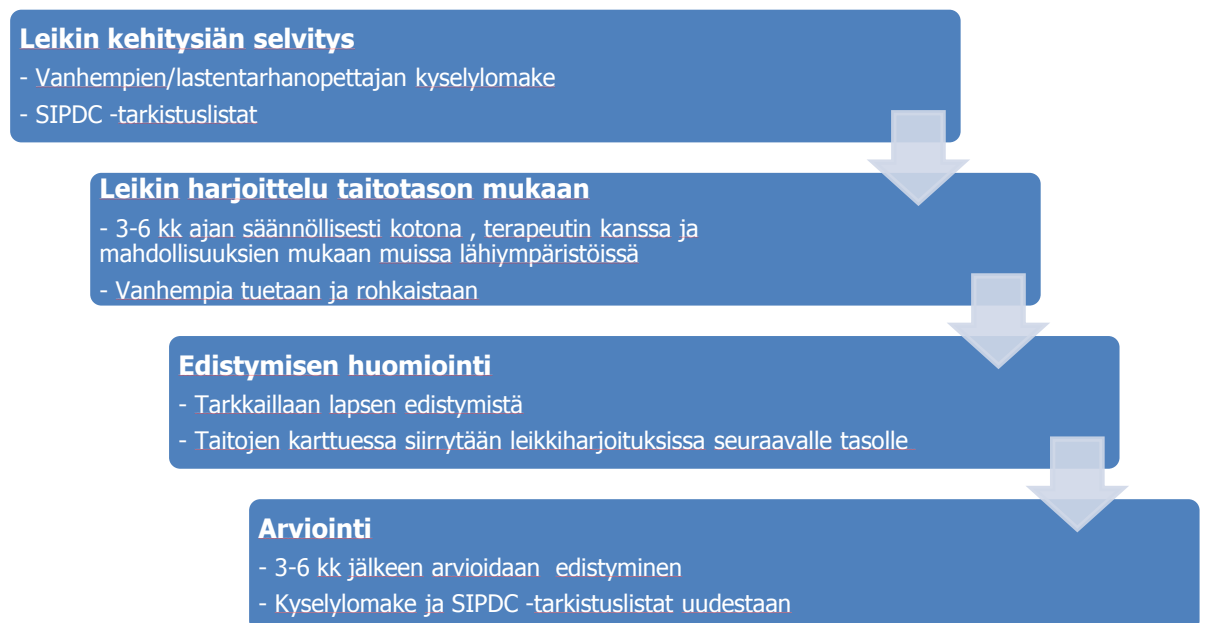
Learn to Play -ohjelmaa tutkitaan ja kehitetään yhä edelleen. Ohjelman kehittäjä professori Karen Stagnitti lähetti meille sähköpostissa tietoa, että Deakinin yliopistossa Australiassa on tekeillä neljästä autistisesta lapsesta case-tutkimus. (Stagnitti

31.1.2013.) Alustavien tulosten mukaan kolmen kuukauden Learn to Play -intervention on todettu parantaneen lasten kykyä mielikuvitus- ja symboliseen leikkiin, esineiden ja tunteiden tunnistusta sekä lisänneen sosiaalista tietoisuutta ja pidempiä lauseita (Stagnitti - Siobhan 2013: 1, 6). Lopullisia tuloksia ei ole kuitenkaan vielä julkaistu.

Stagnitti on aikeissa julkaista vanhempia tukemaan Parent Learn to Play -ohjelman vuoden 2013 aikana. Hän on myös kehittänyt ohjelmaa edelleen soveltuvaksi muuttamaan vuotta vanhemmille lapsille kouluympäristöön. (Stagnitti n.d.)

3.2 Learn to Play -ohjelman käyttö

Learn to Play -ohjelmaa voivat käyttää toimintaterapeutit, puheterapeutit, erityisopettajat, lastentarhanopettajat esikoulussa ja päiväkodissa sekä muut lasten kanssa työskentelevät (Stagnitti 1998: iv). Tärkeää on, että ohjelman käyttäjä on tietoinen leikin kehitystasoista ja on herkkä lapsen reaktioille ja edistymiselle ohjelman aikana (Stagnitti 2009: 178-179). Ohjelman kulku selviää tiivistetysti oheisesta kuvasta (Kuvio 2 *Learn to Play -ohjelman kulku*) ja yhteistyökumppaneinamme toimiville toimintaterapeuteille tekemästämme koosteesta (liite 1 *Yhteenveto Learn to Play -ohjelmasta*).



Kuvio 2 Learn to Play -ohjelman kulku (Stagnitti 1998)

Learn to Play -ohjelman alussa terapeutti tekee vanhemmille tai lastentarhanopettajalle kyselyn lapsen leikistä ja ottaa selvää lapsen leikin kehitysiän, joka saattaa kehitysongelmallisilla lapsilla olla jopa muutamaa vuotta alempi kuin kronologinen ikä. Terapeutti määrittelee leikin kehitysiän Learn to Play -kirjan SIPDC -tarkistuslistojen avulla. (Stagnitti 1998: 5-11.) Lähetimme yhteistyökumppaneillemme kyselyn (liite 2) ja SIPDC -tarkistuslistat suomeksi hyvissä ajoin ennen leikkikorttien käyttöä.

Leikin kehitysikä tarkistetaan erikseen kustakin seuraavaksi luetelluista alueista: teemat, leikkitoimintojen jaksoittaisuus, esinekorvaavuus, sosiaalinen vuorovaikutus, itsenäinen roolileikki ja nukke- tai nalleleikki. Lisäksi lapsen esikuvitteelliset leikkitaidot arvioidaan. (Stagnitti 1998: 5-11.) Arvioitavista leikin alueista kerrotaan tarkemmin seuraavassa taulukossa *Leikin osa-alueet Learn to Play -ohjelmassa*. Tämä työ on rajattu itsenäiseen roolileikkiin, mitä on perusteltu tarkemmin luvussa *Vilkutusleikistä merirosvoiluun – leikkikorttien valmistus*.

Taulukko 1 Leikin osa-alueet Learn to Play -ohjelmassa (Stagnitti 1998: 26, 35, 45, 59, 77, 89, 107)

Leikin osa-alue	Selitys
Esikuvitteelliset leikkitaidot	Sisältää aistitiedon, esineiden manipulaation, proprioseptiivisen ja kinesteettisen toiminnan (esimerkiksi käden ojentaminen kohti lelua), suhtautumisen liikkeeseen, esineiden pysyvyyden ymmärtämisen, matkimisen ja suhtautumisen esineisiin.
Leikin teemat	Lapsen leikissä ilmeneviä tarinoita kuten kaupassa käyminen, teen keittäminen tai pahvilaatikkoauton ajaminen. Lapsen kasvaessa leikkiteemat laajenevat kotipihaan ja arjen ulkopuolelle.
Leikkitoimintojen jaksoittaisuus	Jos lapsen leikkitoimintojen jaksottaisuus on loogista, leikki on merkityksellistä ja sillä on alku ja loppu. Tämä vaatii loogista ajattelua ja oman ajattelun organisointia. Leikkitoimintojen jaksottaisuus liittyy kielen ymmärtämiseen ja toimii perustana sille, että lapsi pystyy kertomaan tarinan loogisesti.
Esinekorvaavuus	Lapsi käyttää esinettä ja leikkii, että se on joku muu (esimerkiksi kivi voi olla ruokatarvike). Taitoon tarvitaan joustavaa ajattelua, ja se liittyy ajattelutaitoihin ja ongelmanratkaisuun.
Sosiaalinen vuorovaikutus	Kommunikointia muiden kanssa. Vaikuttaa itseluottamukseen ja itsetuntoon.
Itsenäinen roolileikki	Itsenäisyys roolileikissä tarkoittaa, että lapsi viettää enemmän aikaa spontaanisti leikkien itsekseen ja samalla tulee

	tietoisemmaksi ympäröivän maailman eri rooleista, töistä ja tehtävistä. Esikoulukäisen lapsen tulisi pystyä säilyttämään rooli leikissä pidemmän ajan kuin nuorempana.
Nukke- tai nalleleikki	Nuket ja nallet ovat tärkeä osa lasten mielikuvitusleikkiä ja suurin osa lapsista omistaa niitä.

Kehitysikä voi olla kullakin leikin osa-alueella 0–5 vuoden välillä. Jos kehitysikä on jollakin alueella alhaisempi, lapsi ei pysty ikätasoiseen leikkiin. (Stagnitti 1998: vi–vii.) Nykyisellään Stagnittin kirjassa on kustakin leikkitalanteesta mustavalkoinen pelkistetty piirroskuva, ja sanallinen ohjeistus kirjaa käyttävälle aikuiselle. Piirroskuvaa ei ole tarkoitettu näytettäväksi lapselle.

Leikki-ian tarkistamisen jälkeen ohjelmassa on terapeutille yksityiskohtaisia ohjeita erilaisista leikkitalanteista, joita lapsen kanssa leikitään kunkin mielikuvitusleikin osa-alueen kehittämiseksi. Ohjeissa on korostettu sanoin ja esimerkein, että leikkivälineinä voi käyttää helposti löytyviä ja mielikuvitusta hersyttäviä välineitä kuten sanomalehdettä tehtävää rahaa tai pahvilaatikkoautoa. Näitä välineitä ja materiaaleja on yleensä saatavilla kodeissa, päiväkodeissa ja terapeutin vastaanotoilla, eikä niiden hankkimiseen tarvita rahaa vaan ainoastaan mielikuvitusta. Jokaiselle osa-alueelle on omat leikkinsä. Leikit aloitetaan lapsen leikin kehitysiän mukaisista leikeistä ja taitojen karttues- sa niitä vähitellen vaikeutetaan. Kullekin leikille on annettu vaikeustason mukainen kirjain alkaen A:sta ja päättyen I:hin. (Stagnitti 1998: 5, 8–13.) Myös tekemissämme leikkikorteissa on käytetty samaa kirjainkoodausta. Jos seuraava leikkitaso on lapselle liian vaikea, voidaan palata takaisin alemman kehitysiän leikkiin. Parhaat tulokset saadaan, jos leikkiharjoittelua pidetään yllä säännöllisesti (Stagnitti 1998: 5). Leikkiohjeita suositellaan annettavaksi myös huoltajalle, jotta harjoittelua tapahtuisi kotonakin. Vähintään 3–6 kuukauden leikkiharjoittelun jälkeen lapsen leikin kehitysikä arvioidaan uudelleen SIPDC -tarkistuslistojen ja vanhempien kyselyn avulla. (Stagnitti 1998: 5.)

4 **Vilkutusleikistä merirosvoiluun – leikkikorttien valmistus**

Toimintaterapeutit tarvitsivat helpomman, visuaalisemman ja myös lasta hyödyttävämmän tavan käyttää Learn to Play -ohjelman leikkitilanteita. Päädyimme A4-kokoisiin värikkäisiin leikkikortteihin. Niitä on helppo kuljettaa mukana ja koko sallii riittävän ison kuvan. Valitsimme Learn to Playsta itsenäisen roolileikin osa-alueen kortteihimme, sillä itsenäinen roolileikki on helppo toteuttaa kaksin toimintaterapeutin kanssa tai soveltaa lapsiryhmään. Se on helppo selittää vanhemmille tai päiväkodille. Alaluvussa *Learn to Play -ohjelman käyttö* esiteltiin leikin osa-alueet Learn to Play -ohjelmassa taulukkomuodossa (taulukko 1). Itsenäisyys roolileikissä Stagnittin (1998: 89–90) mukaan siis tarkoittaa sitä, että lapsi leikkii pidemmän aikaa spontaanisti itsekseen ja samalla on tietoisempi ympäröivän maailman eri rooleista, töistä ja tehtävistä. Esikouluikäisen lapsen tulisi pystyä säilyttämään rooli leikissä pidemmän ajan kuin nuorempana (Stagnitti 1998: 89–90).

Suomessa on julkaistu aiemmin Early Learning Oy:n KUTTU-paketti (Kuvien tuettu leikki), joka on suunniteltu erityisesti kielellisistä häiriöistä kärsiville lapsille tukemaan vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja leikkitaitoja. Tämän menetelmän tärkein kohderyhmä ovat puheterapeutit. KUTTU-kansiossa on ohjekirja, kuusi leikkialustaa sekä niihin liittyvät värilliset leikkikuvat ja mustavalkoiset säilytysalustakuvat sekä kansiotaskut materiaalin säilyttämistä varten. (Early Learning Oy 2013.) KUTTU kehittää lapsen kielen lisäksi myös leikkitaitoja, miltä osin ne muistuttavat valmistamiamme leikkikortteja. Tärkeänä erona on kuitenkin se, että leikkikorttimme pohjautuvat täysin Learn to Play -ohjelmaan. Learn to Play -ohjelmassa on useita osa-alueita, joista olemme valinneet opinnäytetyöhömmä ja leikkikortteihin ainoastaan itsenäinen roolileikki -osa-alueen. Learn to Play tarjoaa eri ammatti- ja asiakasryhmille lukemattomia mahdollisuuksia, joita yhä sekä tutkitaan että kehitetään maailmanlaajuisesti.

Learn to Play -ohjelman kehittäjä Stagnitti on laatinut jokaista Learn to Play -leikkiä varten muistilistan asioista, joita tulee huomioida leikin hersytyksessä. Hän on ehdottanut kysymyksiä, joita voi pohtia yhdessä lapsen kanssa. Tämän lisäksi Stagnitti on listannut materiaaleja, joita leikeissä tarvitaan. Teimme näistä listauksista ja kysymyksistä suorat käännökset englannista suomeksi korttien kääntöpuolelle. Emme muuttaneet leikkitilanteita millään lailla tai lisänneet joukkoon ylimääräistä tekstiä, vaan piirsimme

uuden kuvan Learn to Play -kirjan leikkitalanteesta olemassa olevan mustavalkoisen kuvan ja tekstin perusteella. Taustapuolen tekstien avulla on mahdollista leikkitalanteessa nopeasti silmäillä leikin kannalta oleelliset asiat sen sijaan, että etsisi ja lukisi ne erillisestä ohjekirjasta.

4.1 Yhteiskehittelyllä kohti toimivampia kortteja

Yhteistyökumppaneinamme toimi seitsemän toimintaterapeuttia, joista kuusi työskentelee itsenäisenä ammatinharjoittajana ja yksi terveystieteiden keskuksessa pääkaupunkiseudulla tai enintään 80 kilometrin säteellä. Pääyhteistyökumppanimme on tehnyt erikoistumisopintojensa päättötyön Learn to Play -ohjelmasta ja suomentanut sitä varten SIPDC-tarkistuslistan (Hakkarainen 2012). Tapasimme yhteistyökumppanimme ensimmäisen kerran maaliskuussa 2013, jolloin keskustelimme heidän kanssaan leikkikortteista. Kolmelle Learn to Play -ohjelma oli tuttu, ja neljä oli käyttänyt sitä aktiivisesti. Annoimme joka tapauksessa kaikille tekemämme koosteen Learn to Play -ohjelmasta (liite 1). Jokaisella oli lapsiasiakkaita, joiden he arvelivat voivan hyötyä valmistamastamme leikkipaketista.

Tällä hetkellä yhteistyökumppanimme kertoivat käyttävänsä leikin hersytyksessä apuna piirtämistä, mallittamista, puheella houkuttelua, tunnepalloja, käsinukkeja tai kirjoja. Suunnittelemiamme leikkikortteja he pitivät tervetulleena lisänä mielikuvitusleikkiin houkuttelemisen avuksi. Terapiatilanteiden lisäksi keskusteluissa nousi esille tarve antaa kuvakortteja päiväkotiin tai vanhemmille mielikuvitusleikin harjoitusta varten.

Ensitapaamisessa esittelimme valmistamamme demokuvat "Kilparata"- ja "Merirosvo-leikeistä" (kuvio 3). "Kilparataleikki" oli Stagnittin teoksesta *Playthings* (2000), jossa on esitelty 101 tapaa käyttää jokapäiväisiä tavaroita leikkivälineinä. Myös leikki-ideoita löytyy tästä kirjasta runsaasti. Alun perin meille oli epäselvää, käytämmekö Learn to Play - vai Playthings -kirjaa opinnäytetyössämme. Tästä syystä valitsimme molemmista teoksista yhden leikit ensitapaamiselle. "Kilparataleikki"-kuva osoittautui monen yhteistyökumppanin mielestä liian monimutkaiseksi, joten se hylättiin. Myöhemmin opinnäytetyömme fokuksen kirkastuttua huomasimme, kuinka Playthings -kirjan leikkien mukaan ottaminen olisi saattanut hukata työstämme punaisen langan. Learn to Play -kirja keskittyy itse ohjelmaan ja muodostaa täten selkeämmän pohjan leikkikortteille.



Kuvio 3 "Merirosvoleikki" (Learn to Play) (Warvas 2013 a)

Katsokaa aluksi yhdessä kuvaa ja keskustelkaa siitä.
Muista esittää tarkentavia kysymyksiä!

TAVOITE

Lapsi eläytyy merirosvoleikkiin 45 minuutiksi.

MATERIAALIT

- lakana (purjeeksi)
- ruori
- teleskooppi (esim. talouspaperinulla)
- aarre
- huivi, lakki tms. päähineeksi
- voit keksiä lisää rekvisiittaa!

Taso I

MITEN VOIN TUKEA LASTA?

- näytä mallia, kuinka laivaa ohjataan ja kerro etsiväsi aarretta
- näytä mallia, kuinka teleskooppia käytetään ja kuinka löydät aarteen ja laitat sen laivaan
- näytä, kuinka seilaat muualle ja löydät saaren
- kannusta lasta valitsemaan itselleen rooli ja jatkamaan leikkiä sillä aikaa, kun sinä teet joitakin muita hommia
- jatka merirosvon leikkimistä, kunnes lapsi alkaa leikkiä itselleen ja leikki vie mukanaan → lopettakaa leikki, kun se ei ole enää hauskaa
- hymyile paljon ja puhu kuin merirosvo, eläydy!
- ole innostunut, kun lapsi tempautuu leikkiin!
- leikki saattaa rönsyitä muihin teemoihin ja se on sallittua!

Learn to Play (1998): Karen Stagnitti
Opinnäytetyö (Metropolia AMK) 2013: Leskinen, Miettinen, Warvas

Kuvio 4 "Merirosvoleikin" taustapuolen ohjeistus (Stagnitti 1998: 104, suomennos tekijöiden)

Esittelykierroksella saimme yhteistyökumppaneina toimivilta toimintaterapeuteilta kiitävää palautetta innostusta herättävästä piirustustyylistä. Toisaalta osa näki mustavalkoisten kuvien tarpeellisuuden omassa asiakaskunnassaan lasten hahmotusongelmien takia. Tutkimusten valossa pitäydyimme kuitenkin värillisissä, mutta jätimme alkupään kuvien taustat valkoisiksi, kuten myös yhteistyökumppanit toivoivat. Väreihin liittyvistä tutkimuksista kerrotaan seuraavassa alaluvussa *Miksi visuaalinen ja värikäs tuotos?*. Kuvien taustatekstit yhteistyökumppanit kokivat pääasiassa toimiviksi. Toisaalta esille nostettiin, että niiden tulisi korostaa enemmän tilan antamista lapsen omille ideoille. He pyysivät huomioimaan ohjeistuksessa, ettei aikuisen pitäisi liikaa ohjata leikkiä.

Itsenäisessä roolileikissä Stagnitti (1998: 22), näkee olevan yhdeksän leikin kehitysiän taitotasoa alkaen A:sta ja päättyen I:hin. Tasokuvaukset on havainnollistettu seuraavassa taulukossa.

Taulukko 2 Leikin kehitykselliset taitotasot itsenäisessä roolileikissä Stagnittin (1998: 22) mukaan

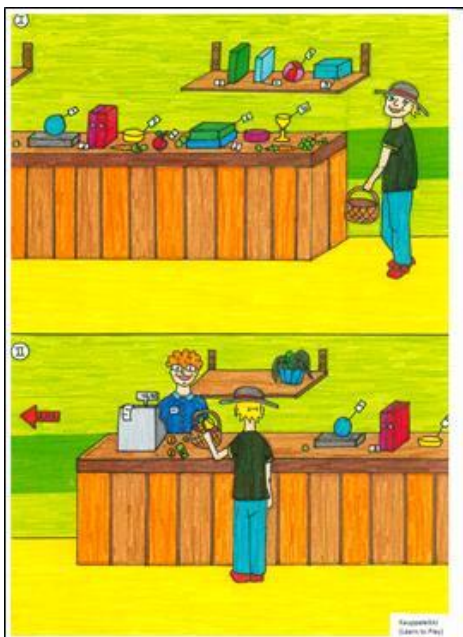
I	5-vuotiaan taso	Lapsi ylläpitää saman roolin koko leikkitilanteen ajan.
H	4-vuotiaan taso	Lapsi leikkii useita rooleja yhden leikkitilanteen aikana.
G	42/3-47 kuukautisen taso	Roolileikki on sujuvaa.
F	36-42 kuukautisen taso	Roolileikki on sujuvaa.
E	30/1-35 kuukautisen taso	Lapsi osoittaa roolileikkiä olemalla joku muu, mutta vain lyhyen aikaa.
D	24-30 kuukautisen taso	Lapsi matkii toista lasta.
C	20-23 kuukautisen taso	Lapsi leikkii yksinkertaisia toimintoja, joita on juuri nähnyt.
B	18 kuukautisen taso	Lapsi leikkii yksinkertaisia toimintoja, joita on juuri nähnyt.
A	0-12 kuukautisen taso	Lapsi matkii aikuisen toimintoja.

Alusta asti oli selvää, ettemme aikataulujen vuoksi pystyisi valmistamaan kortteja kaikista itsenäisen roolileikin ideoista, joita on Learn to Play -ohjelmassa neljätoista kappaletta. Keskustelimme yhteistyökumppaneidemme kanssa, mitkä leikit he kokivat hyödyttävän eniten omia asiakkaitaan. Moni kertoi, että toimintaterapiassa käyvät lapset hyötyvät erityisesti arjen kokemuspäiriin liittyvistä leikeistä kuten kauppa-, lääkäri- tai

ruuanlaittoleikeistä. Myös pelastus-teema mainittiin useampia kertoja. Yhteistyökumppaneiden mielipiteet alkupään korttien tarpeellisuudesta jakaantuivat tässä vaiheessa huomattavasti. Valitsimme lopulta leikkikortteihin leikkejä Learn to Play -ohjelman tasoilta A, B, D & E, E (2 kpl), F & G (2 kpl), G ja I. Ohjelmassa ei ole leikki-ideaa itsenäisen roolileikin C-tasolle. H-tason leikkiä emme ottaneet kortteihin mukaan, koska sen leikki-idea ei kerännyt suurta kannatusta yhteistyökumppaneidemme keskuudessa. Nimesimme leikit seuraavasti:

- "Vilkutusleikki" (A)
- "Mukileikki" (B)
- "Palikkaleikki" (D & E)
- "Kokkausleikki" (E)
- "Kauppaleikki" (E)
- "Pelastamisleikki" (F & G)
- "Lääkärileikki" (F & G)
- "Postimiesleikki" (G)
- "Merirosvoleikki" (I)

Osa yhteistyökumppaneina toimivista toimintaterapeuteista esitti toiveen sarjakuvamaisista leikkikorteista. Osan mielestä ne taas menisivät liiaksi toiminnan ohjailun puolelle. Kompromissina mielipiteiden jakautumiseen sarjakuvamaisuudesta teimme "Kauppaleikkiin" jaksottaisuutta kahdella kuvaruudulla.



Kuvio 5 "Kauppaleikki" (Learn to Play) (Warvas 2013 b)

Valmistimme eritasoisia leikkikortteja, koska lapsen leikki-ikää ei voi tietää etukäteen ennen tarkistuslistojen käyttämistä. Kun kullekin leikki-ialle on oma korttinsa tietyltä mielikuvitusleikin alueelta, on todennäköistä, että lapsen kehitystasolle oikea kortti löytyy. Mielikuvitusleikin kehittyessä on luontevaa ottaa käyttöön seuraava kortti samalta alueelta.

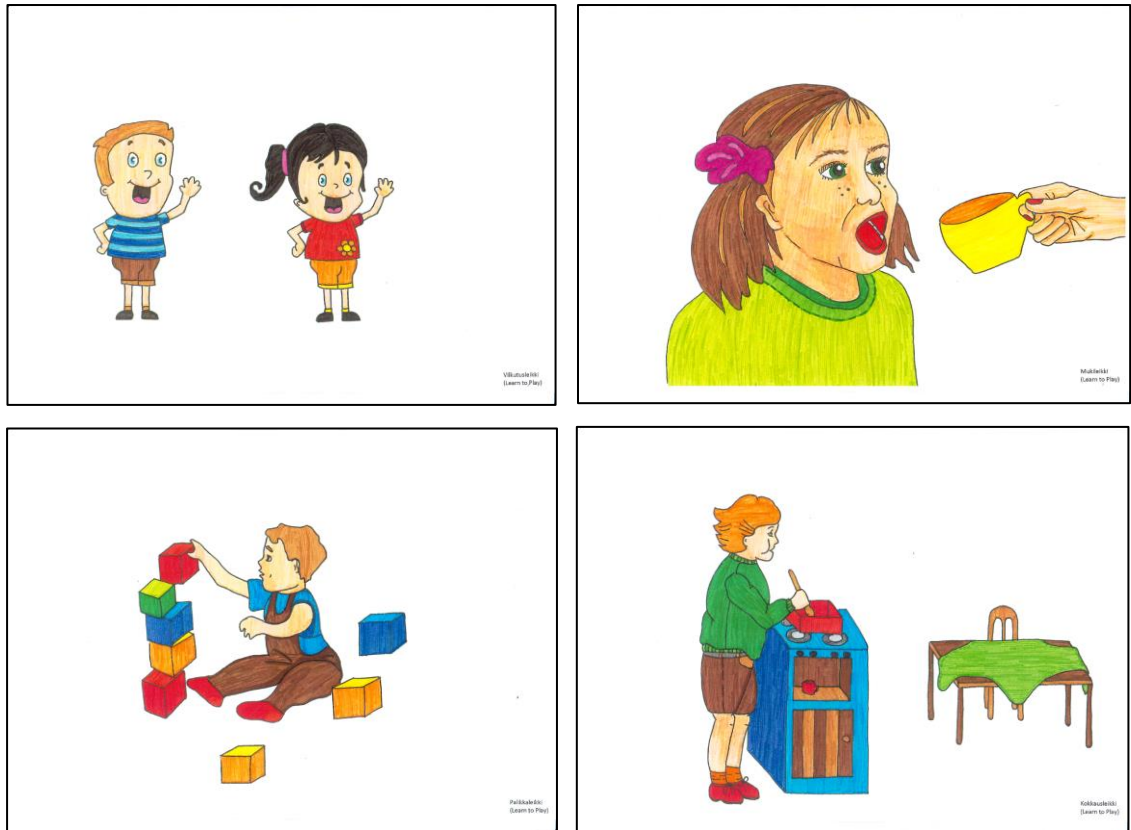
4.2 Miksi visuaalinen ja värikäs tuotos?

Visuaalisen stimulaation on tutkittu edesauttavan aivojen uudelleenjohtumista, edistävän visuaalista ajattelua, ongelman ratkaisua sekä luovuutta. Väreillä on voimakas vaikutus tunteisiimme ja mielialaamme. (Fraser - Banks 2004: 20.) Päädyimme tekemään leikkikuvista värikkäät mustavalkoisten sijasta, sillä värit ovat erottamaton osa jokapäiväistä elämäämme. Ne tuottavat erilaisia fysiologisia vasteita muun muassa verenpaineeseen, pulssiin, hengitykseen sekä aivotoimintaan. Värit tutkitusti myös vähentävät tylsistymistä sekä passiivisuutta. (Stone - Adams - Morioka 2006: 39.)

Jo kolmikuukautinen lapsi pystyy ryhmittelemään värejä sinisiin, vihreisiin, keltaisiin ja punaisiin. Lapsilla kolmivuotiaaksi asti tutkimusten mukaan on taipumus suosia kirkkaita päävärejä. Lempiväreihin lukeutuvat muun muassa punainen, oranssi ja keltainen. Värit kiehtovat lapsia enemmän kuin mustat sävyt. Mieltymys kylmiin ja vahvoihin väreihin lisääntyy lapsen kasvaessa. (Rihlma 1997: 108.) Leikkikorttien funktiona on hersyttää lapsen mielikuvitusleikkiä, eli toisin sanoen myös lisätä aktiivisuutta, luovuutta sekä kommunikaatiota. Korttien värivalintojen merkitystä ei voi vähätellä näiden osalueiden stimuloinnin merkityksessä. Aktiivisuutta lisääviä värejä ovat esimerkiksi punainen, punaoranssi, keltainen ja keskivihreä (Fraser - Banks 2004: 49). Luovuutta hersyttäviä värejä puolestaan ovat muun muassa oranssi, sinipunainen ja keltainen. Kommunikaation kannalta oleellisia värejä ovat esimerkiksi meren vihreä, sininen, vihreä, keltavihreä ja violetti. (Peterson - Cullen 2000: 10, 64-65.) Esimerkiksi "Kauppa-leikissä" olemme käyttäneet vahvasti keltavihreää väritystä, koska se on kronologisessa järjestyksessä leikeistä ensimmäinen, jossa harjoitellaan yhteistä roolileikkiä.

Learn to Play -ohjelman yksi tärkeimmistä kohderyhmistä on autismin kirjon lapset (Stagnitti 1998: vi). Matalamman leikki-ian tasoilla A-F käytimme leikkikorteissa valkoista taustaa. Autistisilla on usein heikko diskriminaatio eli erottelukyky (Heaton - Ludlow

- Roberson 2007: 153), joten päädyimme yksinkertaistettuihin alkupään kuviin. Värimuisti autistisilla on kuitenkin tutkitusti hyvä (Heaton - Ludlow - Roberson 2007: 153). Nämä seikat lisäävät uskoamme leikkikorttien toimivuuteen erilaisten toimintaterapian asiakkaiden osalta.



Kuvio 6 Yksinkertaiset leikkikortit (Learn to Play) (Warvas 2013 c)

4.3 Muu materiaali

Leikkikorttien lisäksi suunnittelimme myös seurantalomakkeen, johon yhteistyökumppaneina toimivat toimintaterapeutit voisivat kirjata käyttökokemuksiaan leikkikorttien käyttötilanteista (liite 3). Seurantalomakkeeseen sisällytettiin Learn to Play -ohjelman teemoista neljä kysymystä:

1. Mitä hyötyä tai haittaa korteista oli mielikuvitusleikin hersytyksessä?
2. Mitä leikkejä korttien katselusta seurasi?
3. Mitä leikki- tai terapiavälineitä käytettiin kortin katselun yhteydessä?
4. Miten leikkikortin kuvat ja taustapuolen ohjeet toimivat?

Kysymykset hyväksyttiin pääyhteistyökumppanilla, joka tuntee Learn to Play -ohjelman erikoistumisopintojensa vuoksi hyvin (Hakkarainen 2012). Jotta yhteistyökumppanit osaisivat valita lapsen leikin kehitysiälle sopivan leikkikortin, heille lähetettiin leikkikorttien mukana Learn to Play -ohjelmaan kuuluva SIPDC-arviointiväline. Sitä käyttämällä määritellään aluksi lapsen leikin kehitysiä, jonka avulla etsitään lapsen taitoihin sopiva leikki. Pääyhteistyökumppanin luvalla annoimme muille yhteistyökumppaneillemme kopiot hänen tekemästään suomenkielisestä SIPDC-tarkistuslistasta (Hakkarainen 2012). Tarkistuslista on välttämätön, jotta arvioinnin pystyy tekemään.

Learn to Play -ohjelman alkuvaiheisiin kuuluu SIPDC-arvioinnin lisäksi myös leikkiin liittyvä kysely lastentarhanopettajalle tai lasten vanhemmille. Englanninkielinen kysely löytyy Learn to Play -kirjasta. (Stagnitti 1998: 10–11.) Teimme kyselystä epävirallisen suomennoksen ja lähetimme sen yhteistyökumppaneille. Learn to Play -ohjelman kehittäjän Karen Stagnittin luvalla käänös on työmme liitteenä 2 (Stagnitti 25.9.2013).

4.4 Lopullinen leikkikorttipaketti

Kun kortit huhtikuussa 2013 valmistuivat, lähetimme ne yhteistyökumppaneina toimiville toimintaterapeuteille sekä Learn to Play -ohjelman kehittäjälle Karen Stagnittille. Valmistimme laminoituja leikkikortteja yhdeksän kappaletta. Laminoinnin avulla kortit kestävät aikaa ja kulutusta. Leikeistä neljä on yksinkertaisia valkostaustaisia alkupään matkimis- ja rinnakkaisleikkejä, loput viisi värikästäustaisia ja yksityiskohtaisia vaativamman tason leikkejä. Yhteistyökumppanit saivat leikkikorttien lisäksi SIPDC-tarkistuslistan suomennettuna leikki-ian arvioimista varten (Hakkarainen 2012), vanhempien kyselylomakkeen suomennokset (liite 2) ja seurantalomakkeen käyttökokeusten kirjaamiseksi (liite 3). Valmistamamme leikkikorttipaketti löytyy Metropolia Ammattikorkeakoulun Sofianlehdonkadun toimipisteen kirjastosta.

5 Käyttökokemusten keruu yhteistyökumppaneilta

Yhteistyökumppaneina toimivilla toimintaterapeuteilla oli huhtikuun 2013 alkupuolesta elokuun 2013 loppuun aikaa kokeilla leikkipaketteja. Olimme huhtikuussa sopineet yhteistyökumppaneiden kanssa ryhmätapaamisesta 30.8.2013 Metropolia Ammattikorkeakoulussa Sofianlehdonkadun toimipisteessä. Tällöin keskusteltiin heidän havainnoistaan ja kokemuksistaan leikkikorttipakettien käytöstä. Paikalle saapui seitsemästä yhteistyökumppanista kolme. Loppujen neljän yhteistyökumppanin kanssa keskusteltiin yksitellen puhelimitse seuraavalla viikolla.

Valitsimme ryhmäkeskustelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska meillä oli selkeät teemat. Halusimme kuulla yhteistyökumppaneiden ajatuksia ja herättää keskustelua. Osa yhteistyökumppaneista oli myös esittänyt toiveen tapaamismahdollisuudesta ja pitänyt keskustelutilaisuutta kyselylomaketta parempana vaihtoehtona tiedonkeruulle.

Ryhmäkeskuselu tarkoittaa tilaisuutta, johon kutsutaan ihmisiä keskustelemaan tietystä ennalta määrätystä aiheesta tietyksi ajaksi. Keskustelun vetäjän eli moderaattorin tehtävä on luoda sellainen ilmapiiri, jossa vapaamuotoinen keskustelu ja mielipiteiden ilmaisu onnistuu. Vetäjä ohjaa keskustelua ja kannustaa osallistujia keskustelemaan kysymysten avulla tai teemoja esittämällä, mutta ei itse aktiivisesti osallistu keskusteluun. Osallistujien välinen vuorovaikutus on ryhmäkeskustelussa oleellista. Ryhmäkeskustelua käytetään usein silloin, kun halutaan selvittää osallistujien mielipiteitä ja asenteita keskustelun teemoja kohtaan. (Valtonen 2009: 223-226.)

Tavoitteena oli järjestää tilaisuus, joka hyödyttäisi sekä opinnäytetyön tekijöitä että yhteistyökumppaneina toimivia toimintaterapeutteja. Halusimme saada tietoa leikkikorttien toimivuudesta ja kuulla kokemuksia leikkikorttien käytöstä. Pyrimme myös siihen, että yhteistyökumppanit voisivat keskustella Learn to Play -ohjelman ja leikkikorttien herättämisestä ajatuksista ja jakaa käyttökokemuksia. Työskentelyvastuu jaettiin niin, että kaksi meistä toimi moderaattoreina ja yksi kirjurina. Lisäksi käytössä oli nauhuri. Tarkoituksena ei ollut missään vaiheessa litteroida keskustelua, vaan käyttää nauhoitetta muistin tukena analyysia kirjoittaessa.

Yhteistyökumppaneiden ryhmätapaamisen tiedonkeruussa sovellettiin osia KJ-menetelmästä. KJ-menetelmä on saanut nimensä japanilaisen Kawakita Jiron mukaan. Menetelmää voidaan käyttää ilmiön hahmottamiseen ja ongelmanratkaisuun, jolloin kerätään käsiteltävään ilmiöön tai ongelmaan liittyviä tekijöitä. Keräysvaiheen jälkeen tekijät ryhmitellään siten, että samaa tarkoittavat tekijät muodostavat oman ryhmänsä. Ryhmät nimitetään ja ryhmitellään suurempiin ryhmiin niin, että pääryhmiä jää vain muutama. (Kananen 2012: 66–67.) Halusimme saada tapaamisesta itsellemme irti vielä enemmän kuin nauhoitetun keskustelun tai omat muistiinpanomme. Pidimme ajatuksesta, että keskustelijat kirjasivat itse tekemiään päähuomioita ja pohtivat, mihin teemaluokkaan ne kuuluvat. Näin ollen keskustelijat olivat ryhmittelystä myös itse vastuussa, jolloin ryhmittely ei jäänyt omien havaintojemme varaan. Tällöin olisi vaara liian aikaisesta tulkinnasta.

Kiinnitimme seinälle neljä fläppitauluarkkia, joihin kirjoitimme Learn to Play -ohjelmasta valitsemamme teemat: ”lasten iät ja diagnoosit”, ”leikkikorttien hyödyt ja haitat”, ”leikkikorttien hersyttämät leikit” ja ”korttien + taustatekstin toimivuus”. Teemat olivat samat kuin seurantalomakkeella. Teemat lasten iästä ja diagnooseja lukuun ottamatta vastasivat opinnäytetyökysymykseemme. Ryhmäkeskustelun osallistujat kirjoittivat post-it -lapuille jokaisesta teemasta keskeisiä ajatuksia. Lopuksi laput järjestettiin aiheittain ja niistä keskusteltiin. Ryhmittely tehtiin ryhmätyönä, jolloin tuotos oli ryhmän tuotos. Samalla tapahtui sitoutuminen ja varmistuttiin yhteisen näkemyksen synnystä (Kananen 2012: 67).

Puhelinkeskusteluissa kullekin yhteistyökumppanille esitettiin yksitellen samat teemat, joita he kommentoivat. Muistiinpanojen perusteella myös puhelinkeskusteluista tehtiin post-it -laput. Lisäsimme laput ryhmätapaamisessa tehtyihin fläppitauluarkkeihin, jotta saimme kaiken keräämämme aineiston samaan muotoon analyysin teon helpottamiseksi.

Yhteistyökumppanit palauttivat joko ryhmäkeskustelussa tai postitse seurantalomakkeet, joihin he olivat merkinneet kokemuksiaan korttien käyttötilanteista kokeilujakson aikana. Asiakkaiden nimiä tai muita tunnistetietoja lomakkeilla ei ollut. Sen sijaan saimme lomakkeiden avulla lisätietoja muun muassa korttien hersyttämistä leikeistä ja leikeissä käytetyistä leluista ja tarvikkeista. Meitä kiinnostivat myös mahdolliset kehi-

tysehdotukset sekä erityisesti opinnäytekyseymykseen liittyvät asiat eli miten lapset toimintaterapeuttien mielestä olivat hyötäneet leikkikorttien käytöstä mielikuvitusleikin hersyttäjänä.

KJ-menetelmä tarjoaa aivoriihityöskentelyn jälkeen menetelmän, jolla ideoita ja ajatuksia voidaan jatkojalostaa järkevästi. Menetelmä mahdollistaa aineiston redusoinnin ja luokittelun loogisiin kokonaisuuksiin. Lisäksi logiikka on sama kuin kvalitatiivisen aineiston analyysissä, joka perustuu luokitteluun. (Kananen 2012: 67.) Aineiston analyysia käsitellään seuraavassa luvussa.

6 Aineiston analysointi

Aineiston keruun jälkeen käytössä oli ryhmäkeskustelun post-it lapuista teemoittain kootut fläppitauluarkit, ryhmäkeskustelusta tehdyt muistiinpanot ja nauhoitus, puhelinkeskustelujen perusteella teemoittain kirjoittamamme post it -laput ja seurantalomakkeet. Valitsimme opinnäytetyöme analyysitavaksi sisällönanalyysin, sillä se sopii hyvin ryhmäkeskusteluiden, puhelinkeskusteluiden sekä seurantalomakkeiden avulla hankitun kvalitatiivisen aineiston analysointiin (Tuomi - Sarajärvi 2009: 103-104). Sisällönanalyysi jaotellaan kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi sekä teorialähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi - Sarajärvi 2009: 95-97). Teoriaohjaava sisällönanalyysi vastasi parhaiten tarpeitamme. Tuomi - Sarajärven (2009: 95-97) mukaan teoriaohjaava analyysi käsittää jonkin verran teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät sinällään pohjautu teoreettiseen tietoperustaan. Teoria voi kuitenkin toimia apuna analyysia tehdessä (Tuomi - Sarajärvi 2009: 95-97). Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin, miten Learn to Play -menetelmää ja leikkimielisyyden mallia käytettiin tukemaan analysointia opinnäytetyössämme.

6.1 Raakamateriaalin luokittelu

Kvalitatiivisen aineiston avulla on tarkoitus kerätä hajanaisesta aineistosta selkeä kokonaisuus. Sisällönanalyysiin kuuluu, että aineisto jaotellaan ensiksi pienempiin osiin, minkä jälkeen sille tehdään käsitteellistäminen ja lopulta uudeksi kokonaisuudeksi koostaminen. (Tuomi - Sarajärvi 2009: 103.) Kävimme läpi ryhmäkeskustelusta ja puhelinkeskusteluista tekemämme muistiinpanot. Kirjasimme teemoittain kokemukset ja mielipiteet leikkikorteista ja nostimme esille muistilappuina toimineista seurantalomakkeista uudet havainnot. Tämän vaiheen jälkeen käytössämme oli yhteistyökumppaneiden itse kirjoittamat post it -laput, ryhmäkeskustelusta ja puhelinkeskusteluista tulkitsemamme ilmaiset ja seurantalomakkeista löytämämme uudet, sisällöltään muista poikkeavat kommentit.

Kerätyt 173 ilmausta ryhmiteltiin teemoittain taulukkolaskentaohjelmaan. Teemat olivat samoja Learn to Play -ohjelmasta nostettuja aiheita, joita käytettiin myös ryhmäkeskustelussa ja seurantalomakkeissa (leikkikorttien käytön hyödyt ja haitat, korttien käy-

töstä hersynneet mielikuvitusleikit, korttien ja taustan toimivuus). Niiden alle sijoitetut kommentit vastasivat parhaiten opinnäytetyökysymykseemme. Aineistosta löytyi myös jatkokehityskohteita, jotka eivät suoranaisesti asettuneet minkään teeman alle. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto pelkistetäänkin tutkimuskysymyksen avulla, jolloin analysoitavasta tiedosta rajataan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi – Sarajärvi 2009: 96–97). Pelkistämistä voi tiivistämisen lisäksi olla myös aineiston osiin jakaminen (Tuomi – Sarajärvi 2009: 109).

Aineisto oli laaja ja hajanainen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi koostuu pelkistämisen lisäksi aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista sekä aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä. Klusteroinnin fokuksena on löytää aineiston alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään, jonka jälkeen ne yhdistetään luokaksi. Aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 108–111.) Kävimme läpi jokaisen alkuperäisilmauksen, joista kukin pelkistettiin ja muodostettiin alaluokaksi. Joistakin pitemmistä ilmauksista saattoi löytyä useampia alaluokkia, kun taas osa liittyi esimerkiksi toimintaterapeutin työhön, eikä vastannut suoraan opinnäytetyökysymykseemme mielikuvitusleikin hersyttämisestä. Vertailemalla alkuperäisilmauksia keskenään aineistosta nousi esille alaluokkia, jotka toistuivat muita enemmän. Alla olevassa taulukossa on esimerkkejä alkuperäisilmauksista ja niistä muodostetuista alaluokista.

Taulukko 3 Esimerkkejä alkuperäisilmauksista muodostetuista alaluokista

Alkuperäisilmaus	Alaluokka
Auttaa roolien valinnassa.	Roolit
Lääkärileikki: hyvä leikkiaihe, jonka avulla voi käsitellä erilaisia tunteita (pelko ja jännitys).	Tunne
"Kauppaleikki" -kuvasta kotileikki ja vaatekauppaleikki.	Leikin laajentuminen
Leikkeihin sai kuvien pohjalta toiminnan ohjailua, kaksikäätistä työskentelyä, tehtävässä etenemistä jne.	Toimintaterapeutin työ
Neljä vaihtoehtoa, joita autistinen poika ei juuri katsonut, kun viehättyi merikuvaan. Leikki muuttui onkimisleikiksi.	Asiakasryhmä, leikin laajentuminen

Kuhunkin alkuperäisilmaukseen merkittiin huolella, mitä kautta tieto oli saatu, kuten esimerkiksi puhelinkeskusteluista tulkittu ilmaus, seurantalomake tai ryhmäkeskustelussa täytetty post-it -lappu. Halusimme liittää leikkimielisyyden mallin analyysiin ja pohdimme, mitkä leikkimielisyyden mallin leikin elementit ilmenevät kussakin ilmauksessa.

Näkemyksemme perusteella kuhunkin alaluokkaan liitettiin sopiva leikkimielisyyden elementti. Leikkikorteista hersynneet leikit -teeman kohdalle merkittiin myös käytetty leikkikortti. Mielikuvitusleikin hersymistä edistävät asiat merkittiin vihreällä värikoodilla, haittaavat ja estävät seikat punaisella ja neutraalit mustalla. Alla olevaan kuvaan on leikattu esimerkki alkuperäisaineistosta tehdystä luokittelusta.

Taulukko 4 Esimerkki analysoiduista alkuperäisilmauksista taulukkolaskentaohjelmassa

	A	B	C	D	H	J
1	Lähde	Leikkikortti	Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Analyyssia tukeva teoria	YLÄLUOKKA
2	Ryhmäkeskustelu - post-it	Kokkausleikki	Ruuan laitto, kattaminen ja syöminen → pidempi kotileikki.	Leikin pidentyminen	Play (todellisuudesta vapautuminen)	Kuvien hersyttämät leikit
3	Ryhmäkeskustelu - post-it, seurantalomake	Kauppaleikki	Ruokakauppa. Kauppaleikki useita kertoja rooleja vaihdellen.	Roolit	Play (todellisuudesta vapautuminen)	Kuvien hersyttämät leikit

Lopuksi kävimme läpi koko aineiston ja siitä syntyneet alaluokat. Teoriaohjaavassa sisällönanalyyssissa abstrahointivaiheessa eli loppuvaiheessa teorian merkitys korostuu ja teoreettiset käsitteet liitetään osaksi analyysia (Tuomi - Sarajärvi 2009: 111-113). Toisin sanoen aineiston tulkinta saa teoriasta vahvistusta. Pohdimme aineiston analyysistä ja alaluokasta selvinneitä havaintoja sekä niiden yhteyttä Learn to Play -ohjelmaan ja leikkimielisyyden malliin. Pyrimme löytämään tietoa, joka vastaa opinnäytetyökysymykseen ja hyödyttää leikkikortteja käyttäviä toimintaterapeutteja jatkossa. Tärkeimmät tulokset on koottu liitteisiin 4, 5 ja 6 ja niistä kerrotaan tarkemmin luvussa *Tulokset leikkikorttien käytöstä*.

Analyyssissa eettisyys on otettu huomioon. Haastatteluissa ja dokumentoiduissa ilmauksissa käsiteltiin ainoastaan yhteistyökumppaneina toimivien toimintaterapeuttien käytökokemuksia leikkikorteista. Leikkikorttien käytettävyyden selvittämistä varten kysimme haastatelluilta toimintaterapeuteilta korkealla tasolla lasten diagnoosin ja iän, mutta tietoa ei yksilöity eikä yhdistetty millään tavalla toimintaterapeuttiin tai lapseen (katso luku *Tulokset leikkikorttien käytöstä*).

6.2 Analysoinnin luotettavuus ja pätevyys

Analyyysin luotettavuutta on syytä pohtia validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Tuomi - Sarajärvi 2009: 136). Jotta analyysia voitaisiin pitää laadukkaana eli luotettavana, edel-

lytetään riittävän yksityiskohtaista dokumentaatiota. Keskusteluissa esitettyjen kommenttien kirjaaminen muistinvaraisesti ei vastaa autenttista tilannetta, mikä vaikuttaa heikentävästi uskottavuuteen. Validiteetin eli pätevyyden katsotaan tarkoittavan sitä, kuinka valittu analyysimenetelmä on mitannut opinnäytetyökysymykseen liittyvää asiaa. Reliaabelius käsittää saatujen tulosten toistettavuutta, eli analyysin ei tulisi sisältää sattumanvaraisia tuloksia. (Kananen 2012: 161.)

Aineiston keruussa käytimme yhteistyökumppaneina toimivien toimintaterapeuttien havaintojen ja kommenttien taltioimiseksi eri tekniikoita, jotta emme tulkitsisi tietoa liian aikaisessa vaiheessa. Analyysivaiheessa on kuitenkin syytä esittää kysymys siitä, ymmärsimmekö mitä yhteistyökumppanimme keskusteluissa puheenvuoroillaan todella tarkoittivat? Toisaalta, olemmeko osanneet esittää käsiteltävät teemat niin, että puhe- linkeskusteluun osallistuneet ovat olleet yhdenvertaisissa lähtökohdissa verrattuna ryhmäkeskusteluun osallistuneisiin? On myös syytä pohtia, kuinka näitä keskusteluja voi analyysivaiheessa tarkastella yhdenmukaisesti. Tämän kaltaiseen opinnäytetyöhön yhteistyökumppaneidemme määrä on melko suuri, joten uskomme tulosten voivan olla päälinjoiltaan toistettavissa.

7 Tulokset leikkikorttien käytöstä

Tässä luvussa esitellään aineiston analyysistä nousseet havainnot. Tulokset esitellään teemoittain (korttien hyödyt ja haitat mielikuvitusleikin hersyttämässä, korttien käytöstä hersynneet mielikuvitusleikit, kuvien ja korttien toimivuus) ja esille nostetaan yleisimpiä kommentteja ja pääpiirteitä koko aineistosta. Analyysissa yhdistimme näkemyksemme mukaan leikkimielisyyden mallin leikin elementit tuloksissa muodostettuihin alaluokkiin (liitteet 4, 5 ja 6). Koska tämä perustuu tulkintaan, luku sisältää myös pohdintaa ja perusteluja valituista leikin elementeistä.

Yhteistyökumppanit kokeilivat leikkikortteja yhteensä 32 leikkitilanteessa pääasiassa omissa toimintaterapiatiloissaan. Samaa korttia saatettiin käyttää yhden tai useamman kerran. Lapset olivat 3-8 -vuotiaita ja monella heistä oli kehitysvammadiagnoosi. Usealla esiintyi myös monimuotoista kehityksellistä ongelmaa, tunne-elämän pulmia sekä haasteita motorikassa ja kielen kehityksessä. Leikin rakentaminen ja leikkiin ryhtyminen olivat monilla ongelmallisia. Muutamalla oli todettu jokin autismin kirjon liittyvä oireyhtymä, dyspraksiaa tai dysfasiaa. Learn to Play -ohjelman pääasiallista kohderyhmää ovat kehitysviiveistä, autismin kirjon häiriöistä ja kielellisistä pulmista kärsivät lapset (Stagnitti 2008: vi).

Yhteistyökumppaneina toimivat toimintaterapeutit olivat käyttäneet Learn to Play -ohjelmaa soveltaen esimerkiksi kokeilemalla samalle lapselle usean eri leikkitason leikkejä. Monet olivat valikoineet ennakkoon muutamia kortteja, joista lapsi sai valita itselleen mieluisimman vaihtoehdon. Yhtä lukuun ottamatta yhteistyökumppanit arvioivat lapsen leikki-ään klinisen kokemuksensa perusteella käyttämättä SIPDC:tä. Suurin osa käytti leikkikortteja pitkällä terapiajaksolla olevien lasten kanssa, jolloin he perustivat päättelyn leikin kehitysiästä siihen, että tunsivat lapset entuudestaan. Yhteistyökumppaneista kaksi oli käyttänyt vanhempainlomaketta. Mahdollisesti leikkikorteissa käytetty itsenäinen roolileikki -osio yksinään soveltuu paremmin lyhytjännitteisempään työskentelyyn, tai uuteen työvälineeseen syventyminen kiireisessä arkityössä vie liikaa aikaa. Syitä eritellään tarkemmin luvussa *Pohdinta*.

Tärkeimmät havainnot teemoittain ovat liitteissä 4, 5 ja 6. Olemme sanoittaneet liitteiden kuvat tässä luvussa. Aineisto on laaja, joten kaikki esitellyt esimerkkitaupukset ja ilmaukset eivät löydy liitteiden kuvioista.

7.1 Hyödyt ja haitat mielikuvitusleikkiin

Ensimmäinen teemoista oli leikkikorttien käytöstä aiheutuneet hyödyt ja haitat mielikuvitusleikkiin. Tämän teeman tärkeimmät tulokset on esitelty kuviossa *Hyödyt ja haitat leikin hersytyksessä* (liite 4), joka avataan sanallisesti tässä luvussa.

Aineiston pelkistyksestä merkittävimpänä hyötynä nousi esiin *esinekorvaavuus* (6). Esinekorvaavuus on mielikuvitusleikkiin liittyvä tärkeä taito, jossa lapsi kuvittelee esineen toiseksi (Stagnitti 2009: 60). Esimerkiksi lapsi käyttää leikissään kenkää puhelimenä tai laatikkoa sänkynä. Tämänkaltainen symbolien käyttö on yhteydessä joustavaan ajatteluun ja kognitiivisiin taitoihin (Stagnitti 2009: 177). Leikkimielisyyden mallin leikin elementeistä esinekorvaavuus yhdistyi tulkintamme mukaan *todellisuuden kumoamiseen* eli *vapauteen todellisuudesta*, jossa leikkijä voi esimerkiksi kuvitella, että ympäristö on toinen. Yhteistyökumppaneiden kuvauksissa useissa korteista hersynneissä leikeissä oli käytetty esineitä symbolisesti. ”Merirosvoleikissä” talouspaperirullat olivat kiikareita ja terapiatynnyri vene. ”Postimiesleikissä” postilaatikkona toimi patterin taakse jäävä tila. Lapset siis osasivat kuvitella terapiatilaa tavaroita symbolisesti ja yhdistää ne leikkikortin kuvan esineisiin.



Kuvio 7 "Postimiesleikki" (Learn to Play) (Warvas 2013 d)

Monella lapsella leikkikortti toimi *ideoinnin tukena* (5). Jos lapsi ei terapia- tai arviointitilanteessa keksinyt tavaroista sopivaa leikkiä, leikkikortin kuvasta voi saada tukea. Leikkikorteista oli apua leikin idean avaamisessa ja hahmottamisessa. Osassa saamistamme kommentteista oli epäselvää, toimiko leikkikortti lapsen vai toimintaterapeutin ideoinnin tukena. Jos kyse on lapsesta, leikin elementeistä kyseessä oli vapaus todellisuudesta: kuvan avulla mielikuvitus lähti lentoon ja idea syntyi. Toisaalta leikkikuvan käyttö lisäsi myös lapsen *sisäistä kontrollia*. Kuvan avulla lapsi sai leikin idean hallintaan ja pystyi kontrolloimaan sen kautta paremmin leikin sisältöä ja etenemistä.

Leikkikorttien käyttö auttoi lasta *valitsemaan* (5) leikin tai roolin. Muutamat yhteistyökumppanina toimivat toimintaterapeutit antoivat lapsen katsella kolmea tai useampaa korttia ja valita niistä mieleisimmän. Leikin elementeistä yhdistimme valitsemisen sisäiseen kontrolliin ja *sisäiseen motivaatioon*. Valitessaan itseään innostavan kuvan lapsen sisäinen motivaatio ja halu leikkiä hauskuuden vuoksi kasvoivat. Sisäiseen kontrolliin puolestaan kuuluvat muun muassa aloitteenteko ja päätökset leikin suhteen.

Aineistosta nousi pienempänä tekijänä esille myös korttien apu *tarkkaavaisuuden* (2) ylläpidossa ja suuntauksessa. Osa yhteistyökumppaneista koki leikkikorttien katselun auttavan lapsen leikissä pysymisessä ja siihen asettumisessa. Tämä voi liittyä leikkimielisyyden mallissa sisäiseen kontrolliin, johon kuuluu muun muassa leikkijän itsensä hallitsema leikki. Toisin sanoen leikkikuva auttoi lasta pysymään leikissä eli hän kontrolloi sitä paremmin.

Osa lapsista *jumiutui* (4) kuvan yksityiskohtiin, eivätkä saaneet kiinni leikistä. ”Kauppaleikissä” olisi pitänyt olla samanlaisia tavaroita kuin leikkikortissa. ”Merirosvoleikki”-kuvassa lapsi jäi ajatuksistaan kiinni sukellusveneeseen tai haihin, eikä huomannut aarretta. Toisaalta kuvasta saattoi syntyä erilaisia leikkejä. Muutamalla lapsella oli myös *vaikeuksia tulkita* (2) kuvia ja ymmärtää, mistä posteljoonissa tai lääkäriissä olikaan kyse. Tällä saattoi olla yhteyttä asiakasryhmään (katso myös alaluku *Yhteenveto*).

Jumiutumisen ja tulkinnan vaikeuden kohdalla leikkimielisyyden vaaka keinahti leikkimättömyyden puolelle. Kumpikin liittyy ulkoiseen kontrolliin ja siihen, ettei ole vapautta todellisuudesta. Jos lapsi ei osannut tulkita leikkikortin kuvaa tai juuttui liikaa epärelevantteihin yksityiskohtiin, hän ei hallinnut leikkiä tai sen sisältöä. Kun toimintaterapeutti selittää kuvaa lapselle, kontrolli on ulkopuolella. Lapsi ei myöskään vapautunut todellisuudesta, jos ei päässyt irtaantumaan kuvan yksityiskohdista. Toisaalta taas yksityiskohtaisesta kuvasta voi löytyä muita leikkejä kuin mitä aikuinen oli alun perin ajatellut, esimerkiksi merirosvokuvasta sukellusvene- tai haileikki.

7.2 Korttien käytöstä hersynneet mielikuvitusleikit

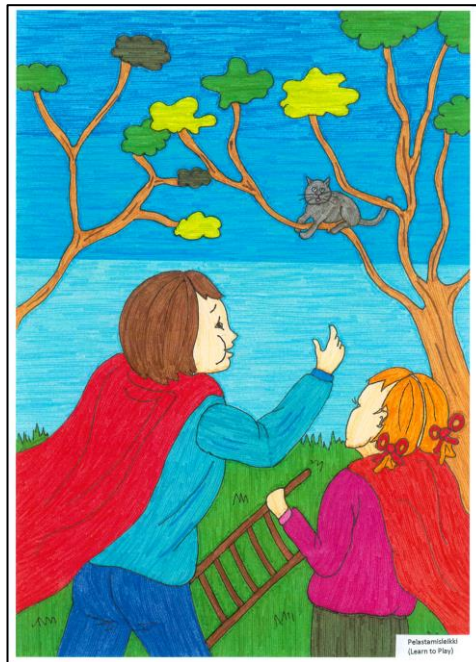
Toinen teema käsitteli leikkikorttien käytöstä hersynneitä mielikuvitusleikkejä (liite 5). Yhteistyökumppaneina toimivat toimintaterapeutit olivat kokeilleet kesän aikana leikkikortteja yhteensä 32 leikkitilanteessa. Näistä tilanteista useimmissa oli päädytty ”Merirosvoleikkiin”. Myös ”Pelastamisleikki” oli ollut suosittu, kuten myös ”Kauppa-”, ”Kokkaus-”, ”Lääkäri-” ja ”Postimiesleikit”.

Yhteistyökumppaneiden antaman palautteen mukaan leikkikorttien käyttämisen ansios-
ta lasten *leikit laajenivat* (8). ”Kauppaleikki”-kuvan aikaansaama leikki alkoi kuvan ide-
an mukaisesti ruokakauppaleikkinä, jossa korvattiin aidot ruokatarvikkeet palikoilla ja
leikkikaluilla. Lapsi laajensi kuitenkin leikkiä kotileikkiin, kun ruokakaupasta mentiin
kotiin. Kotona laitettiin ruokaa ja leikittiin muita kotiin liittyviä teemoja. Sitten vaihdet-
tiin ylle taas ”kauppavaatteet” ja pukeutumisen yhteydessä syntyi päätös vaatekauppa-
leikistä, johon lopuksi päädyttiin. ”Merirosvoleikkikään” ei jäänyt pelkästään leikkikortin
kuvan tilanteeseen vaan siitä kehittyi ”laivat seilaavat maailmalla”-leikki, jossa maail-
man eri meriä seilaavat merimiehet tutkiskelivat kaloja.

Leikkimielisyyden mallin sisältämistä leikin elementeistä kyseessä oli *vapaus todellisuu-
desta*. Leikkijöiden mielikuvitus lähti lentoon ja he pystyivät vapautumaan todellisuu-
desta kuvitellen sekä itsensä että ympäristön toiseksi. Leikkikorttien kuvat auttoivat
mielikuvien luonnissa ja leikki lähti laajenemaan.

Leikkijät virittyivät leikkikorttien avulla leikin ideaan ja *innostuivat* (6) luomaan omia
mielikuvia muun muassa merirosvoleikkiympäristöstä. Eräässä leikkitilanteessa kehitys-

vammaisen lapsi lähti innolla leikkimään "Lääkärileikkiä". Hän käytti pehmolelua potilaana ja teki käsipaperista siteitä, joita kiinnitti potilaan käsivarteen. Kynä toimi ruiskuna. "Pelastamisleikkiä" leikkiessään lapsi innostui tästä uudesta leikistä ja halusi monta kertaa pelastaa sammakot puusta. Välineinä käytettiin puolapuita, sammakkohernepusseja ja koria pelastamiseen. Kiipeily ja sammakon heitto koriin tarjosivat mahdollisuuden myös motoriseen harjoitteluun. Eläinten pelastaminen oli muutaman muunkin leikitilanteen teema.



Kuvio 8 "Pelastamisleikki" (Learn to Play) (Warvas 2013 e)

Tässä yhteydessä leikin elementit olivat vapaus todellisuudesta *ja sisäinen motivaatio*. Itse leikki oli hauskaa ja motivoivaa, ja lasten innostus ja halu leikkiä heräsi. "Pelastamisleikkiin" liittyi myös jännitysmomentti ja sankarina olemisen mahdollisuus, mikä toimi selkeästi motivaatiotekijöinä leikkijöille. "Lääkärileikkiin" sisäistä motivaatiota tuovat lasten omat lääkärikokemukset. Lääkärikokemuksia erityislapsilla on yleensä paljon ja omien kokemusten vuoksi leikin aihe on tuttu ja läheinen.



Kuvio 9 "Lääkärileikki" (Learn to Play) (Warvas 2013 f)

Lapset omaksuivat yhteistyökumppaneiden kokemuksen mukaan helposti eri *roolit* (5) leikitilanteissa. Leikkikorttien kuvat vaikuttivat tukevan lasta roolin valinnassa. Esimerkiksi eräs poika halusi "Postimiesleikkiä" leikkiessään lännenmiehen roolivaatteet ja kertoi olevansa "cowboy-postimies". "Kauppaleikkiä" leikkiessä myyjän ja ostajan rooleja vaihdeltiin useita kertoja lapsen toiveesta. "Kauppaleikistä" hersyneessä koti- ja ruoanlaittoleikissä puolestaan lapsi jakoi roolit: pikkusisko, äiti ja koira.

Rooleihin liittyen leikeissä näkyivät leikin elementeistä paitsi vapaus todellisuudesta ja sisäinen motivaatio niin myös *sisäinen kontrolli*. Sisäistä kontrollia osoitti lapsi, joka oma-aloitteisesti jakoi leikin roolit leikkijöille. Lapsi itse kontrolloi leikkiä ilman, että muut vaikuttivat leikin kulkuun tai roolien jakoon.

Jotkut yhteistyökumppaneista kokivat leikkikortit mielikuvitusleikkiä *rajaavina* (2). Kortit heidän mielestään ohjaavat leikkiä liikaa silloin, kun kortteja käyttävä aikuinen noudattaa tarkasti leikkikortin taustatekstien ohjeistusta, eikä erityisesti rohkaise lasta oman mielikuvituksen käyttöön. Toisin sanoen, jos sääntöjä ja ohjeita on liikaa, sisäinen kontrolli väistyy ja tilalle astuu *ulkoisen kontrollin* elementti. Ulkoisesta kontrollista puhutaan, kun päätökset tekee joku muu kuin itse toimija, eikä toimijalla ole vaikutusvaltaa päätöksenteossa. Tällaisessa tilanteessa leikkikään ei pääse toteutumaan tai hersymään.

7.3 Korttien toimivuus

Kolmas ja viimeinen käsittelemämme teema koski kuvan ja taustan toimivuutta (liite 6). Suurin osa kommenteista liittyi kuvien *visuaalisuuteen*, mistä tuli niin mielikuvitusleikkiä edistäviä (8) kuin estäviä (3) huomioita. ”Merirosvoleikki” keräsi eniten kommentteja visuaalisuudestaan. Huomiota kiinnitettiin muun muassa värien käyttöön, mistä tuli suurimmalta osalta kiittävää palautetta. ”Lapsi piti leikkikortin väreistä ja oli utelias, kuka on piirtänyt näin hienon kuvan.” Osa yhteistyökumppaneista koki, että erityisesti alkupään kortit voisivat olla mustavalkoisia. Heikkonäköisten ja hahmotuspulmaisten katsottiin hyötyvän enemmän vahvoista kontrasteista ja ääriviivoista.

Leikkimielisyyden mallin valossa näkemyksemme on, että visuaalisuus aineistossa liittyi leikin elementeistä niin *sisäiseen kontrolliin* ja *sisäiseen motivaatioon* kuin yhtä lailla *ulkoiseen kontrolliin* ja *ulkoiseen motivaatioon*. Näyttäisi siltä, että lapsi kiinnostui kuvasta sen visuaalisen maailman vuoksi. Useimmiten lapsilla kiinnostus kuvaan oli johtanut motivaatioon leikkiä. Lapsi löysi itselleen kuvista mieluisia aiheita, joihin tarttua. Sisäinen kontrolli syntyi, kun lapsi ryhtyi kuljettamaan näkemäänsä leikin maailmaan. Jos taas esimerkiksi heikkonäköinen tai hahmotuksellisista haasteista kärsivä lapsi katsoi kuvaa, hän ei välttämättä löytänyt sieltä itselleen motivoivia tekijöitä kuvan jäädessä epäselväksi. Tällöin motivaation ja kontrollin lähteet jäivät ulkoisiksi.

Toinen hyvin esille noussut teema oli korttien *innostavuus* (7). Useat yhteistyökumppaneista totesivat yllättyneensä siitä, kuinka kuvat saivat lapset tempautumaan leikin maailmaan. Lähes kaikki kertoivat, kuinka lapset eivät olleet kiinnostuneet alkupään yksinkertaisista korteista vaan juuri loppupään värikkäät kortit olivat hersyttäneet lasten mielikuvitusta. Yksi heistä kertoi näyttäneensä kyseistä kuvaa niin lapsille kuin aikuisille, ja molemmat pitivät siitä paljon. Toinen taas oli kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka kuva toimi hyvin innoittajana myös valmiiksi leikkisällä lapsella.

Innostavuuden voidaan katsoa liittyvän olennaisesti *vapauteen todellisuudesta*, sisäiseen kontrolliin ja sisäiseen motivaatioon. Innostavuus ja visuaalisuus -alaluokkiin liittyi siis tässä teemassa pitkälti samoja leikin elementtejä. Näkemyksemme mukaan leikkikortista innostunut lapsi tempautuu mielikuvitusleikin maailmaan niin vahvasti, että

todellisuus himmenee ympäriltä. Tämä saattaa tapahtua myös lapsella, jolla ei ole pulmia mielikuvitusleikin osa-alueilla.

Kuvien *yksityiskohdat* (4) keräsivät yhteistyökumppaneina toimivien toimintaterapeuttien huomioita. Osa koki, ettei yksityiskohdista ollut ainakaan haittaa. Lapsia taas innostivat kuvien erilaiset yksityiskohdat. Yksi toimintaterapeuteista kertoi, kuinka oli ajatellut ensin kuvan olevan liian monimutkainen ja yksityiskohtainen, mutta oli huomannut olleensa väärässä. Lapsi oli huomionnut kuvasta itselleen sopivan teeman. Osa lapsista kuitenkin myös jumiutui yksityiskohtiin (katso myös alaluku *Hyödyt ja haitat mielikuvitusleikkiin*), joten niillä on myös kääntöpuolensa. Jos yksityiskohdat auttoivat leikin syntymistä, leikin elementeistä niihin liittyivät sisäinen kontrolli ja sisäinen motivaatio.

Kuvien taustapuolen *ohjeistus* (6) kirvoitti useita mielipiteitä. Suurin osa yhteistyökumppaneista oli sitä mieltä, ettei teksteistä suoranaisesti ollut hyötyä heidän tuottamassaan terapiassa, mutta esimerkiksi vanhemmat tai päiväkodit voisivat niistä hyötyä. Monet kokivat ohjeet toimintaterapeutille itsestään selvyyksiksi. Jotkut kertoivat suoraan, etteivät olleet taustaohjeita edes lukeneet. He perustelivat sen sillä, että luottavat omaan ammattitaitoonsa, jolloin eivät kokeneet tekstejä omaan toimintatapaansa sopiviksi. Yksi kertoi Learn to Play -ohjelman olevan hänelle entuudestaan tuttu, minkä takia ei ohjeisiin paneutunut. Osa yhteistyökumppaneista piti taas hyvänä ideana lukea tekstit etukäteen ennen lapsen tuloa terapiaan, jotta asiat osaa ottaa huomioon lapselle puhuessaan ja lapsen kanssa ollessaan voi keskittyä vain itse kuvaan. ”Niitä (ohjeita) ei voi lukea leikin aikana, mutta ne antavat vinkkejä leikin aloittamiseen ja ohjaamiseen, ’strukturoi’ leikkiä.”

Jos toimintaterapeutit eivät käyttäneet kuvakorttien ohjeistusta tai siitä ei ollut leikkitalanteessa lapsen kannalta hyötyä, se ei ole käsityksemme mukaan ollut leikkisyyttä edistävä tekijä. Näin ollen ohjeistus-alaluokka painui analyysissämme leikkimättömyyden puolelle. Osa yhteistyökumppaneista oli sitä mieltä, että ohjeistus voi edesauttaa aikuisen liiallista osallistumista leikin ohjailuun. Tällöin lapsen oma sisäinen kontrolli ei pääse esille, vaan leikin kontrolli on ulkoinen. Toisaalta ohjeistus koettiin hyödylliseksi lapsen muun lähiympäristön käyttöön, mistä olemme kertoneet tarkemmin luvussa *Pohdinta*.

7.4 Yhteenveto

Tässä aluvuussa käsittelemme aineiston tärkeimpiä päähavaintoja ja vedämme yhteen mielenkiintoisia huomioita läpi teemojen. Hajanaisia yksittäisiä kommentteja tuli paljon, mutta olemme rajanneet aineiston yleisimpiin havaintoihin. Näkemyksemme mukaan kaksi ensimmäistä teemaa (hyödyt ja haitat mielikuvitusleikin hersytyksessä ja korttien käytöstä hersynneet leikit) olivat lähellä toisiaan ja vertailukelpoisia keskenään. Sen sijaan korttien toimivuus -teema vastasi opinnäyteteksymykseemme, mutta tuloksissa käsiteltiin pikemminkin esimerkiksi viivan paksuutta ja värien käyttöä. Tästä syystä yhteenvedossa kahta ensimmäistä teemaa tarkastellaan yhdessä ja kolmatta erikseen. Poikkeuksena mainitaan innostavuus-alaluokka, joka ainoana alaluokkana ilmeni läpi teemojen runsaina kommentteina. Erityisesti leikkikorttien värikkäimpien kuvien katselu näytti herättäneen useimmissa lapsissa innostuksen aiheeseen ja halun leikkiä.

Kahdesta ensimmäisestä teemasta kerätyssä aineistossa nousi esille *roolit*. Lapsen roolin valinta, löytäminen ja vaihtaminen kesken leikin helpottuivat. Korttien käytöstä hersynneet leikit -alueessa roolit olikin yksi merkittävimpiä havaintoja. Sen sijaan hyödyt ja haitat mielikuvitusleikin hersytyksessä -alueessa muut havainnot (esinekorvaavuus, ideoinnin tuki ja valinta) olivat näkyvämpiä. Leikkikortin kuvassa lapsella on esimerkiksi rooli lääkärinä, pelastajana tai postimiehenä. Ilmeisesti kuva tukee lasta roolin ottamisessa ja valinnassa erityisesti, kun kyseessä ovat lapset, joilla on haasteita mielikuvitusleikin alueella.

Suhtautuminen kuvien *yksityiskohtiin* vaihteli. Tämä voi johtua asiakasryhmien erilaisista tarpeista. Suurin osa vastanneista piti yksityiskohtien monipuolisuutta tai määrää innoittavana tekijänä. Paljon yksityiskohtia sisältävät kortit hersyttivät leikkiä useimmiten enemmän kuin alkupään yksinkertaiset kortit. Toisaalta yksityiskohdat saivat jotkut lapset jumiutumaan.

Dyspraktisille lapsille kortit olivat useamman yhteistyökumppanin mielestä hyvät. Myös kielellisistä pulmista kärsivälle lapselle kortit toimivat, koska ne konkretisoivat leikin idean. Muiden *asiakasryhmien* tarpeiden osalta tuli esille, että autistiset lapset tarvitsivat selkeämmät symbolit kuviin: "Merirosvoleikkiin" merirosvolippu, "Lääkärileikkiin" punainen risti, "Kauppaleikkiin" ostoskärryt tai metallikori, eikä niin paljon taustakuvia.

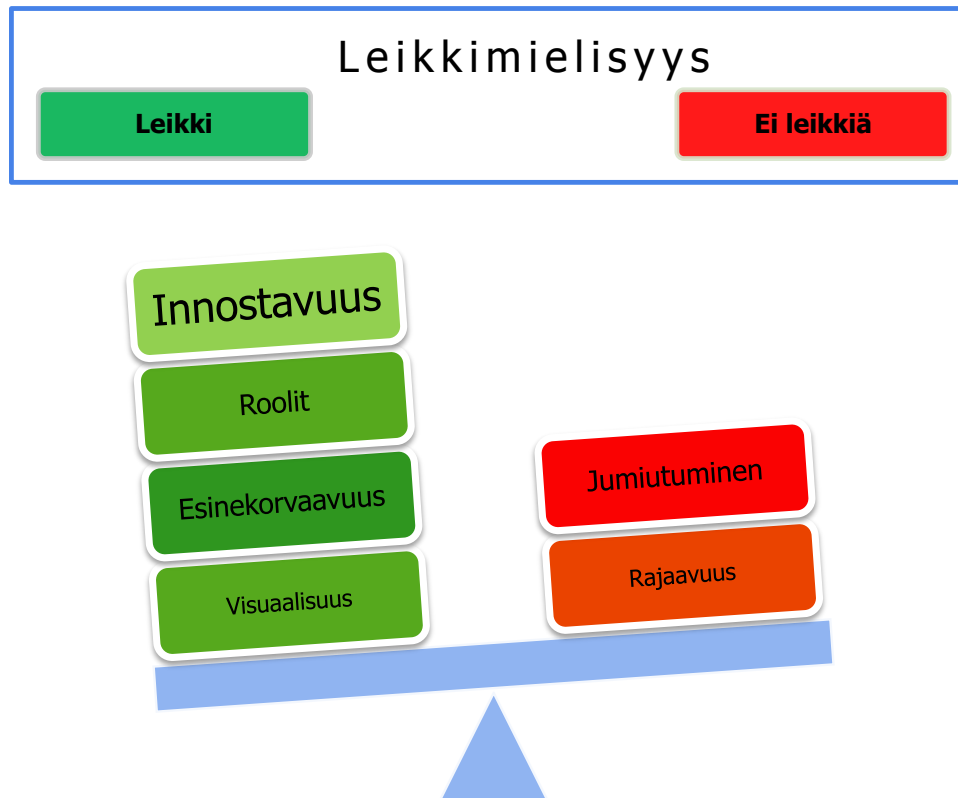
Kuten jo luvussa *Korttien toimivuus* totesimme, heikkonäköiset ja hahmotusongelmaiset lapset taas tarvitsisivat selkeämpiä kontrasteja, kuten vahvat ääriiviat ja mustavalkoisien värityksen. Tuntoyliherkän lapsen kanssa ongelmaksi oli muodostunut ”Pelastamisleikin” viitta, jota lapsi ei huolinut yllään.

Kun vertailimme kuvan ja taustan toimivuus -teemaa kahteen muuhun ja niiden päähavaintoja, havaitsimme, että leikin elementeistä sisäistä motivaatiota ja sisäistä kontrollia oli kuvan ja taustan toimivuudessa muita enemmän. Tulkintamme mukaan innostavien kuvien katselu motivoi lasta aloittamaan leikin. Leikkimielisyyden vaaka painui sisäisen kontrollin puoleen, kun kuva auttoi lasta hahmottamaan leikin, rajaamaan sitä ja kontrolloimaan itse leikin sisältöä. ”Leikki lähti heti käyntiin, vaikka tällä lapsella on ollut vaikeutta ideoida leikkiä ja saada leikkitarinaan tapahtumia.”

Leikkimättömyyden elementeistä esille nousi ulkoinen kontrolli, jota esiintyi jonkin verran leikkikorttien hyödyt ja haitat - ja korteista hersynneet leikit -teemoissa. Näissä tapauksissa lapsi ei hallinnut leikkiä, vaan jäi jumiin kuvaan tai kuva koettiin liian rajavana.

Leikin elementeistä sosiaalisia vihjeitä eli leikin kehyksiä nousi esille vain hyvin vähän. Tämä voi johtua osittain siitä, että valitsimme Learn to Play -ohjelmasta itsenäisen roolileikin osa-alueen. Myöskään opinnäytetyökysymyksemme ja yhteistyökumppaneiden kanssa käydyt keskustelut eivät käsitelleet vuorovaikutusta tai sosiaalista kanssakäymistä, vaan mielikuvitusleikin hersyttämistä ja leikkien syntymistä korttien avulla.

Vertailimme tässä luvussa esiteltyjen, tärkeimpien alaluokkien yhteyttä leikkimielisyyden teoriaan ja leikin elementtien ilmenemistä eri teemoissa. Eniten esille nousi vapaus todellisuudesta, jolla viitataan mielikuvitukseen (katso lisätietoja luvusta *Leikkimielisyyden malli*). Myös Learn to Play -ohjelma pyrkii mielikuvitusleikin hersytykseen. Yhteistyökumppaneiden kommentaasta kävi ilmi esineiden kuvittelemista toiseksi (esinekorvaavuutta), roolileikkejä, leikin monipuolistumista ja valmiiden mielikuvien syntymistä lapsille, joilla niitä oli vähän.



Kuvio 10 Leikkimielisyyden vaaka ja leikkikorttien mielikuvitusta hersyttävät tekijät (Bundyn leikkimielisyyden vaakaa mukailten)

Tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että leikkikorttien käyttö hersyttää lasten mielikuvitusta ja leikkimielisyyden vaaka painuu leikin puolelle (kuvio 10). Jos lapsella on ongelmia mielikuvitusleikin kanssa, hänen voi olla vaikea osallistua ikätasoisesti toveripiirin toimintaan. Leikkikortit saattavat parantaa lasten toimintaterapian palveluja tarjoamalla välineen, jonka avulla mielikuvitusleikkiä voi hersyttää. Kortit voivat osaltaan olla apuna siihen, että lapsi pystyy osallistumaan paremmin itselleen merkitykselliseen toimintaan.

8 Pohdinta

Olemme opinnäytetyömme kirjallisessa raportissa painottaneet teoriaa ja tutkimustietoa. Teimme tämän linjauksen siinä vaiheessa, kun päätimme valmistaa leikkipaketin. Halusimme perustella tekemiämme valintoja teorian ja tutkimusten kautta, ja näin itsekin ymmärtää paremmin, mistä Learn to Play -ohjelmassa ja leikkikorttien valmistuksessa pohjimmiltaan on kyse. Tarkoituksena oli myös tuoda yhteistyökumppaneina toimiville toimintaterapeuteille ja muille lasten kanssa työskenteleville ammattilaisille tietoa Learn to Play -ohjelman näyttöön perustuvuudesta.

Yhteistyökumppanien kommenttien perusteella joidenkin lapsista oli helpompi tarttua leikin ideaan ja löytää rooli, kun leikkikortit olivat apuna. Jos nämä taidot siirtyvät toimintaterapian ulkopuolelle lapsen arkiympäristöön, niin lapset ovat saaneet toimintamalleja ikätasoiseen mielekkääseen toimintaan. Tämä voi lisätä heidän pärjäämistään sosiaalisissa tilanteissa.

Käyttökokemusten perusteella enemmistö yhteistyökumppaneista koki leikkikorttien hersyttävän lasten mielikuvitusleikkiä ja tukevan omaa työtään. Pari heistä koki, että kortit eivät tuoneet työhön merkittävää lisäarvoa. Vaikka asiakkailta oli samoja diagnooseja, yksilölliset tekijät vaikuttivat tuloksiin. Diagnoosi ei välttämättä määrittänyt lapsen suhtautumista leikkikortteihin. Terapeuttien omat työtavat ja mieltymykset vaikuttavat oletettavasti uuden työvälineen haltuun ottoon. Tässä opinnäytetyössä yhteistyökumppaneiden aiempi tietämys Learn to Play -ohjelmasta ei vaikuttanut siihen, koettiinko kortit hyödylliseksi vai ei.

Kuten tuloksista ilmeni, yhteistyökumppanit käyttivät Learn to Play -ohjelmaa soveltavasti. Vain muutamat käyttivät SIPDC-tarkistuslistaa leikin kehitysiän arvioinnissa, koska he tunsivat terapiassa käyvät lapset ennestään ja pystyivät sen perusteella arvioimaan leikin kehitysiän. Heräsikin kysymys, vaikuttiko tarkistuslistan käyttämättä jättäminen tai ohjelman soveltava käyttö tuloksiin. Esimerkiksi eräs yhteistyökumppani kertoi yllättyneensä lapsen leikkitaidoista, jotka hän oli arvioinut kliinisesti todellisuutta korkeammiksi. Tarkistuslista paljasti todellisen tason olevan huomattavasti kliinistä arviota alhaisempi. Jäimme miettimään, korostimmeko alun esittelykierroksilla tarpeeksi

SIPDC:n käytön tärkeyttä. Alussa meillä ei ollut vielä tarpeeksi syvää kokonaiskuvaa ohjelman kulusta ja ihanteellisesta asiakasryhmästä. Emme myöskään pystyneet antamaan yhteistyökumppaneille koko Learn to Play -kirjaa (1998) ja kaikki eivät sitä omistaneet.

Toisaalta leikkikortit näyttivät toimivan yhteistyökumppaneilla myös ilman Learn to Play -ohjelmaa itsenäisesti käytettynä. Asiaan voi vaikuttaa, että kortteja voi käyttää muutamana kerran, mutta kokonaisuudessaan Learn to Play kestää 3-6 kuukautta. Kiireisessä arkityössä tähän voi olla vaikeaa löytää aikaa erityisesti, kun leikkikorttien kokeilu painottui kesä- ja loma-aikaan. Myöskään yhteistyökumppaneiden asiakkaiden tavoitteissa ei ollut välttämättä mainittu leikkiä.

Bundyn leikkimielisyyden malli tuki Learn to Play -ohjelman ajatusmaailmaa. Analyysissa tuli esille, kuinka leikin elementit nivoutuivat luontevasti muodostamiimme alaluokkiin. Leikkiä edistävien ja estävien tekijöiden avulla saimme tuloksista selkeämmän kokonaiskuvan, jolloin tuloksia oli helpompi käsitellä. Todellisuudesta vapautumisen elementti on näkemyksemme mukaan yhteydessä Learn to Play -ohjelman tavoitteisiin kehittää kehitysviiveisten lasten mielikuvitusta. Leikkimättömyyteen liittyvät leikin elementit auttoivat ymmärtämään syvällisemmin, mitä leikin haasteet voivat lapselle merkitä. Esimerkiksi, jos lapsi ei ymmärrä leikin sisältöä, hän ei hallitse sitä. Tällöin kontrolli on ulkoinen ja mielikuvitusleikkiä ei synny.

Kerätyistä aineistosta nousi laajasti esille **toimintaterapeutin työkuvaan** liittyviä kommentteja, jotka voivat hyödyttää Learn to Play -ohjelmaa ja leikkikortteja käyttäviä toimintaterapeutteja. Joidenkin yhteistyökumppaneiden mielestä leikkikortit toimivat välineenä *taitojen opetteluun*. Esimerkiksi laskemista ja motorisia taitoja harjoiteltiin "Kauppaleikin" ja "Pelastamisleikin" tilanteissa lapsen huomaamatta. Leikeissä oli mahdollista harjoitella myös toiminnan ohjailua, kaksikätistä työskentelyä ja tehtävässä etenemistä. Oletamme, että motorisia harjoitteluja leikkien yhteydessä on käytetty enemmänkin kuin mitä analyysissa tuli ilmi.

Yhteistyökumppanit kertoivat, että korteista oli heille apua *leikin ideoinnissa*. Jotkut kertoivat saaneensa korteista vihjeitä mahdollisista leikeistä tai leikeissä tarvittavista esineistä. Arkeen liittyvät leikkikorttiaiheet olivat kaikkien mielestä toimivia. Yllättävän

moni lapsi valitsi kuitenkin ”Merirosvo-” ja ”Pelastamisleikin”. Myös *roolien selittäminen* lapselle kävi helpommin korttien avulla.

Korttien taustapuolen ohjeet joidenkin yhteistyökumppaneiden mielestä tukivat heidän työskentelyään ja toimivat *muistin tukena*. Toiset taas sanoivat ohjeiden olevan turhia kokeneelle toimintaterapeutille, mutta ne saattaisivat hyödyttää erityisesti hiljattain lasten parissa työskentelyn aloittanutta terapeuttia. Lähes kaikki pitivät korttien antamista lasten *vanhemmille* tai *päiväkodin henkilöstölle* hyvänä ideana. Tällöin tulisi kuitenkin huolehtia siitä, että Learn to Play -ohjelman ja esinekorvaavuuden idea tulisi selväksi korttien käyttäjille.

Yhteistyökumppaneista suurin osa kertoi aikovansa käyttää leikkikortteja jatkossakin työnsä tukena. Eräs terapeuteista kertoi käyttäneensä vaativamman tason kortteja pariterapiassa. Muutama muukin mietti, että leikkikortit saattaisivat toimia ryhmätilanteissa useamman lapsen kanssa.

Tulevissa opinnäytetöissä olisi mielenkiintoista tarkastella esinekorvaavuutta leikkikorttien avulla. Tulosten analyysin yhteydessä yllätyimme sen noustua yhdeksi päähavainnoistamme. Kuten luvussa *Leikin käsite ja leikkimielisyyden malli* on todettu, myös tutkimusten perusteella esinekorvaavuudella on vahva yhteys mielikuvitusleikkiin. Osa yhteistyökumppaneista piti esinekorvaavuutta tärkeimpänä leikin osa-alueena. Myös toiminnan ohjailu nousi esille ja ”Kauppaleikki” -kortin kaltainen sarjakuvamaisuus voi auttaa siihen. Sarjakuvamaiset leikkikortit olisivatkin kiinnostava opinnäytetyöaihe.

Keskusteluissa yhteistyökumppaneiden kanssa nousi vahvasti esille lähiympäristön ohjauksen tarve. Leikkikorttien antamista vanhemmille ja päiväkodeille pidettiin hyvänä vaihtoehtona, koska kaikille vanhemmille ei ole selvää, kuinka rohkaista lasta leikkiin. Päiväkodin suhtautuminen leikkiin taas saattaa olla pedagogisempi, eikä välttämättä tue tarpeeksi niitä lapsia, joilla on haasteita mielikuvitusleikissä. Tulevissa opinnäytetöissä voisi paneutua tähän liittyvän ohjeistuksen ja prosessin tekoon.

Learn to Play -ohjelman leikkiaiheet eivät ole kuluneet vuosien saatossa. Ne ovat mielestämme universaaleja, lapsen arkea lähellä ja toimivat hyvin myös yksittäisillä leikkikerroilla. Leikkikortit kattoivat vain itsenäinen roolileikki -alueen laajasta ohjelmasta.

Meitä jäi kiinnostamaan, miten koko Learn to Play -ohjelmasta tehdyt leikkikortit toimisivat asiakkaiden ja ammattilaisten käytössä. Tämä edellyttäisi kuitenkin koulutusta käyttäjille.

Opinnäytetyömme aikana olimme useasti yhteydessä professori Karen Stagnittiin sähköpostitse. Hän antoi suostumuksensa ideamme toteuttamiselle. Stagnitti antoi meille myös luvan julkaista leikkikorttien kuvat ja tekstit sekä Learn to Play -kirjasta käännetyn vanhempien kirjeen opinnäytetyössämme. Tämän ansiosta opinnäytetyömme teko Learn to Play -ohjelmasta on ollut mahdollista. Olemme lähettämässä työmme abstraktin kesäkuussa 2014 Naantalissa järjestettävään European Sensory Integration -kongressiin, jonka aiheena on leikki. Yksi kongressin pääpuhujista on Karen Stagnitti (ESIC 2013). Toivomme pääsevämme esittelemään työmme tuloksia kansainväliselle yleisölle.

Lähteet

Bergen, Doris 2002. The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*. <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html?ref=casinobettingaction.info>>. Verkkodokumentti. Luettu 14.3.2013.

Bundy, Anita – Skard, Geva 2008. Test of Playfulness. *Teoksessa Play in Occupational Therapy of Children: Parham, L. D. – Fazio, L.S. St. Louis. 71-93.*

Bundy, Anita 1991. Play theory and sensory integration. *Teoksessa Sensory Integration - Theory and practice: Bundy, Anita – Fisher, Anne – Murray, ElizabethF. A. Davis Company. Philadelphia. 46-68.*

Bundy, Anita – Cordier, Reinie 2009. Children and Playfulness. *Teoksessa Play as therapy: Cooper, Rodney – Stagnitti, Karen. Athenaeum Press. Gatehead. 44-58.*

Casby, M. W. 1992. Symbolic play: development and assessment considerations. *Infants and young children. 343-348.*

Cooper, Rodney – Stagnitti, Karen 2009. *Play as Therapy. Jessica Kingsley Publishers. Great Britain.*

Early Learning Oy 2013. <http://www.earlylearning.fi/product_details.php?p=793>. Verkkodokumentti. Luettu 10.10.2013.

ESIC 2013. ESIC 2014 3rd European Sensory Integration Congress. <<http://congress.utu.fi/esic2014/abstracts.php>>. Verkkodokumentti. Luettu 08.10 2013.

Fein, G. 1981. Pretend play in childhood: an integrative review. *Child development. 1095-1118.*

Fraser, T – Banks, A. 2004. *The Complete Guide to Colour. The Ultimate Book for the Colour Conscious. Ilex. East Sussex.*

Gowen, J. W. 1995. The early development of symbolic play. *Young Children. 75-84.*

Hakkarainen, Anne-Marie 2012. Symbolisen ja kuvitteellisen leikin kehityksellisen havainnointilomakkeen suomennos ja käyttöönotto. Kehittämistehtävä. Kohtaamispaikkana leikki -erikoistumisopinnot. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.

Heaton, Pamela – Ludlow, Amanda –Roberson, Debi 2007. When Less Is More: Poor Discrimination but Good Colour Memory in Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders 2 (2008). 147-156.*

Kananen, Jorma 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä.

Kirkham, Julia – Stewart, Andrew – Kidd, Evan 2012. Concurrent and Longitudinal Relationships Between Development in Graphic – Language and Symbolic Play Domains from the Fourth to the Fifth Year. *Infant and Child Development. 297-319.*

Kooij, R. V. 1989. Research on children's play. *Play & Culture. 20-34.*

Kooij, R. V. – Vrijhof, H. 1987. Play and development. Topics in learning disabilities. 57-67.

Koskentausta, Terhi – Sauna-aho, Oili – Varkila-Saukkola, Leila. "Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus." Potilaan lääkärilehti. 27.02.2013. <<http://www.potilaanlaakarilehti.fi/tiedeartikkelit/autististen-lasten-ja-nuorten-hoito-ja-kuntoutus/>>. Verkkodokumentti. Luettu 14.10.2013.

Lawrence, Mary M. – Condon, Kristin – Nicholson, Kathryn S. – Jacobi, Emily 2012. Leikkiterapia tyttöjen sosiaalisen aggressiivisuuden käsittelyssä. Teoksessa Leikkiterapia: Teoria, tutkimus ja käytäntö: Schaefer, Charles E. – Kaduson, Heidi G. EU: Unipress. 236-255.

Lewis, V. – Boucher, J. – Lupton, L. – Watson, S. 2000. Notes and discussion. Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. International Journal of Language and Communication Disorders. Jan-Mar. 117-127.

Neumann, Eva 1971. The elements of play. MSS Information. New York.

Nocolopoulou, Ageliki – Barbosa, Aline – Ilgaz, Hande – Brockmeyer, Carolyn 2010. Using the transformative power of play to educate hearts and minds: from Vygotsky to Vivian Paley and beyond. Mind, Culture and Activity. 42-58.

Norton, Carol C. – Norton, Byron E. 2012. Kokemuksellinen leikkiterapia. Teoksessa Leikkiterapia: Schaefer, Charles – Kaduson, Heidi G. Unipress. EU. 41-69.

Parham, L. D. – Primeau, L. A. 1997. Play and occupational therapy. Teoksessa Play in occupational therapy for children: Parham, L. D. – Fazio, L. S. (toim.). St. Louis: MO. Mosby.

Peter, Melanie 2003. Drama, narrative and early learning. British Journal of Special Education. 21-27.

Peterson, L. K. – Cullen, C. D. 2000. Global Graphics: Color – A Guide to Design with Color for an International Market. Rockport Publishers, Inc. Gloucester.

Pfeifer, Lucia I. – Mota Picciulio, Amanda – Abrao dos Santos, Camila – Licio dos Santos, Jair – Stagnitti, Karen 2011. Pretend Play of Children with Cerebral Palsy. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics 31, nro 4. 390-402.

Pfeifer, Lucia I. – Queiroz, Mirella A. – Licio dos Santos, Jair – Stagnitti, Karen 2011. Cross-cultural adaptation and reliability of Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA). Canadian Journal of Occupational Therapy, kesäkuu. 187-195.

Rihlana, Seppo 1997. Värioppi. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Russ, W. 2003. Play and creativity: developmental issues. Scandinavian Journal of Educational Research. 291-303.

Stagnitti, Karen n.d. About Karen. <<http://www.karenstagnitti.com/about-karen>>. Verkkodokumentti. Luettu 14.9.2013.

Stagnitti, Karen 2009. Children and pretend play. Teoksessa Play as Therapy: Cooper, Rodney – Stagnitti, Karen. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo. 59-71.

Stagnitti, Karen n.d. Downloads. <<http://www.karenstagnitti.com/publications/>>. Verkkodokumentti. Luettu 14.9.2013.

Stagnitti, Karen 2005. Das Learn-to-Play-Program und ein Fallbeispiel eines Kindes mit Autismus. Schwierige Kinder Journal, nro 37.

Stagnitti, Karen 1998. Learn to Play. A practical program to develop a child's imaginative play skills. Co-ordinates Publications. Victoria, Australia.

Stagnitti, Karen 2009. Play intervention - the Learn to Play program. Teoksessa Play as Therapy: Cooper, Rodney – Stagnitti, Karen. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo. 176-186.

Stagnitti, Karen 2000. Playthings - 101 creative uses for everyday objects. Wizard Books. Ballarat, Australia.

Stagnitti, Karen 2009. Pretend play assessment. Teoksessa Play as Therapy: Stagnitti, Karen – Cooper, Rodney. Atheneum Press. Lontoo. 87-101.

Stagnitti, Karen 25.9.2013 "RE: Thesis about Learn to Play." Sähköposti Susanna Warvakselle.

Stagnitti, Karen 31.1.2013. Sähköposti Susanna Warvakselle.

Stagnitti, Karen – O'Connor, Chloe – Sheppard, Loretta 2012. Impact of Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school. Australian Occupational Therapy Journal 59. 302-311.

Stagnitti, Karen – Unsworth, Carolyn 2000. The Importance of Pretend Play in Child Development: An Occupational Therapy Perspective. BJOT 63, nro 3. March. 121-127.

Stagnitti, Karen – Siobhan, Carolyn 2013. The Learn to Play program with children with autism: practical considerations and evidence. Sähköpostiliite Karen Stagnittilta 31.1.2013. Victoria, Australia.

Stagnitti, Karen – Cooper, Rodney 2009. Play as therapy. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo.

Stone, T. – Adams, S. – Morioka, N. 2006. Color Design Workbook - A Real-World Guide to Using Color in Graphic Design. Rockport Publishers, Inc. Beverly.

Sturgess, Jennifer 2009. Play as child-chosen activity. Teoksessa Play as therapy: Cooper, Rodney – Stagnitti, Karen. Atheneum Press. Gatehead. Great Britain.

SuomiSanakirja.fi 2013. <<http://suomisanakirja.fi>>. Verkkodokumentti. Luettu 15.10.2013.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

University of Sydney 2013. Faculty of Health Sciences. About us. <<http://sydney.edu.au/health-sciences/about/people/profiles/anita.bundy.php>>. Verkkodokumentti. Päivitetty 11.4.2013. Luettu 15.10.2013.

Valtonen, Anu 2009. Ryhmäkeskustelu - millainen metodi? Teoksessa Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus: (toim.) Tiittula, L – Ruusuvuori, J. Tampere: Vastapaino. 223-241.

Vygotsky, Lev 1966. Play and its role in the mental development of the child. Vygotsky Internet Archive. (toim.) Mulholland, Catherine (kääntäjä). Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org). <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. Verkkodokumentti. Luettu 11.05.2013.

Vygotsky, Lev 1962. Thinking and Speech - Chapter 6: The development of scientific concepts in childhood. Lev Vygotsky archive. (toim.) Hanfmann, Eugenia – Minnick, Gertrude – Norris, Vkaar. <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/ch06.htm>>. Verkko-dokumentti. Luettu 11.05.2013.

Warvas, Susanna 2013 a. "Merirosvoleikki". Leikkikortin kuva Learn to Play -ohjelman leikkitalannetta mukaillen.

Warvas, Susanna 2013 b. "Kauppaleikki". Leikkikortin kuva Learn to Play -ohjelman leikkitalannetta mukaillen.

Warvas, Susanna 2013 c. Yksinkertaiset leikkikortit. "Vilkutusleikki", "Mukileikki", "Palikkaleikki", "Kokkausleikki". Leikkikorttien kuvat Learn to Play -ohjelman leikkitalanteita mukaillen.

Warvas, Susanna 2013 d. "Postimiesleikki". Leikkikortin kuva Learn to Play -ohjelman leikkitalannetta mukaillen.

Warvas, Susanna 2013 e. "Pelastamisleikki". Leikkikortin kuva Learn to Play -ohjelman leikkitalannetta mukaillen.

Warvas, Susanna 2013 f. "Lääkärileikki". Leikkikortin kuva Learn to Play -ohjelman leikkitalannetta mukaillen.

Liite 1. Yhteenveto Learn to Play -ohjelmasta

- Stagnitti, Karen 1998. Learn to Play. A practical program to develop a child's imaginative play skills. Co-ordinates Publications. Victoria, Australia.
- Stagnitti, Karen – O'Connor, Chloe – Sheppard, Loretta 2012. Impact of Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5–8 years who attend a specialist school. Australian Occupational Therapy Journal 59. 302-311.

Learn to Play -ohjelma on suunnattu 0–6 -vuotiaille lapsille, joilla on vaikeuksia osallistua mielikuvitusleikkeihin kehityksellisten, kielellisten tai muiden häiriöiden takia (esimerkiksi autismin kirjo, liikuntavammat). Ohjelman avulla lasten kuvitteellisen leikin taitoja voidaan tutkimusten mukaan parantaa (esimerkiksi Stagnitti – O'Connor – Sheppard 2012). Ohjelmaa voivat käyttää toimintaterapeutit, puheterapeutit, erityisopettajat, esikoulun opettajat, kehityspsykologit, vanhemmat tai näkövammaisten kanssa työskentelevät.

Ohjelmassa määritellään ensin kirjan ohjeiden mukaan lapsen leikin kehitysvaihe, joka voi poiketa lapsen kronologisesta iästä. Tämän jälkeen terapeutille on yksityiskohtaisia ohjeita lapsen kanssa toteutettavista leikkilanteista mielikuvitusleikin ja leikin kehitysiän parantamiseksi. Ohjelma soveltuu arviointiin, tiedonsiirtoon sekä toistettaviin leikkitoimintoihin. Se rohkaisee lasta itsenäiseen ja spontaaniin leikkiin.

Taustatietoa

Stagnittin mukaan mielikuvitusleikki jakaantuu symboliseen ja konventionaaliseen leikkiin.

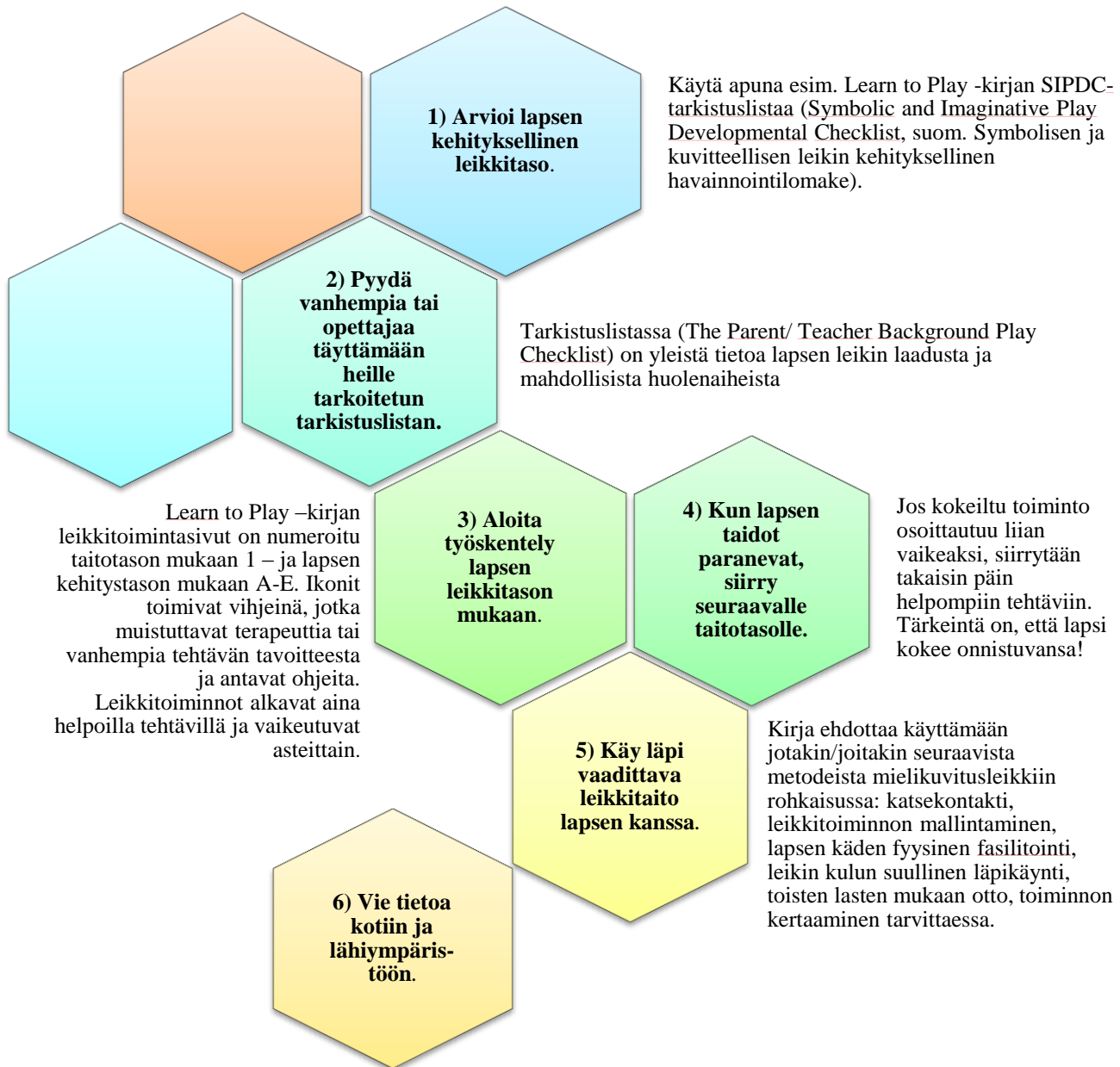
- 1) **Symbolista leikkiä** leikkiessään lapsi kuvittelee esineen joksikin muuksi ja korvaa esineen toisella. Lapsi kuvittelee esineet ja tapahtumat, jotka eivät ole läsnä. Esimerkiksi kengän käyttäminen leikkivälineenä leikittäessä autolla ajamista on symbolista leikkiä.
- 2) **Konventionaalinen leikki** taas tarkoittaa sitä, että lapsen leikki reflektoi todellisuutta ja käytössä ovat tavantomaiset lelut. Esimerkkinä konventionaalisesta mielikuvitusleikeistä on, että peitellään nukke sänkyyn ja kuvitellaan, että nukke nukkuu.

Kuvitteellinen leikki kehittyy Stagnittin mukaan seuraavien vaiheiden kautta:

- 1) **varhaiset kuvitteelliset leikit** (pre-imaginative play): leikkiä edeltävä vaihe, jonka aikana lapsi oppii ymmärtämään esineitä ja niiden toimintaa
- 2) **leikkiteemat** (play themes): leikkiteemat liittyvät aluksi omaan itseen ja laajenevat pikkuhiljaa ulkomaailmaan
- 3) **peräkkäiset leikitapahtumat** (sequences of play actions): tapahtumasarjat vaativat lapselta loogista ajattelua ja kielen ymmärrystä
- 4) **esinekorvaavuus** (object substitution): auttaa ajattelun ja ongelman ratkaisun kehittymistä, vaatii että lapsi ymmärtää esineen tehtävän
- 5) **sosiaalinen vuorovaikutus** (social interaction): tärkeää itseluottamuksen kannalta, pohjana vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus
- 6) **roolileikit** (role play): tietoisuus ympäröivästä maailmasta kasvaa, roolin ja roolileikin kesto lisääntyy iän myötä
- 7) **nukke- / nalleleikki** (doll/teddy play): nukke- ja nalleleikit ovat yleisiä leikkejä lasten mielikuvitusleikeissä

Näistä vaiheista kirjassa on lyhyesti selostettu taitoalueet (sensoriikka, manipulaatio, proprioseptiikka, liike, kohteen pysyvyys, matkiminen ja esineiden yhdistely) ja leikkitaitoihin vaadittava kehityksellinen ikä. Myös leikkitaidon kehitys on kuvattu.

Learn to Play -ohjelman kulku



- Lue vanhemmille tarkoitettu kirje yhdessä vanhempien kanssa ja käy läpi ikonit. Rohkaise vanhempia / hoitajia leikkimään lapsen kanssa.
- Anna palautetta vanhemmille / hoitajille leikin rohkaisusta ja tarvittaessa näytä leikkitaito uudelleen.
- Rohkaise vanhempia / hoitajia jatkamaan ohjelmaa kotona seuraavaan tapaamiseen asti.
- Käy uudelleen läpi ohjelma seuraavalla kerralla.
- Tee uudelleen SIPDC ja/tai vanhemmille tarkoitettu tarkistuslista vähintään 3-6 kk:n päästä.

Liite 2. Leikin tarkistuslista opettajalle/vanhemmalle

1 (3)

Leikin tarkistuslista opettajalle/vanhemmalle - taustatietoja

Ohjeet

Tarkistuslistassa on kysymyksiä lapsen leikistä. Täytä sen ennen ohjelman alkua ja myös ohjelman loppuun. Tällä tavalla tarkistuslistasta saa nopeasti tietoja lapsen leikkitaitojen kehityksestä. Käytä tarvittaessa Lisätietoja-kolumnia.

Lapsen nimi: _____ Lapsen ikä: _____

Esihaastattelun päiväys: _____ Seurantahaastattelun päivä(t): _____

Yleisiä kysymyksiä

Täytetään kaiken ikäisille lapsille, myös alle 2-vuotiaille.

	Ennen ohjelman aloitusta	Ohjelman lopetuksen jälkeen	Lisätietoja
1. Mikä on lapsesi lempilelu?			
2. Missä lapsesi leikkii mieluiten?			
3. Missä lapsesi leikkii enimmäkseen? (Esim. sisällä, ulkona, hiekkalaatikolla jne)			
4. Kuinka pitkän ajan suurin piirtein lapsesi leikkii itsenäisesti päivittäin?			
5. Nauttiiko lapsesi sensorisesta eli aistimuksellisesta leikistä? Pitääkö lapsesi esimerkiksi käsien sotkemisesta, keinumisesta, musiikkileluista, ruuan erilaisista rakenteista ja hajuisista?			
6. Osaako lapsesi matkia vilkuttamisen kaltaista toimintaa?			
Osaako lapsesi leikkiä menevänsä nukkumaan?			

Stagnitti, Karen 1998. Learn to Play. A practical program to develop child's needs. Co-ordinates Publications, West Brunswick Victoria 3055, Australia. Sivut 10-11, Parent/Teacher Background Play Checklist
Epävirallinen käännös: Leskinen, Miettinen & Warvas 2013

Liite 2. Leikin tarkistuslista opettajalle/vanhemmalle

2 (3)

Vastaa seuraaviin kysymyksiin, jos lapsesi on yli 2-vuotias.

	Ennen ohjelman aloitusta	Ohjelman lopetuksen jälkeen	Lisätietoja
1. Mitä tarinoita lapsesi esittää leikissään?			
2. Käyttääkö lapsesi leikissään esineitä? Listaa ne.			
3. Osaako lapsesi leikkiä että laatikko on auto?			
4. Leikkiikö lapsesi että nukke tai nalle puhuu itse? Leikkiikö lapsesi hoitavansa sairasta nukkea/nallea tai korjaavansa autoa tai rekkää?			

Vastaa seuraaviin kysymyksiin, jos lapsesi on yli 3-vuotias.

	Ennen ohjelman aloitusta	Ohjelman lopetuksen jälkeen	Lisätietoja
1. Osaako lapsesi leikkiä itsenäisesti vähäisellä valvonnalla jopa tunnin verran päivän aikana?			
2. Onko lapsesi leikissä kuvitteellisia esineitä? Osaako lapsesi leikkiä että paikalla on olemattomia asioita kuten esimerkiksi lohikäärme puutarhassa?			
3. Osaako lapsesi leikkiä että nukella tai nallella on luonne? Esim. nukke/nalle on ollut kiltti, tuhma tai onnellinen.			

Stagnitti, Karen 1998. Learn to Play. A practical program to develop child's needs. Co-ordinates Publications, West Brunswick Victoria 3055, Australia. Sivut 10-11, Parent/Teacher Background Play Checklist
Epävirallinen käännös: Leskinen, Miettinen, Warvas

Liite 2. Leikin tarkistuslista opettajalle/vanhemmalle

3 (3)

(Seuraavat kysymykset ovat terapeutille tai työntekijälle. Jos tila ei riitä, lisää toinen paperi.)

Mitkä ovat vanhemman tai huoltajan suurimmat huolenaiheet?

Mitkä ovat vanhemman tai huoltajan tavoitteet lapselle?

Liite 3. Seurantalomake

1 (2)

Seurantalomake

• Käytetty leikkikortti: •

Päiväys:

Toimintaterapeutti:

Mitä hyötyä tai haittaa korteista oli leikin hersytyksessä?
Mitä leikkejä korttien katselusta seurasi?
Mitä leikki- tai terapiavälineitä käytettiin kortin katselun yhteydessä?

Liite 3. Seurantalomake

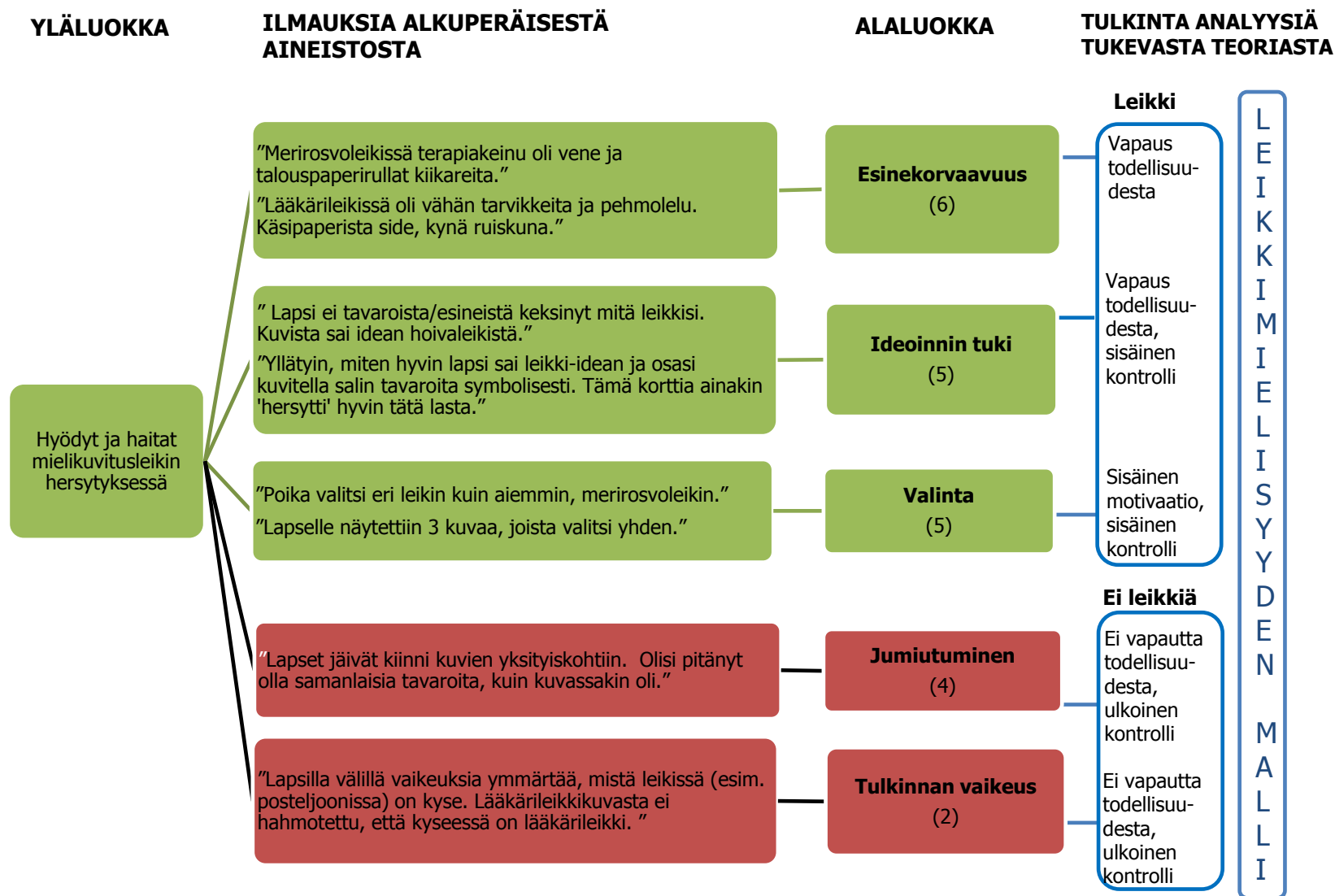
2 (2)

Learn to Play -leikkikortit

Miten leikkikortin kuva ja taustapuolen ohjeet toimivat?

Muita kommentteja/huomioita

Liite 4 Hyödyt ja haitat mielikuvitusleikin hersytyksessä



LEIKKIMIELISYDEN MALLI

Liite 5. Korttien käytöstä hersynneet mielikuvitusleikit



Liite 6. Kuvan ja taustan toimivuus

