

Mitä leikitään? Lasten ja vanhempien yhteinen leikki lasten itsesäätelytaitojen tukemisessa

Satu-Päivi Nuosmaa

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nuosmaa, Satu-Päivi. 2022. Mitä leikitään? Lasten ja vanhempien yhteinen leikki itsesäätelytaitojen tukemisessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Uudessa-Seelannissa kehitetyn, lasten itsesäätelytaitoja tukevan, niiden ongelmia ennaltaehkäisevän, vanhemman ja lapsen yhteiseen leikkiin perustuvan ENGAGE- ohjelman käyttöä Suomessa, osana Leikitään ja keskitytään (LeKe)- hanketta. LeKe-interventiossa pyritään tukemaan lasten itsesäätelytaitoja vanhempien ja lasten yhteisellä, päivittäisellä leikkimisellä.

Tämän määrällisen tutkimuksen tutkimusaineisto koostui Leikitään ja keskitytään- interventioon osallistuneiden perheiden täyttämistä taustatietolomakkeista (n=111) ja leikkipäiväkirjoista (n=5488). Tutkimuksessa selvitettiin, mitä leikkejä interventioon osallistuneet perheet leikkivät sekä erosivatko interventioon osallistuneiden 3 -, 4 -ja 5-vuotiaiden kanssa leikityt leikit toisistaan. Tarkasteltavana oli myös perheiden leikkimiseen käyttämä aika ja sen muutos intervention aikana.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että Leikitään ja keskitytään- intervention kaikkia leikkejä leikittiin ainakin jonkin verran. Perheet leikkivät mieluummin hienomotorisia ja kognitiivisia leikkejä kuten muistipeli sekä piirtäminen ja vähiten liikunnallisia leikkejä kuten tähtihyppy sekä loikkiva sammakko. Leikityt leikit eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan LeKe- interventioon osallistuneiden eri ikäisten lasten välillä. Myöskään perheiden intervention aikana leikkimiseen käyttämässä ajassa ei ollut tilastollisesti merkitsevää muutosta. Mielenkiintoista olisi jatkotutkimuksena selvittää voidaanko interventiolla pidemmällä ajanjaksolla vaikuttaa lapsen ja vanhemman väliseen leikkiin ja leikkiaikaan.

Asiasanat: Leikki, itsesäätelytaidot, Leikitään ja keskitytään- menetelmä, lapsen ja vanhemman leikki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	LEIKKI JA OPPIMINEN.....	8
	2.1 Teoriaa leikistä.....	8
	2.2 Leikki kehityksen tukena.....	11
	2.3 Vanhemman ja lapsen välinen leikki.....	13
3	ITSESÄÄTELYTAIDOT	16
	3.1 Teoriaa itsesäätelystä käsitteenä ja ilmiönä	17
	3.2 Itsesäätelytaitojen kehitys teorioitten valossa.....	18
	3.3 Itsesäätelytaitojen tyypillinen kehittyminen.....	19
	3.4 Itsesäätelyn hankaluudet	21
	3.5 Itsesäätelytaitojen tukeminen.....	23
	3.6 Leikki itsesäätelytaitojen tukena.....	26
	3.7 Leikitään ja keskitytään- ohjelma	26
	3.7.1 LeKe ja liikunnalliset leikit.....	29
	3.7.2 LeKe ja hienomotoriset leikit.....	31
	3.7.3 LeKe ja kognitiiviset leikit.....	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	32
	4.2 Tutkimuskonteksti.....	33
	4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu	34
	4.4 Mittarit ja muuttujat	37
	4.5 Aineiston analyysi	38

	4
4.6 Tutkimuksen eettisyys	40
5 TULOKSET.....	42
5.1 Leikitään ja keskitytään -interventiossa leikityt leikit ja leikkien leikkimiseen käytetyn ajan tarkastelu.....	42
5.2 Leikitään ja keskitytään -interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden leikkimät leikit ja leikkimiseen käytetyn ajan muutoksen eroavaisuudet	44
5.3 Leikkimiseen käytetyn ajan muutos Leikitään ja keskitytään -intervention edetessä.....	47
6 POHDINTA.....	48
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	55
LÄHTEET	58
LIITTEET.....	67
Liite 1 Leikitään ja keskitytään- hankkeen leikkipäiväkirja.....	68
Liite 2. Leikitään ja keskitytään – hankkeen leikit.....	69

1 JOHDANTO

Leikki on lapsen työtä.

Suomalainen kansanviisaus

Leikki on olennainen osa lapsuutta, lapsen elämää ja lapsen tyypillinen tapa toimia. Oikeus leikkiin on yksi tärkeimmistä lapsen oikeuksista, ja se onkin kirjattu lapsen oikeuksien sopimuksen 31 artiklaan (Healey & Healey, 2019; YK:n Yleis-sopimus lapsen oikeuksista, 1989). Leikki on moninainen ilmiö, jonka täsmällinen määrittelyminen on hankalaa. Lapsen normaalin kasvun ja kehityksen kan-nalta leikki on kuitenkin välttämätöntä (Sajaniemi ym., 2019). Leikki edistää las-ten oppimista ja lapsen kognitiivista kehitystä sekä psyykkisiä, sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja (Healey & Healey, 2019).

Vaikka tiedetään, miten tärkeää leikki lapsille on, lapset viettävät yhä vähemmän aikaa leikkien parissa (Kravtsova, 2014). Moder-nissa yhteiskunnassamme perinteistä lasten leikkiä uhkaavat kiireinen elämän-tyyli, epävarma vanhemmuus, digitaalisuuden niin lapsilta kuin vanhemmilta-kin viemä aika ja vuorovaikutuksen vähyys. Sama kehityssuunta on nähtävissä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Gaskins 2014; Healey & Healey, 2019; Rönkä ym., 2017).

Uudessa-Seelannissa psykologian tohtori ja kliininen psykologi Dione Healey on kehittänyt leikkimistä ja leikkiaikaa lisäävän ENGAGE-ohjelman (En-hancing Neurocognitive Growth with the Aid of Games and Exercise Prog-ramme), joka on alle kouluikäisen lapsen ja vanhemman vuorovaikutukseen ja leikkiin pohjautuva toiminnanohjauksen hankaluuksia ennaltaehkäiseväksi suunniteltu kahdeksan viikon interventio-ohjelma. ENGAGE- ohjelman on tut-kittu vähentäneen lasten ylivilkkautta, aggressiivisuutta ja tarkkaamattomuutta vielä vuosi intervention jälkeenkin (Healey & Halperin, 2015).

ENGAGE- ohjelmaa kehitetään, arvioidaan ja tutkitaan Suomessa kolmi-vuotisessa (2017–2019) Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskuksen (STEA) rahoittamassa ja Niilo Mäki Instituutin toteuttamassa Leikitään ja keskitytään-

hankkeessa (LeKe). LeKe -hankkeen intervention tarkoituksena on tukea 4–5-vuotiaiden lasten toiminnanohjauksen kehittymistä vanhempien ja lapsen yhteisen leikkitoiminnan avulla. LeKe-hankkeessa lapsensa toiminnanohjauksen vaikeuksista, kuten ylivilkkaudesta, impulsiivisuudesta tai tarkkaamattomuudesta huolestuneet vanhemmat saavat ryhmä- ja puhelinohjausta pienen lapsen toiminnanohjauksen tukemisesta leikkien ja pelien avulla. Hankkeen leikkejä (Liite 1) ja niiden ohjaamista opetellaan pienryhmissä. Leikkejä leikitään päivittäin kotona ja vanhemmat pitävät yhteisistä leikkihetkistä leikkipäiväkirjaa (Liite 2).

Pro gradu -tutkielmani on määrällinen tutkimus, jonka aineistona on LeKe-hankkeeseen osallistuneiden vanhempien täyttämät leikkipäiväkirjat (n=5488). Tutkimusaineistonani olleet leikkipäiväkirjat on täytetty lasten (n=111) vanhempien kanssa intervention aikana leikkimistä leikeistä. Tutkimustehtävänäni on leikkipäiväkirjojen pohjalta selvittää, mitä leikkejä LeKe-interventiossa leikittiin, eroavatko interventioon osallistuneiden eri ikäisten lasten kanssa leikityt leikit ja heidän kanssaan leikkimiseen käytetty aika toisistaan sekä sitoutuivatko interventioon osallistuneet perheet suositeltuun lapsen ja vanhemman väliseen leikkiäikään LeKe-intervention aikana.

Tutkimusten mukaan toiminnanohjausta ja varhaisia akateemisia taitoja harjoittavilla interventioilla voidaan vähentää oppimisvaikeuksia ja tasata lasten perhetaustasta johtuvia eroja (Huttu, 2021). Itsesäätelytaitoja tukevana interventiona LeKe-interventio on yhteiskunnallisesti merkittävä. On tärkeää, että leikit, joita intervention leikkilistalle on valittu ovat suomalaisille perheille sopivia ja innostavat perheitä leikkimään lapsensa kanssa.

Tutkielmassani tarkastelen leikkiä ja itsesäätelytaitoja kotimaisen ja kansainvälisen kirjallisuuden pohjalta. Työkokemukseni ansiosta tiedän, miten merkittävää leikki on oppimisen kannalta. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni hämmästyin, kun huomasin, miten vähän kotimaista uutta tutkimuskirjallisuutta löytyy leikeistä. Tavoitteenani onkin osaltani olla pienentämässä tuota tutkimuksellista aukkoa. Tavoitteenani on tutkielmani myötä nostaa esiin leikin huomattava merkitys itsesäätelytaitojen oppimisessa. Olemassa oleva tutkimus on keskittynyt hyvin varhaiseen äidin ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja

yhteiseen leikkiin itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta (Laakso, 2011; Mattila, 2018). Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaiset leikit innostavat perheitä tukemaan leikki-ikäisen lapsensa kehittyviä itsesäätelytaitoja.

Suomessa on jo aikaisemminkin ollut käytössä lasten itsesäätelytaitojen kehittymiseen tähtääviä menetelmiä. Alle kouluikäisten ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempia on tuettu ryhmämuotoisesti Vanhempana vahvemaksi -ryhmissä (Tasola & Lajunen, 1997) ja Perhekoulussa (Sandberg ym., 2004). Vaikka perhekouluun (Sandberg ym., 2004). LeKe-intervention tavoin sisältyy samanaikainen ryhmä lapsille, siinä tavoitteena on ollut ensisijaisesti tukea lapsen huoltajien vanhemmuutta. Koulu-ikäisten lasten itsesäätelytaitoja ja tarkkaavuutta Suomessa on tuettu esim. Malti ryhmämuotoisella interventio-ohjelmalla (Katajamäki & Paananen, 2015; Paananen, ym., 2012). Leikki-ikäisten itsesäätelytaitoihin kohdistuvana, vanhempien ja lapsen väliseen leikkiin perustuvana interventiona LeKe-interventio on ainutlaatuinen. Kuten Healey & Healey (2019) ENGAGE-ohjelmansa suhteen totesivat, perheillä on hyvä olla vaihtoehtoja lapsensa itsesäätelytaitojen tukemiseen.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen tutkimukseni aiheeseen liittyviä teorioita ja aiempia tutkimuksia. Sen jälkeen esittelen oman tutkimukseni toteuttamisen sekä tutkimustulokseni tutkimuskysymyksittäin. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimustuloksiani pohdintaluvussa ja vertaan niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Tutkielmani päätän arvioimalla tutkimukseni luotettavuutta ja esittelemällä mahdollisuuksia jatkotutkimusaiheiksi.

2 LEIKKI JA OPPIMINEN

Aloitan luvun määrittelemällä leikkiä. Koska tutkielmani on osa LeKe-hanketta, jonka tavoitteena on varhainen puuttuminen itsesäätelykyvyn hankaluuksiin lapsen ja vanhemman yhteisen leikin avulla, määrittelen leikkiä ensisijaisesti pedagogisena toimintana. Tässä luvussa pohdin myös onko kaikki leikki opettavaa ja oppivatko kaikki lapset leikkimällä. Luvun lopuksi tarkastelen vielä mitä hyötyä on aikuisen ja lapsen välisestä leikistä.

2.1 Teoriaa leikistä

Oikeus leikkiin on jokaisen lapsen oikeus, joka on kirjattu lapsen oikeuksien sopimukseen 31 artiklaan (YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Myös valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lapsen oikeutta leikkiin. Leikkiminen edistää lasten hyvinvointia, kehittymistä, oppimista ja terveyttä. Leikki myös motivoi lasta harjoittelemaan uusia taitoja. (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018, 3§) leikki nostetaan yhdeksi monipuolisen pedagogisen toiminnan perustaksi. Leikki on myös avain lapsen myönteisiin oppimiskokemuksiin.

Leikki käsitteenä ja ilmiönä on niin laaja ja moniulotteinen, etteivät tutkijat ole onnistuneet määrittelemään sitä yksiselitteisesti (Bergen, 2014; Brooker & Edwards, 2010; Saltmarsh, 2014). Sen määrittelemisen on niin poliittinen kuin eettinenkin kysymys (Grieshaber & McArdle, 2014; Saltmarsh, 2014; Wood, 2010). Lasten näkökulmasta leikki on yksilöllistä ja yhteisöllistä, järjestystä ja epäjärjestystä, kaaosta ja pysyvyyttä, osallisuutta ja syrjäytymistä. Lasten näkökulmasta leikissä ei ole kyse vallasta, toimijuudesta tai kontrollista (Wood, 2010). Einarsdottirin (2014) tutkimusten mukaan lapset määrittelevät leikiksi toiminnan, jossa

lapsella on mahdollisuus itseohjaavuuteen, omien valintojen tekemiseen, vaikuttamiseen, hallintaan ja hauskanpitoon. Lasten näkökulmasta leikki on mahdollisuus luovuuteen ja olemiseen kavereiden kanssa ilman aikuisen läsnäoloa (Einarsdóttir, 2014).

Aikuisen silmin lasten leikkiä voidaan tarkastella useasta teoreettisesta näkökulmasta, esimerkiksi osana lapsen iän mukaan etenevää kehitystä, lapsen lähikehityksen vyöhykkeen luojana, vuorovaikutuksena, lasten sosiaalisena toimintana ja sosiaalisten suhteiden ilmentäjänä sekä pedagogisena toimintana (Bergen, 2014). Näiden teoreettisten näkökulmien avulla voidaan tarkastella leikkiä, sen pulmia ja myös aikuisen roolia lapsen leikin tukijana ja rikastuttajana (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011).

Leikin tarkastelu pedagogisena toimintana on kiinnostanut teoreetikkoja jo monien vuosisatojen ajan (Saltmarsh, 2014). Jo Platonin näkemys oli, että lapsuuden leikit kehittävät kykyjä, joita tarvitaan myöhemmin elämässä (Bergen, 2014). John Locke pohti lapsuuden leikkejä motivaation kannalta ja Immanuel Kant löysi leikistä mielikuvituksen juuret. Comenius (1592–1690), antoi leikille sijan opetusmenetelmänä ja Friedrich Fröbeliä (1838–1850) voidaan pitää pedagogisen leikin oppi-isänä ja varhaiskasvatuksen kehittäjänä (Reifel, 2014). Graduni lähtökohtana olevat ajatukset leikin ja oppimisen välisestä suhteesta perustuvat Fröbelin teoreettisen vapaan leikin tarkastelun lisäksi, Piagetin näkemys leikin kehityksestä ja Vygotskyn teoriaan leikistä kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna (Åkerfelt & Laitinen, 2016).

Friedrich Fröbel näki leikin lasten luontaisena tapana oppia niin fyysisestä maailmasta, luonnosta kuin taiteestakin. Hänen ajatuksensa oli, että leikki on lapsen elämän pääsisältö ja korosti lapsen omatoimisuutta ja luovuutta. Fröbel piti aikuisen tukea ja ohjausta välttämättöminä sille, että lapsi voisi käyttää sisäisiä kykyjään (Helenius & Lummelahti, 2013). Jean Piaget (1896–1980) näki puolestaan leikin mahdollisuutena nähdä lapsen ajattelun tason. Hän tarkasteli leikkiä ensisijaisesti leikin kehityksen kannalta (Bergen, 2014). Piagetin mukaan leikki antaa lapselle mahdollisuuden selvittää kypsyttämättömyyden aiheuttamista hankalista tunteista. Leikin kautta lapsi suuntautuu tulevaan. Piaget uskoi, että lapset

tarvitsevat symbolista leikkiä saadakseen kaikki kykynsä käyttöön (Gaskins, 2014,).

Vygotsky korosti kielen kehityksen merkitystä leikin kehittymiselle. Lapsen siirtyessä ulkoisesta ohjaavasta puheesta sisäiseen ohjaavaan puheeseen myös leikki kehittyy. Vygotskyn mukaan erityisesti roolileikkien myötä, lapset saavat mahdollisuuden jäsentää ajatteluaan ja harjoitella itsesäätelytaitoja (Bergen, 2014). Vygotskyn mukaan leikki mahdollistaa lapselle oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä (Meyers & Berk, 2014).

Vygotsky tarkasteli leikkiä kulttuurisidonnaisena ilmiönä, joka on sidoksissa paikkaan ja aikaan (Gaskins, 2014; Vygotsky, 1967). Leikin merkitys lasten oppimiselle eroaa huomattavasti lapsen kasvuympäristöstä riippuen. Leikin kautta oppiminen on ensisijaisesti länsimaisen kulttuurin ilmiö (Gaskins, 2014).

Jos ajatellaan, että lapset oppivat leikin kautta, onko lasten oppiminen vaarassa tutkimusten osoittaessa, että lapset leikkivät nykyään vähemmän tai heillä on huonommat leikkitaidot kuin aikaisemmin (Kravtsova, 2014). Kalliala (1999) on kuvannut ilmiötä suomalaisten lasten oman leikkikulttuurin köyhtymisenä. Hänen mukaansa lasten leikit ovat muuttuneet aikuisjohtoisemmiksi ja kilpailuhenkisemmiksi. Pihaleikit ja perinteiset nukkeleikit ovat vähentyneet ja mielikuvitusleikkien ideat syntyvät televisiosarjoista, tietokonepeleistä ja aikuisten maailmasta lasten konkreettisen lähiympäristön sijaan (Kalliala, 1999).

Vaikka vuosien kulumisella ja yhteiskunnallisten olosuhteiden muuttumisella on ollut huomattava vaikutus lasten leikin luonteeseen, muutoksen negatiivista vaikutusta ei pidä yliarvioida (Saltmarsh, 2014) Päinvastoin Porin Laboratory of Play:n tutkimuspäällikkö Katriina Heljakka (n.d. a) kuvaa Suomea leikillistyväksi yhteiskunnaksi, jossa aikuisillakin on aikaa ja mahdollisuus leikkiin. Vaikka lasten leikki on osittain muuttanut muotoaan, Heljakka (n.d. b) nostaa esiin nykYTEKNOLOGIAN mahdollisuudet edistää leikkiä ja rikastaa lasten leikkikulttuuria (Heljakka, n.d. b).

2.2 Leikki kehityksen tukena

Miten leikki kehittyy? Piaget jakaa leikin harjoittelu-, symboli-, rooli- ja sääntöleikkiin. Piaget'n kehityspsykologisen teorian mukaan leikki kehittyy harjoitteluleikin kautta symbolileikiksi, joiden jälkeen leikki-ikäinen lapsi aloittaa leikkimään myös roolileikkejä. Piaget piti sääntöleikkejä kehittyneimpänä leikin muotona (Torola, 2018). Taaperoikäisen lapsen leikit ovat Piaget'n teorian mukaisia harjoitteluleikkejä, jotka suuntautuvat myös ympäristöön. Leikeissään lapsi toistaa tekemisiään. Harjoitteluleikki on Piaget'n mukaan kuitenkin enemmän kuin tiettyjen toimintojen rutiininomaista suorittamista (Bergen, 2014). Piaget korostaa, että leikkimällä harjoitteluleikkejä, samojen toimintojen harjoittelun kautta, lapsi voi saavutetun taidon myötä muuttaa leikkiä tekemällä sen vaikeammaksi tai lisäämällä siihen uusia osia (Gaskins, 2014). Vygotsky määrittelee saman ilmiön oppimiseksi lähikehityksen vyöhykkeellä (Meyers & Berk, 2014).

Piaget'n mukaan roolileikistä tulee pääasiallinen leikin muoto 4–7 vuoden ikäisillä lapsilla. Ensimmäiset roolileikit ovat havaittavissa lapsen leikkiessä aikuisen kanssa, mutta ne vähitellen laajenevat sosiaalisiksi mielikuvitusleikiksi ikätoverien kanssa, kuten roolileikki tai fantasialeikki esikoulussa ja alaluokilla (Bergen, 2014). Myös Vygotsky piti mielikuvitusleikkiä hyvin merkittävänä. Tyypillisesti kehittyneen 4–5-vuotiaan mielikuvitusleikki sisältää niin yksinkertaista aikuisen toiminnan matkimista (esim. juodaan kahvia kupista) kuin monimutkaisia, yhteistoiminnallisia mielikuvitusleikkejä saman ikäisten kanssa (esim. avaruusaluksen laukaisu) (Meyers & Berk, 2014). Vygotskyn (1967) mukaan lapset sisäistävät mielikuvitusleikin kautta oman kulttuurinsa rakenteet ja oppivat toimimaan sääntöjen mukaisesti (Bergen, 2014).

Koska mielikuvitusleikissä lapset pyrkivät tekemään maailmaa ymmärrettäväksi itselleen, niin Piaget kuin Vygostkykin ajattelivat, että leikkiä tarkastelemalla voidaan ymmärtää, kuinka lapset ajattelevat (Bergen, 2014). Lasten ajattelun kehittymisen myötä mielikuvitusleikinkin (*imaginative play*) muodot kehittyvät (Meyers & Berk, 2014).

Oppivatko lapset leikkien? Länsimaisessa kulttuurissa leikin merkityksen ajatellaan olevan lasten oppimiselle merkittävä (Bergen, 2014; Gaskins, 2014;

Vygotsky, 1967). Leikkimällä lapsi voi tutkia sekä harjoitella oman kehonsa ja ympärillä olevan maailman hahmottamista. Leikissä lapsi yhdistelee asioita ja oivaltaa syy- ja seuraussuhteita. Leikin kautta lapsi voi käsitellä omia ajatuksiinsa, tunteitaan ja kokemuksiaan sekä pyrkii löytämään keinoja ilmaista itseään ja ymmärtää tapahtumia. (Åkerfelt & Laitinen, 2016) Lapsen leikkiessä eläytymiskyky, empatia ja vuorovaikutustaidot kehittyvät sekä lapsen itsenäisyys ja yhteistyötaidot harjaantuvat. (Burriss & Tsao, 2002).

On kuitenkin huomattava, että tutkimusten mukaan lapset, joilla on haasteita kehityksessään, tarvitsevat enemmän aikuisen tukea oppiakseen kuin mitä he lasten keskinäisessä spontaanissa ns. vapaassa leikissä saavat (Cullen, 2010; Reunamo & Käyhkö, 2016; Wood, 2010). Vaikka varhaiskasvatuksessa olevien lasten leikeistä osa onkin aikuisen ohjaamia leikkejä Reunamo & Käyhkön (2016) mukaan on yllättävää miten vähän lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuspäivän aikana lapsen leikkeihin sisältyi. Enemmän tukea tarvitsevien lasten olisi siis hyvä saada tukea kehitykselleen muualtakin kuin varhaiskasvatuksen työntekijöiltä.

Vapaa leikki? Useat tutkijat ovat suhtautuneet kriittisesti lasten leikkimisen ja oppimisen suoraviivaiseen yhteyteen (Fleer, 2010; Wood, 2010). Wood (2010) kirjoittaa, etteivät kaikki lapset osaa leikkiä eivätkä kaikki lapset leiki helposti tai spontaanisti. Woodin (2010) mukaan käsite *vapaa leikki* on ongelmallinen, koska vapaaksi määritelty leikkikin on usein aikuisten määrittämää niin kotona kuin varhaiskasvatuksessa. Wood huomauttaa myös, ettei kaikki leikki ole vapaata, vaikka se tapahtuisikin aikuisten ulottumattomissa ja lasten hallitsemana. Myös Rogers (2010) kyseenalaistaa vapaan leikin -käsitteen ja pohtii mistä vapaa leikki on vapaata. Onko lapsilla vapaus valita leikkikaverit, vapaus päättää mitä leikitään vai esimerkiksi vapaus valita millä leikitään (Rogers, 2010; Rutanen, 2009).

Samoin kuin Wood (2010), Marilyn Fleer (2010) kyseenalaistaa ajatuksen vapaanleikin pedagogisesta merkityksestä. Lapsen oppimista edistävää ja lasta kehittävää leikkiä varten tarvitaan pedagogiset olosuhteet, joissa leikitään; suunnittelua, hyvin varusteltuja oppimisympäristöjä, aikaa leikille, aikuisen havainnointia ja leikin tukemista (Fleer, 2010; Wood, 2010). Vapaan leikin kasvattavan

ympäristön luominen on haastavaa, koska siitä puuttuu aikuisen kontrollointi ja ennalta asetetut tavoitteet (Fleer, 2010).

Myös Brooker ja Edwards (2010) korostavat kriittisyyttä leikkiin liittyvien myyttien suhteen. Toisin kuin Fleer (2010) he kuitenkin kyseenalaistavat ajatuksen, että kasvattaja pystyisi kontrolloimaan lasten leikin kautta oppimista leikkiympäristöä muokkaamalla ja toiminnansuunnittelulla vaan sen sijaan nostavat leikin kautta oppimiseen vaikuttavista tekijöistä merkittävimmäksi lasten kulttuuritaustaan liittyvän erilaisen kehityksen. Tutkimusten mukaan länsimaisessa kulttuurissa näyttäisi aikuisten merkitys lasten varhaisessa mielikuvitusleikissä (pretense) olevan merkittävää, kun taas kehittyvissä yhteiskunnissa lapset saavat pohjan leikeilleen matkimalla vanhempia lapsia (Meyers & Berk, 2014; Åkerfelt & Laitinen, 2016).

Myös Taguchi (2014) kritisoi ajatusta lapsen oppimisen ohjaamisesta leikkiympäristön järjestämisen ja leikkivälineiden tarjoamisen kautta. Vaikka aikuinen suunnittelee lapsen oppivan oppimisympäristössä tiettyjä asioita, lapsi voi toimia ennalta aavistamattomasti ja oppimistulokset ovat päinvastaiset. Taguchin (2014) mukaan oppimiseen tarvitaan inhimillistä kohtaamista, lapsen huomaamista ja vuorovaikutuksellista puhetta (Taguchi, 2014). Myös lasten varhaisella kasvu-ympäristöllä, varhaisilla kokemuksilla, kotien arvoilla, lasten hoitokäytännöillä ja lähtökohdilla sekä lasten sosiaalisilla taidoilla on tutkitusti vaikutusta siihen, miten lapsi pystyy oppimaan ns. vapaassa leikissä (Brooker & Edwards, 2010; Löfdahl, 2010).

2.3 Vanhemman ja lapsen välinen leikki

Modernissa yhteiskunnassamme arkipäivän vanhemmuus on haastavaa. Haasteet liittyvät länsimaisessa kulttuurissa vanhempiin kohdistettuihin kasvaviin odotuksiin kasvatuksesta asiantuntijatietoon ja vanhempien teke-miin tietoisiin valintoihin. Vanhempien myös odotetaan kasvattavan lapsiaan reflektiivisesti ja lapsilähtöisesti (Sihvonen, 2016a). Vanhemmat ovat hämmentyneitä sekä epävarmoja vanhemmuudestaan eivätkä tiedä, miten toimia lapsensa

kanssa (Kalliala, 1999; Sihvonen, 2016b). Yhteiskunnan nopean kehityksen vuoksi, heidän omien vanhempiansa antama malli vanhemmuudesta ei enää toimi nyky-yhteiskunnassa (Kalliala, 1999).

Kekkonen, Rönkä, Laakso, Tammelin ja Malinen (2014) kuvaavat suomalaista 24/7 yhteiskuntaa, jossa epätyypillisinä työaikoina tehtävä työ ja määräaikainen työ ovat lisääntyneet ja työajat pidentyneet. Työtahti on kiristynyt ja tehokkuusvaatimukset kasvaneet. Työ on muuttunut viime vuosikymmeninä henkisesti raskaammaksi. Tämän takia vanhempien työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen on yhä haastavampaa ja sillä on vaikutuksensa sekä vanhempien, että heidän lastensa hyvinvointiin. Monella perheellisellä on tunne, että aikaa perheelle on liian vähän (Kekkonen ym., 2014). Sama ilmiö on havaittavissa muissakin länsimaissa, esimerkiksi Hollannissa, Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa (Rönkä ym., 2017; Shah, Gustafson & Atkins, 2019).

Toisaalta vaikka aikaa ja voimavaroja olisi, perheen yhteisellä vapaa-ajalla korostuvat erityisesti perheen aikuisten yksilölliset tarpeet perheen sisäisten kohtaamisten jäädessä vähälle. Nykyajan kasvatuskulttuurille tyypillistä on epäroiminen (Kalliala, 1999). Marjatta Kalliala (1999) kirjoittaa, että vanhemmat eivät tiedä, miten perustella lasten rajoja ja sääntöjä. Aikuisen ja lapsen välisen rajan hämärtyminen lisäksi vanhemmat siirtävät kasvatusvastuuta enenevässä määrin asiantuntijoille ja yhteiskunnallisille instituutioille (Wood, 2010).

Kallialan (1999) mukaan monen vanhemman tavoitteena on kasvattaa lapsensa sosiaalisiksi, itsenäiseksi ja omatoimiseksi jo pienestä pitäen. Lapset ovatkin epätasa-arvoisessa asemassa sen suhteen, miten vanhemmat huomaavat lapsensa tarpeet, paljonko leikkivät lapsensa kanssa ja kuinka paljon tukevat lapsensa oppimista (Kivijärvi, Rönkä & Hyväluoma, 2009; Milteer & Ginsburg, 2012). Kallialan (2013) tutkimusten mukaan vanhemmat tarvitsisivat myös tukea leikkitaitoihinsa. Aikuiset ovat haluttomia leikkimään lastensa kanssa, koska leikkimistä pidetään vaikeana. Leikkimisen esteenä voi myös olla aikuisen mukavuudenhalu tai periaate (Kalliala, 2013; Mattila, n.d.). Ollakseen kehittävää, leikki vaatii aikuista, joka on aidosti kiinnostunut niin lapsesta kuin yhdessä leikkimisestäkin ja jolla on aikaa ja kykyä tukea lapsen leikkiä ja oppimista oikealla

tavalla (Olli ym., 2021). Vanhemmat tarvitsevat tukea vanhemmuuteensa ja tietoa niin lapsen kehityksestä, kehityksen tukemisesta, kuin kehittävästä leikeistäkin.

Suomessa vanhemmuuden tukemiseen on käytössä niin yksilöllisiä kuin ryhmämuotoisiakin tukimuotoja. Yksilöllisesti vanhemmuutta tukeva tukimuoto on esimerkiksi Varsinais-Suomen lastensuojelun kuntayhtymän kehittämä vanhemmuuden roolikartta, jonka avulla vanhemmuuden eri osa-alueita on helpompi tarkastella ja kehittää. Vanhemmuuden roolikartta nostaa vanhempien päätehtäviksi olla lapselle huoltaja, rakkaudenantaja, elämänopettaja, ihmissuhdeosaaja ja rajojenasettaja (Varsinais-Suomen Lastensuojelukuntayhtymä, 2013). Suomessa yleisesti käytössä oleva Lapset puheeksi- menetelmä on myös yksilöllisesti vanhemmuutta tukeva tukimuoto (Mieli, 2019).

Ryhmämuotoisesti toteutettavista vanhemmuuden tukiohjelmista Suomessa käytössä ovat esimerkiksi ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten vanhemmuutta tukevat Vanhempana vahvemmaksi- ryhmät (Tasola & Lajunen, 1997) ja Perhekoulu (Sandberg ym., 2004). Tukiohjelmat pyrkivät lisäämään myönteistä vuorovaikutusta ylivilkkaan lapsen ja vanhemman välille sekä samalla vähentämään lapsen ja hänen vanhempansa välistä negatiivista vuorovaikutusta (Lajunen & Laakso, 2011).

Perhekoulu (Sandberg ym., 2014), samoin kuin Leikitään ja keskitytään - interventio, pohjautuu vanhempien käsikirjaan ja siihen sisältyy samanaikainen ryhmä lapsille. Molemmissa menetelmissä tukimenetelminä käytetään tiedon jakamista ja pohdintatehtäviä. Menetelmät eroavat kuitenkin siinä, millä tavoin lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta pyritään parantamaan. Perhekoulu (Sandberg ym., 2014), keskeistä on vanhemmuuden tukemisen kautta paraneva lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus (Lajunen & Laakso, 2011). LeKe -interventiossa keskitytään parantamaan lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta lapselle luontaisen oppimisen, vanhemman ja lapsen yhteisen leikin aikaa lisäämällä. LeKe -interventioryhmissä saadun vertaistuen, itsenäisten pohdintatehtävien ja ryhmätapaamisessa saatujen ohjeiden sekä vanhemman ja lapsen yhteisen päivittäisen leikin avulla pyritään lisäämään myönteistä

vuorovaikutusta lapsen ja vanhemman välillä (Teivaanmäki, n.d.). On hyvä, että perheillä on vaihtoehtoja tukiohjelmien suhteen, koska haasteet ovat hyvin yksilölliset eivätkä kaikkien osalta välttämättä toimi samat menetelmät (Healey & Healey, 2019).

Tutkimusten mukaan aikuisen ja lapsen välisellä leikillä on myönteistä vaikutusta lapsen kehitykseen (Healey & Healey, 2019; Teivaanmäki, n.d.). Yhteinen leikki on tärkeää lapsen lisäksi myös aikuiselle. Yhteisen leikin synnyttämä jaettu ilo vahvistaa kiintymyssuhdetta. Yhdessä leikkimällä kaikki osapuolet oppivat jotain uutta ja luottamus tulevaan vahvistuu (Whitebread, 2012).

Yhteisissä leikeissä lapsi oppii käyttämään mielikuvitustaan ja tuntemaan empatiaa toisia ihmisiä kohtaan. Kun lapsi saa turvallisesti aikuisen kanssa harjoitella leikkimistä, oppii hän leikkimään myös yksin ja toisten lasten kanssa (Whitebread, 2012). Yhdessä leikkimällä aikuisella on mahdollisuus tukea lasta tämän harjoittellessa uusia taitoja. Lapsi hyötyy aikuisen tuesta myös tarkkaavuuden ja pettymyksensietokyvyn kehittyessä (Healey & Healey, 2019).

Lapset, joilla on itsesäätelytaitojen hankaluuksia, tarvitsevat enemmän tukea leikin kautta oppimiseen kuin mitä he voivat saada leikkiessään vertaisryhmässä. Yhteinen leikkihetki vanhemman kanssa antaa vanhemmalle mahdollisuuden ohjata lapsen tarkkaavuus oikeaan suuntaan ja siten edistää juuri haluttujen taitojen oppimista (Teivaanmäki, n.d.; Rosanbalm & Murray, 2017).

3 ITSESÄÄTELYTAIDOT

Aloitan tämän luvun määrittelemällä itsesäätelykykyä käsitteenä ja ilmiönä. Seuraavaksi tarkastelen teorioita itsesäätelytaitojen kehittymisestä. Tässä luvussa kuvaan myös leikki-ikäisen lapsen itsesäätelytaitojen tyypillistä kehitystä ja kuinka lapsen itsesäätelytaitoja voidaan tukea. Päätän luvun esittelemällä

itsesäätelytaitojen kehitykseen liittyviä hankaluuksia ja lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen käytettyjä menetelmiä. Keskityn erityisesti graduni pohjana olevan Leikitään ja keskitytään -intervention kuvaukseen.

3.1 Teoriaa itsesäätelystä käsitteenä ja ilmiönä

Itsesäätelykyky on keskeinen asia ihmisyyttä ajatellen. Siihen sisältyvät niin fyysisen, kognitiivisen, tunteiden, käytöksen kuin tarkkaavaisuudenkin säätelyn prosessit (Veijalainen, 2020). Itsesäätelyyn pohjautuu ajatus ihmisten mahdollisuudesta tehdä valintoja ja päätöksiä tai suunnitella asioita vastuullisesti (Bronson, 2000). Kyky itsesäätelyyn auttaa ihmistä sopeutumaan tilanteisiin ja toimimaan päämäärätietoisesti (Veijalainen, 2020).

Käsitteenä ja ilmiönä itsesäätelyä voidaan määritellä ja tarkastella useasta eri näkökulmasta. Itsesäätelystä puhuttaessa käytetään esimerkiksi käsitteitä itseohjautuvuus ja itsehillintä sekä impulssien kontrolloiminen. Itsesäätelyn kehitystä kuvataan hyvin eri tavoin. Jotkut määritelmät keskittyvät määrittelemään itsesäätelyä ulkoisen käytöksen perusteella, jolloin lapsen itsesäätely määrittyy kyvyksi noudattaa aikuisen vaatimuksia ja kyvyksi säädellä käytöstään ja tunteitaan tiettyihin tilanteisiin sopivaksi. Toiset määritelmät itsesäätelystä keskittyvät enemmän kognitiivisten toimintojen kontrolloimiseen, kuten kykyyn säädellä tarkkaavuutta, suunnata ja hallita ajattelua ja ongelmanratkaisua ja sitoutua itsenäisiin oppimistehtäviin (Aro, 2011 c; Bronson, 2000).

Kasvatustieteissä itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan mm. taitoa käyttäytyä ja toimia siten, että yksilö voi päästä asettamiinsa tavoitteisiin. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta itsesäätelyn keskeisiä osatekijöitä ovat kyky asettaa tavoitteita, ohjata, arvioida ja vahvistaa omaa toimintaa sekä noudattaa annettuja ohjeita. (Aro, 2011a, 14; Rosanbalm & Murray, 2017). Itsesäätelytaitoihin olennaisena kuuluu myös taito säädellä tunteita. Kun tunteet, ajatukset ja toiminta ovat tilanteeseen sovitettuja, sujuvat myös sosiaaliset suhteet (Bronson, 2000; Kärkkäinen, 2017).

Itsesäätely on olennainen osa toiminnanohjausta. Toiminnanohjaus edellyttää itsesäätelyä. (Kärkkäinen, 2017). Toiminnanohjauksentaidoilla tarkoitetaan mm. tarkkaavuuden säätelyä, työmuistia, kognitiivista joustavuutta sekä käyttäytymisen ja impulssien inhibointia eli itsesäätelyä (Teivaanmäki ym., 2020). Näiden osaprosessien saumaton toiminta on edellytys toiminnanohjauksen korkeamman tason prosesseille, kuten järjestelmällisyydelle, suunnitelmallisuudelle ja loogiselle päättelylle sekä käyttäytymisen säätelylle (Leppämäki, 2018; Oksanen & Sollasvaara, 2019).

Eri tieteenaloilla käytetään käsitteitä toiminnanohjaustaidot ja itsesäätelytaidot osittain samaa tarkoittaen. LeKe- hankkeessa puhutaan toiminnanohjauksen hankaluuksista, varhaiskasvatuksessa ja yleensäkin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetään yleisemmin käsitettä itsesäätelytaidot (kts. Aro, 2011a; Bronson, 2000; Meyers & Berk, 2014). Koska tutkimukseni on kasvatustieteellinen opinnäytetyö, käytän tutkimuksessani käsitettä itsesäätelytaidot toiminnanohjaustaitojen sijaan.

3.2 Itsesäätelytaitojen kehitys teorioitten valossa

Useat teoreetikot ovat tutkineet itsesäätelyn kehittymistä. Näistä tunnetuimpia ovat Koppin (1982) teoria itsesäätelyn varhaisen kehityksen viidestä vaiheesta sekä Vygotskyn (1967) teoria puheen merkityksestä sekä lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta korostava teoria itsesäätelyn varhaisesta kehityksestä. Itsesäätelyn syklisestä kehityksestä oman mallinsa on tehnyt Zimmerman (2005).

Koppin (1982) teorian mukaan vastasyntyneen lapsen toiminnansäätely perustuu refleksihin ja aistihavaintoihin. Tahdonalaisempi ja monipuolisempi toiminta tulee mahdolliseksi, kun lapsen kognitiiviset taidot kehittyvät. Alussa toiminnan säätely on kuitenkin pääosin ulkoa ohjautuvaa ja vaatii ympäristöltä tukea. Lapsen kasvaessa, taitojen ja kokemusten karttuessa toiminnansäätely tulee yhä oma-aloitteisemmaksi. Koppin (1982) teorian mukaan itsesäätely tietoisena itsen kontrollointina alkaa ilmetä aikaisintaan taaperoiässä. Itsesäätelytaitojen

kehittymisen kannalta Kopp korostaa 3- ja 4-vuotiaiden kehitysvaiheen merkitystä (Bronson, 2000).

Vygotsky (1967) yhdisti itsesäätelyn kehityksen puheen kehitykseen. Samoin kuin Kopp (1982), Vygotsky ajatteli, että pienen lapsen käyttäytymisen säätely on muiden ihmisten ja ympäristön varassa. Vygotskyn (1967) teorian mukaan aikuisen puhe ohjaa lapsen toimintaa. Kasvaessaan lapsi alkaa itsekin ohjata käytöstään. Aluksi lapsi puhuu itseohjaavaa puhetta ääneen. Vähitellen lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät ja itsesäätelypuhe muuttuu ns. sisäiseksi itseohjaavaksi puheeksi; lapsen sisäiseksi psyykkiseksi taidoksi (Meyers & Berk, 2014; Vygotsky, 1967).

Zimmerman (2005) kuvaa itsesäätelytaitojen kehitystä sykliseksi prosessiksi, jossa toiminnasta saatu palaute vaikuttaa myöhempään suoriutumiseen. Zimmermanin teorian mukaan yksilön täytyy säädellä toimintaansa jatkuvasti, koska oppimisen edetessä persoonalliset, käyttäytymiseen sekä ympäristöön liittyvät tekijät muuttuvat (Pajulahti, Sainio & Sajaniemi, 2020). Zimmerman (2005) on löytänyt kolme palautteen kautta itsesäätelyä ja toiminnanohjausta säätelevää mekanismia, jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Zimmerman nimeää nämä mekanismit käyttäytymisen itsesäätelyksi (*behavioral self-regulation*), ympäristön tekijöiden säätelyksi (*environmental self-regulation*) ja sisäiseksi itsesäätelyksi (*covert self-regulation*) (Zimmerman, 2005).

Näitä Koppin (1982), Vygotskyn (1967) ja Zimmermanin (2005) teorioita tarkastelemalla voidaan paremmin ymmärtää lapsen ja vanhemman yhteisen leikkiajan merkitys lapsen kehittyville itsesäätelytaidoille.

3.3 Itsesäätelytaitojen tyypillinen kehittyminen

Aivojen biologinen kehittyminen on perusta itsesäätelytaitojen kehittymiselle (Veijalainen, 2020). Itsesäätelytaidot kehittyvät lapsen kasvaessa, lapsen synnynäisten ominaisuuksien ja tarpeiden, huoltajan tarjoaman tuen sekä tutun ja turvallisen kasvu ympäristön vuorovaikutuksessa (Rosanbalm & Murray, 2017).

Taaperoikäisen, 1–3-vuotiaan lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät ympäristön tarjoamien valinnanmahdollisuuksien sekä itsenäisen ympäristöön ja omiin rajoihin tutustumisen lisäksi sosiaalisen oppimisen kautta. Tyypillinen taaperoikäisen kognitiivinen kehitys mahdollistaa aikaisempaa tavoitteellisemman toiminnan (Aro, 2011a). Toiminnan suunnittelu ilman aikuisen apua ei kuitenkaan vielä onnistu. Taaperoiässä itsesäätelyn kehityksen kannalta ajankohtaista on tunteiden hallitsemisen ja myönteisten sosiaalisten taitojen kehittyminen (Bronson, 2000).

Leikki-iässä, 4–5 -vuotiaana lapset yleensä kykenevät jo selkeästi paremmin itsenäiseen toiminnan suunnitteluun, toiminnan valitsemiseen ja aloittamiseen (Veijalainen, 2020). Leikki-ikäinen alkaa asettaa tavoitteita kognitiiviselle toiminnallensa (Aro, 2011a). Tämän ikäisenä lapset eivät kuitenkaan välttämättä tietoisesti suunnittele mitä he tekevät ennen tehtävänsä aloittamista, mutta he suunnittelevat toimiessaan (Bronson, 2000). Tekemisen lisäksi 3–5 -vuotiaita lapsia alkaa vähitellen kiinnostaa myös toiminnan lopputulos, älylliset kokeilut, vaihtoehtojen miettiminen ja ongelmien ratkaiseminen (Aro, 2011a).

Aikuisten käytöksen lisäksi myös aikuisten ilmaisemat uskomukset ja arvot alkavat vaikuttaa lapsiin. Leikki-ikäisillä alkavat sisäistää asenteita ja erityisesti niiden aikuisten arvoja, joihin heillä on kiintymyssuhde (Bronson, 2000). He pystyvät säätelemään käytöstään ja tunteiden ilmaisutapojaan paremmin kuin nuoremmat lapset, eivätkä tarvitse siihen enää niin paljon aikuisen tukea (Aro, 2011a). Aikuisten tuen lisäksi vertaisryhmällä, opettajilla ja kulttuuritekijöillä kuten medialla, on lisääntyvässä määrin vaikutusta lasten sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn kehittymiseen (Bronson, 2000).

Ystävien saaminen ohjaa leikki-ikäisen käyttäytymistä ja tunteiden ilmaisua (Aro, 2011a). 3–5 -vuotiaat oppivat käyttämään kieltä tehokkaammin apunaan pyrkiessään vaikuttamaan toisiin ja heidän käytökseensä (Bronson, 2000). Tekemällä miten- ja miksi-kysymyksiä lapsi jäsentää maailmaa ja ohjaa omaa toimintaansa (Aro, 2011a). Lapset pystyvät puhumaan mielentiloista, ajatteluista ja uskomuksista ja heille kehittyy yhä tarkempaa ymmärrystä mielensisäisistä asioista (Bronson, 2000). Työmuistin kehittymisen myötä leikki-ikäiset pystyvät

paremmin pidättäytymään kielletystä käytöksestä ja pitämään muistissa monimutkaiset ohjeet (Bronson, 2000). Vaikka ikätovereiden merkitys leikki-ikäisen käyttäytymisen ja tunteiden säätelyssä kasvaa, vuorovaikutus aikuisen kanssa on yhä merkittävin toimivan ja tehokkaan itsesäätelyn kehittymisen kannalta (Rosanbalm & Murray, 2017).

Leikki-ikäiset lapset pystyvät lisääntyvässä määrin sisäiseen itsesäätelyyn. Leikki-ikäisille lapsille kehittyy uusia itsesäätelyn strategioita ja käytäntöjä (Rosanbalm & Murray, 2017). 3–6-vuotiaiden lasten itsesäätelytaidot mahdollistavat heille tavoitteiden ja tehtävien säätelyn taitojansa vastaavalle tasolle ja työskentelyn saavuttaakseen nämä päämäärät. He pystyvät suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja olemaan välittämättä häiriötekijöistä, käyttämään sopivia ja tehokkaita strategioita, hallitsemaan toimintaansa (suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja pyytämään apua tarvittaessa) sekä toimimaan tavoitteensa mukaisesti onnistuneesti (Bronson, 2000).

3.4 Itsesäätelyn hankaluudet

Lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä voidaan tarkastella niin kulttuurihistoriallisesta kuin biologispsykologisestakin näkökulmasta (Veijalainen, 2020). Kun itsesäätelyn kehitystä tarkastellaan kokonaisuutena, on otettava huomioon lapsen itsesäätelyyn vaikuttavina tekijöinä temperamentin, yleisen kehityksen, tilannetekijöiden ja elämäntilanteen vaikutus itsesäätelytaitoihin (Rothbart, Ellis & Posner, 2007).

Rothbart ym. (2007) on tunnistanut kolme temperamenttipiirrettä, jotka usein näyttäytyvät itsesäätelyn hankaluuksina. Rothbart ym. (2007) ovat kuvanneet näitä temperamenttipiirteitä ulospäinsuuntautuneisuudeksi (extraversion), kielteiseksi virittyneisyydeksi (negative affectivity) ja kehittyneeksi tahdonalaiseksi hallinnaksi (effortful control).

Temperamenttipiirteiden lisäksi itsesäätelyn hankaluuksia selittävät myös lapsen yleiseen kehitykseen liittyvät asiat. Itsesäätelytaidot kehittyvät yksilöllisessä tahdissa ja saattavat vaihdella tilannekohtaisestikin (Aro, 2011b). Lapsen

itsesäätelykyvyn hankaluudet saattavat olla hyvin erilaisia kotona kuin vaikkapa varhaiskasvatuksen kontekstissa. On tärkeä tiedostaa, että tilannekohtaisten tekijöiden lisäksi itsesäätelytaitojen haasteisiin vaikuttavat myös lapsen psyykkiset ja fyysiset voimavarat. Itsesäätelytaitoja haastavat henkisesti kuormittavat elämäntilanteet kuten vanhempien ero tai esimerkiksi nälkä tai väsymys (Veijalainen, 2020).

Itsesäätelytaitojen pulmat voivat Eysenckin (1967) teorian mukaan näkyä tunteiden ja käyttäytymisen ali- tai ylisäätelynä. Ihmisellä saattaa olla itsesäätelyn alisäätelyä, jos hän on esimerkiksi poikkeuksellisen impulsiivinen, aggressiivinen, uhmakas tai hänellä on käytösongelmia. Itsesäätelyn ylisäätelyä voidaan epäillä, jos ihminen on esimerkiksi arka, estynyt tai poikkeuksellisen pelokas (Aro, 2011b).

Lapsille, joilla on itsesäätelyn alisäätelystä johtuvaa haastavaa käyttäytymistä, leikkiminen toisten lasten kanssa tuottaa usein suuria vaikeuksia. Heidän on vaikea keskittyä pitkäjänteiseen toimintaan sekä noudattaa leikin sääntöjä (Aro, 2011b). Heidän on vaikea ymmärtää toisten lasten aikomuksia tai tunnetiloja. Neuvottelu, vuorottelemine ja jakaminen on heille vaikeaa. Sen sijaan he pyrkivät hallitsemaan ja johtamaan toimintaa omien mielihalujensa mukaan. (Lehtinen ym., 2011).

Itsesäätelyn ylisäätely on tunteiden, oman itsen ja sisäisten viestien tukahduttamista (Jääskinen, 2021). Itsesäätelyn ylisäätely aiheuttaa sen, että lapsi on jännittynyt tai estynyt, eikä uskalla näyttää tai tunnistaa aitoja tunteitaan ja kykene säätelemään niitä (Aro, 2011b). Lapset, joilla on itsesäätelyn ylisäätelyä ovat jo nuoruusiällä riskialttiimpia koulu-uupumukseen, masennukseen ja yksinäisyyteen (Jääskinen, 2021).

3.5 Itsesäätelytaitojen tukeminen

Näkemykset siitä, kuinka paljon lapsi tarvitsee tukea itsesäätelytaitojen kehittämiseen vaihtelevat behavioristisen itsesäätelytaitojen harjoittelua korostavan ja Piagetin vähiten aktiiviseen tukemiseen perustuvan näkemyksen välillä (Bronson, 2000). Kun lapsen itsesäätelytaitoja tarkastelee kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta, vanhemmuus ja vanhemman ja lapsen vuorovaikutus nähdään olennaisina tekijöinä lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa (Laakso, 2011; Rosanbalm & Murray, 2017).

Lapsen itsesäätelytaitojen kehitys rakentuu aikaisempien vuosien kokemuksille. Lasten tunne- ja kognitiivisten taipumusten muuttaminen on vaikeaa, kun he kasvavat isommiksi, niinpä varhaiset kokemukset ovat erityisen tärkeitä. Läheiset ja huolehtivat perhesuhteet lasten kuuden ensimmäisen vuoden aikana luovat perustan myönteiselle asenteelle ja käytökselle (Bronson, 2000; Veijalainen, 2020).

Zimmerman (2005) toteaa, että vanhempien toiminnalla on keskeinen rooli lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta. Hänen mukaansa itsesäätelytaitojen opettaminen ja mallintaminen sekä hyvästä käytöksestä palkitseminen ja myönteisen palautteen antaminen ovat jo pienille lapsille on tärkeää, koska monia itsesäätelyn taitoja on myöhemmin vaikea oppia (Zimmerman, 2005). Rosanbalm ja Murray (2017) nostavat vanhempien lisäksi esiin muutkin kasvattajat, jotka vaikuttavat lapsen elämään. Esimerkiksi opettajat, sukulaiset sekä muut aikuiset, jotka viettävät merkittävästi aikaa lapsesta huolehtien, voivat toimia itsesäätelyn kehittymisen tukijana (Rosanbalm & Murray, 2017). Myös lapset voivat vertaisryhmässä tiedostamattaan (engl. other-regulation) tukea toistensa itsesäätelyprosesseja (Veijalainen, 2020).

Itsesäätelyn kehittymistä tukevasta aikuisen ja lapsen välisestä prosessista voidaan käyttää nimitystä yhteissäätely (co-regulation) (Rosanbalm & Murrey, 2017). Aikuisen ja lapsen väliseen yhteissäätelyyn (co-regulation) sisältyy kolme osatekijää. Näitä yhteissäätelyn osatekijöitä ovat niin suunnitelmallinen kasvu-ympäristö, lämmin ja vastuullinen suhde lapsen ja aikuisen välillä kuin itsesäätely taitojen mallintaminen sekä opettaminenkin. (Rosanbalm & Murray, 2017)

Yhteissäätelyn osa-alueena itsesäätelytaitojen kehitystä tukeva kasvu-ympäristö auttaa lapsia ymmärtämään mitä tarvitaan onnistuneeseen itsenäiseen työskentelyyn ja lisää motivaatiota toimintaan sitoutumiseen (Bronsson, 2000). Lapsen kasvu-ympäristöä suunnitellessa aikuisen tulisi huomioida, että se on fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen ja tukee lapsen omaa tutkimista ja oppimista (Rosanbalm & Murray, 2017). Hyvin suunnitellussa kasvu-ympäristössä tarjolla olevat materiaalit ja toiminnot kiinnostavat lasta ja ovat lapsen itsesäätelytaitoja ajatellen sopivan haastavia (Bronson, 2000). Toistuvista, ennustettavista rutinneista kuten säännöllisestä ateriaritmistä, puhtaudesta, liikunnasta, ulkoilusta sekä riittävästä unen määrästä huolehtiminen sekä johdonmukaiset odotukset tavoiteltavasta käytöksestä luovat lapselle turvallisuudentunnetta (Serenius-Sirve & Berggren, 2018).

Yhteissäätelyn osa-alue, lämmin ja vastavuoroinen suhde vanhemman ja lapsen välillä, on merkittävä itsesäätelytaitojen kehittymisen edistäjä (Bronson, 2000). Lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi tuntee olevansa rakastettu (Serenius-Sirve & Berggren, 2018). Kun lapsen ja vanhemman välillä on lämmintä vuorovaikutusta, lapsi voi kokea olevansa arvostettu yksilönä, luottaa lohtuun ja tukeen vaikeina aikoina ja olla varma siitä, että hänestä huolehditaan, tapahtuipa mitä tahansa. Myönteinen suhde lapsen ja vanhemman välillä edistää lapsen itseohjautuvuutta ja tekee lapsen olon tarpeeksi turvalliseksi, jotta hän uskaltaa kokeilla ja oppia virheistään (Rosanbalm & Murray, 2017). Kasvatustyyli, jossa lapselle annetaan positiivista palautetta, ollaan johdonmukaisia sääntöjen asettamisessa ja hänelle osoitetaan myönteisiä tunteita, tukee lapsen itsesäätelykykyä (Kärkkäinen, 2017).

Lapsen ja vanhemman yhteissäätelyn osa-alue, itsesäätelytaitojen opettaminen ja ohjaaminen toteutuvat käytännössä yhteisen ajan ja tekemisen myötä. Vanhemman antama malli, ohjeet, tilaisuudet harjoitteluun, kehotukset säätelyä vaativien taitojen harjoitteluun sekä onnistuneiden toimintojen vahvistaminen tukevat lapsen itsesäätelyn kehitystä (Rosanbalm & Murray, 2017). Vanhempien antama malli sosiaalisesti hyväksyttävästä käytöksestä lapsille on tehokkaampi kuin sanottu (Bronson, 2000). Lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä tukee vanhemman toiminnan johdonmukaisuus ja asioiden ennakoiminen (Eklund & Heinonen, 2011). Arjen ja päivittäisten toimien myötä lapsen itsesäätelykyky kehittyy ja hän oppii keinoja toimia hankalissakin tilanteissa (Serenius-Sirve & Berggren, 2018).

Itsesäätelytaitojen kehityksen tukemisessa päämääränä ei ole kasvattaa lasta noudattamaan ulkoisesti annettuja sääntöjä, vaan auttaa heitä sisäiseen itsesäätelyyn (Bronson, 2000). Aikuisten malli on pienelle lapselle tärkein, mutta kun lapset kasvavat, se mitä aikuiset sanovat on yhä tärkeämpää. Leikki-ikäisen lapsen toiminnan säätelyä tukevat selkeät säännöt ja aikuisen sanallistamat syyt sääntöjen ja ohjeiden takaa. Ratkaisukeskeinen keskustelu ja positiivinen palaute myönteisestä käytöksestä tukevat itsesäätelyn kehittymistä rankaisua paremmin (Eklund & Heinonen, 2011).

Parhaiten lapsen itsesäätelyn kehitystä tukee vanhempi tai lähiaikuinen, joka kykenee säätelämään omia tunteitaan, vastaanottaa ja hyväksyy toisen tunteet ja toimii säätelyapuna lapselle, jolla on itsesäätelyn hankaluuksia. Vanhemmat kasvattavat lapsiaan tahtomattaankin kaikessa mitä he tekevät tai sanovat. Yhteinen lapsen ja aikuisen välinen toiminta ja keskustelut auttavat lasta tiedostamaan miksi hän käyttäytyy tietyllä tavalla, todennäköisistä seurauksista tästä käytöksestä ja vaihtoehtoisista tavoista saavuttaa päämääränsä (Bronson, 2000; Määttä & Aro, 2011).

3.6 Leikki itsesäätelytaitojen tukena

Varhaisella leikki-ikäisiin kohdistuvalla puuttumisella mahdollisiin itsesäätelytaitojen kehittymiseen liittyviin ongelmiin on todettu pitkäkestoisia, jopa elämän pituisia vaikutuksia itsesäätelykykyyn. Useilla ohjelmilla ja menetelmillä on saavutettu tutkitusti myönteistä vaikutusta itsesäätelytaitojen kehittymiseen (Healey & Healey, 2019; Shaneen, 2014). Parhaimpia tuloksia on saatu interventioilla, joihin osallistuvat niin lapset kuin aikuisetkin (Poikkeus, 2014).

Tutkimusten mukaan ohjelmat, joissa hyödynnetään leikkiä, tukevat lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä (Healey & Healey, 2019; Shaheen, 2014). Myös Bronson (2000) korostaa leikin merkitystä lasten itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta. Itsesäätelytaitojen hankaluudet heikentävät lapsen mahdollisuutta oppia vapaissa leikkitilanteissa. Jotta lapsi, jolla on itsesäätelyn hankaluuksia, pystyisi monipuoliseen leikkiin ja hänelle sopivan haastaviin tehtäviin, tarvitsee hän tavallista enemmän aikuisen aikaa, tukea ja apua (Lillvist & Pilhjerta, 2004).

Aikuisten ohjaava rooli on keskeinen ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten leikeissä. Aikuista tarvitaan ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten leikkitaitojen edistämisen ja tukemisen sekä onnistuneiden leikkikokemusten saamisen kannalta. (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011). Myös arat ja vetäytyvät lapset, joilla on itsesäätelyn ylisäätelyä tarvitsevat aikuisen tukea leikkeihinsä. (Jääskinen, 2021) Aikuisilla tulisi olla riittävät taidot leikkien ohjaamiseen ja niihin osallistumiseen, sillä vääränlainen osallistuminen ja omien ajatusten esiin tuominen voivat pilata lapsen leikin. (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011; Meyers & Berk, 2014).

3.7 Leikitään ja keskitytään- ohjelma

Dione Healey kehitti ENGAGE-ohjelman (Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise), joka sisältää tarkkaavuus- ja muistipelejä, pallonhallintataitoja, palapelejä ja käyttäytymisen säätelyyn liittyviä pelejä, kuten musiikkipatsaat ja rentoutuminen. ENGAGE-ohjelma on tarkoitettu

hyperaktiivisuus-, aggressio-, tarkkaamattomuus- ja toiminnanohjaushankaluuksiin. Tarkoituksena on ennaltaehkäistä näitä vaikeuksia ja kehittää aivojen alueita, jotka liittyvät itsesäätelyyn (Healey & Halperin, 2015).

Leikitään ja keskitytään -interventio pohjautuu ENGAGE- ohjelmaan. LeKe-interventiossa vanhempia tuetaan leikin pedagogiseen käyttöön liittyvissä haasteissa. Ohjelmassa viiden ensimmäisen sekä viimeisen viikon ryhmätapaamisissa on tarjolla tietoa, ohjausta ja vertaistukea. Intervention myötä vanhemmat saavat tuekseen myös vanhempainryhmän käsikirjan, jossa on kirjallisesti esitetty tarkat ohjeet kaikkiin intervention leikkeihin sekä pohdintatehtäviä vanhemmille, joiden avulla voi löytyä apua leikkimiseen liittyviin ongelmiin. Käsikirjasta vanhemmat voivat etsiä neuvoja esimerkiksi, jos aikaa leikkimiseen on vaikea löytää tai vaikkapa, miten Leikitään ja keskitytään -intervention leikeissä opittuja taitoja voi siirtää jokapäiväisiin toimintoihin (Healey, n.d.).

Leikitään ja keskitytään -ohjelman leikkien leikkimiseen tarvitaan vähintään kaksi henkilöä, mutta niitä voidaan leikkiä myös suuremmalla joukolla. Leikkijöinä tulisi olla lapsen, jonka itsesäätelyn hankaluuksista vanhemmat ovat huolestuneet, lisäksi joku perheen aikuisista. Tarkoitus olisi, että perheet käyttäisivät leikkimiseen vähintään 30 minuuttia päivittäin intervention aikana. Itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot, joita leikeissä harjoitellaan, ovat luokiteltavissa tarkkaavuuteen, reaktioiden hillitsemiseen eli itsesäätelyyn, työmuistiin ja tunteiden säätelyyn.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla niin vanhemmat kuin lapsetkin tutustuvat leikkeihin, jotka harjoittavat lapsen perustaitoja ja toimivat pohjana jatkossa opittaville uusille leikeille. Näitä leikkejä ovat seuraava johtajaa, pallopelit, palapelit, musiikkipatsas ja rentoutuminen. Leikki rentoutuminen esiintyy usealla interventioviikolla uutena leikkinä, koska rentoutumisleikkiä voi leikkiä eri tavoin, esim. erilaisilla mielikuvaharjoituksilla, joissa lihaksia vetreytetään ja jännitetään ja rentoutetaan sekä joogasta tutuilla harjoituksilla. Seuraava johtajaa -leikki, samoin kuin pallopelit, harjoittavat tarkkaavuutta ja työmuistia. Palapelit -leikki on tarkoitettu harjoittamaan tarkkaavuutta, musiikkipatsas itsesäätelykykyä ja rentoutuminen tunteiden säätelyä (Healey, n.d.).

Toisella tapaamiskerralla keskitytään ensimmäisen tapaamiskerran leikkien leikkimisen myötä saavutettujen itsesäätelytaitojen kehittämisen lisäksi uusiin leikkeihin tutustumiseen. Vanhempia ohjataan keskittymään sellaisiin leikkeihin, jotka kehittävät juuri tiettyjä omalle lapselle haastavia taitoja. Intervention toisella viikolla leikittävänä on ensimmäisen viikon leikkien lisäksi leikit mallista rakentaminen, loikkiva sammakko, ruutuhyppely, syvähengitys ja rentoutuminen. Mallista rakentaminen harjoittaa tarkkaavuutta ja työmuistia, kuten ruutuhyppelykin. Loikkiva sammakko on tarkoitettu harjoittamaan itsesäätelykykyä, ja rentoutumisella ja syvähengitys -harjoituksella on tarkoitus harjoitella tunteiden säätelyä (Healey, n.d.).

Kolmannella tapaamiskerralla esitellyt leikit harjoituttavat erityisesti tarkkaavuutta, motorisia taitoja ja koordinaatiota. Vanhemmille ohjattujen harjoitusten avulla perheet saavat tukea myös tunteiden säätelyyn sekä leikkiajan saamiseen osaksi päivittäisiä rutiineja. Ohjelmaan osallistuneiden perheiden valittavana on aikaisemmin opittujen leikkien lisäksi leikit osu neliöön, eläinten nopeuspeli, kuppi-muistipeli, helmien pujottelu ja rentoutuminen. Kuppi-muistipeli ja helmien pujottelu harjoituttavat lasten tarkkaavuutta ja työmuistia, eläinten nopeuspeli tarkkaavuutta ja itsesäätelykykyä, Osu neliöön tarkkaavuutta ja rentoutuminen tunteiden säätelyä (Healey, n.d.).

Neljännellä tapaamiskerralla harjoitellaan ajattelun, käyttäytymisen ja tunteiden säätelyä sosiaalisissa tilanteissa. Uusina leikkeinä esitellään leikit: kapteeni käskee, jatkotarina, naruhyppely, piirtäminen ja rentoutuminen. Näiden leikkien avulla pyritään laajentamaan lapsen itsesäätelyn perustaitoja. Tarkkaavuutta leikeistä harjoituttaa naruhyppely, jatkotarina ja piirtäminen. Tarkkaavuuden lisäksi leikissä piirtäminen keskitytään harjoittelemaan tunteiden säätelyä ja jatkotarina-leikissä työmuistia. Kapteeni käskee -leikissä harjoitellaan itsesäätelykykyä ja rentoutuminen antaa tukea tunteidensäätelykyvyn kehittymiseen (Healey, n.d.).

Viidennellä tapaamiskerralla keskitytään siihen, miten leikkimistä voidaan jatkaa intervention jälkeenkin. Uusina leikkeinä esiteltyjä leikkejä ovat reitin muistaminen, lusikkaralli, läpsy, korttien lajittelu ja muistipeli. Kaikki nämä

leikit harjoittavat tarkkaavuutta. Itsesäätelykykyä harjoitellaan leikkien läpsy ja korttien lajittelu avulla, kun taas loput viidennellä tapaamiskerralla uutena esitellyt leikit kehittävät työmuistia. Vanhempia ohjataan itsesäätelytaitojen ylläpitämisessä ja ongelmien ehkäisemisessä. He saavat vinkkejä, joiden avulla lasten mielenkiinto leikkeihin säilyy ja ohjeita, miten lasten leikkiä voi tukea (Healey, n.d.).

Viikoilla 6 ja 7 vanhempainryhmät eivät enää kokoonnu, vaan perheet saavat yksilöllistä ohjausta puhelinyhteyksien avulla. Puhelinkeskustelujen tarkoituksena on keskustella edistymisestä sekä mahdollisista hankaluuksista leikkimisen suhteen. Viikon 5 jälkeen perheillä on mahdollisuus valita vapaasti kaikista LeKe- hankkeen leikeistä, mitä leikkivät, koska uusia leikkejä ei viikoilla 6 ja 7 enää esitellä. Viikolla 8 pidetään Leikitään ja keskitytään -ohjelman viimeinen tapaaminen. Sen tarkoituksena on tukea perheitä leikkimisen jatkamisesta jatkosakin. Tässä tapaamisessa kaikilla interventioon osallistuneilla on mahdollisuus käydä läpi interventiota ja keskustella, miten asiat ovat sujuneet (Healey, n.d.).

3.7.1 LeKe ja liikunnalliset leikit

LeKe-ohjelman leikeistä liikunnallisiksi leikeiksi voidaan luokitella leikit seuraa johtajaa, pallopelit, musiikkipatsas, loikkiva sammakko, ruutuhyppely, anka ja hanhi/jänis ja kettu, tähtihyppy, eläinten nopeuspeli, kapteeni káskee, naruhyppely, lusikkaralli ja läpsy. Tutkimukset ovat osoittaneet ennen kouluikää tehdyillä liikunnallisilla harjoitteilla ja liikuntaleikeillä olevan vaikutusta motorisen kehityksen lisäksi sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Tutkimuksissa on havaittu yhteys fyysisen harjoittelun ja itsesäätelytaitojen kehityksen välillä (Tomporowski, Lambourne, & Okumura, 2011). Pitkittäistutkimuksissa on todettu, että lasten motoristen taitojen kehityksellä ennen kouluikää on merkittävä yhteys kognitiiviseen tehokkuuteen, koulunkäyntiin ja akateemisiin saavutuksiin myöhemmin lapsuudessa ja aikuisuudessa (Bart ym., 2007; Piek, 2008).

Suomalaisten lasten ja perheiden elinympäristö on muuttunut suuresti viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä on johtanut muutoksiin perheiden

ajankäytössä ja elintavoissa, erityisesti päivittäisen fyysisen aktiivisuuden määrässä ja laadussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a). Lasten fyysistä aktiivisuutta on vähentänyt esimerkiksi ruutuajan lisääntyminen (Haapala ym., 2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä, varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset vuodelta 2016 kuvataan Suomen olevan edelläkävijä lasten liikkumisen merkityksen tunnistamisen suhteen lapsen fyysisen, psyykkisen, kognitiivisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osalta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b).

Tutkimustulosten mukaan fyysinen aktiivisuus tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä (Tannock, 2014). Fyysisen aktiivisuuden suosituksessa liikunnalla tarkoitetaan niin leikkimistä, touhuamista sisällä ja ulkona, kotiaskareita, ulkoilua ja retkeilyä kuin ohjattuja liikuntatuokioitakin. Liikkuessaan lapsen terveys ja hyvinvointi kehittyvät. Lapsi harjoittelee ja kehittää motoristen taitojensa lisäksi myös muita toimintakykynsä kannalta tärkeitä taitoja. Liikkumisen ja motoristen taitojen opettelu myötä lapsen edellytykset koulunkäyntiin ja uusien asioiden oppimiseen paranevat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a; Reunamo & Kyhälä, 2016)

Lapsilla, joilla on itsesäätelykyvyn hankaluuksia, liikunnalliset taidot saattavat olla heikosti kehittyneitä ja niihin voi liittyä monenlaisia erityisvaikeuksia. Jos lapsella on puutteita itsesäätelykyvyn kehityksessä, tarve voimakkaille liikkokokemuksille ja syvätuntoaistimuksille saattaa olla tarpeen hermojärjestelmän tasapainottamiseksi. Liikunnallisia taitojen ja kehonhahmottamisen vahvistamiseksi, lapsi tarvitsee mahdollisuuden monipuoliseen liikkumiseen ja aistikokemuksiin (Lillqvist & Pilhjerta, 2004).

Aikuista tarvitaan välillä turhankin vauhdikkaan liikkumisen rajaamiseen, leikin tavoitteiden asettamiseen, mutta myös mahdollistamiseen (Lillqvist & Pilhjerta, 2004). Tannock (2014) toteaa, että aikuisten asenne fyysisiin leikkeihin saattaa olla oppimista vähättelevä. Fyysisiä leikkejä saatetaan pitää epäsovivina ja vaarallisina. Tannockin (2014) mukaan rajutkin fyysiset leikit, mahdollisuus ulkona leikkimiseen ja esimerkiksi metsäkoulu ovat kuitenkin yhtä tarpeen lasten oppimisen kannalta kuin muukin leikki. Ikätason mukainen kehonhahmotus

ja -hallinta sekä motoristen taitojen oppiminen toimivat perustana yleisille itsesäätelytaidoille (Lillqvist & Pilhjerta, 2004).

3.7.2 LeKe ja hienomotoriset leikit

LeKe-ohjelman leikeistä erityisesti hienomotoriikkaa harjoittaviksi leikeiksi voidaan luokitella leikit palapelit, mallista rakentaminen, osu neliöön, helmien pujottelu ja piirtäminen. Lapsella, jolla on itsesäätelykyvyn hankaluuksia, saattaa hienomotoriikan kehittämisessä olla haasteita. Aikuisen vastuulla on turvallisten leikkivälineiden ja leikkitilojen varmistaminen. Aikuisen tulisi tarjota lapselle laadukkaita leluja ja välineitä sekä tehtäviä, jotka ovat lapselle sopivan haasteellisia ja tukevat lapsen hienomotoristen taitojen kehittymistä (Lillqvist & Pilhjerta, 2004). 5–6 –vuotiaiden lasten hienomotorisilla taidoilla on tutkittu olevan yhteys lasten koulumenestykseen alkuopetuksessa (Roebbers ym., 2014).

Helenius ja Lummelahti (2014) korostavat rakenteluleikkien merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Rakenteluleikeillä he tarkoittavat etenkin Fröbelin (1838–1850) filosofiaan ja pedagogiikkaan perustuvia leikkejä ja askarteluja (Åkerfelt & Laitinen, 2016), mutta myös ulkoilun tarjoamia mahdollisuuksia rakenteluun. Helenius ja Lummelahti (2014) korostavat aikuisen rakenteluleikeissä antaman tuen ja ohjauksen merkitystä lapsen oppimisen ja kehittymisen kannalta.

3.7.3 LeKe ja kognitiiviset leikit

Tutkimuksessani käytän nimitystä kognitiiviset leikit leikeistä, jotka erityisesti vaativat leikkijöiltä muistia, hahmottamista ja tarkkaavuutta, itsesäätely- ja tunteidensäätelykykyä tai muuta erityisesti kognitiivista toimintaa. LeKe-interventtion leikeistä itsesäätelykykyä erityisesti kognitiiviselta näkökulmalta harjoituttavat leikit rentoutuminen, kuppi-muistipeli, syvähengitys, jatkotarina, reitin muistaminen, lajittelu ja muistipeli.

Tutkimukset osoittavat, että lapset, joilla on itsesäätelykyvyn hankaluuksia hyötyvät kognitiivisten toimintojen harjoittelusta läheisen aikuisen kanssa.

Aikuisen antama malli, positiivinen palaute ja harjoittelu myönteisessä vuorovaikutuksessa leikin äärellä tukevat lapsen kehittyviä itsesäätelytaitoja. (Bronson, 2000; Määttä & Aro, 2011).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä luku käsittelee oman tutkimukseni etenemistä ja toteuttamista. Aloitan luvun esittelemällä tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Jatkan kertomalla tarkemmin tutkimukseni aineiston keruusta ja tutkittavista. Seuraavaksi kuvaan käyttämiäni mittareita ja muuttujia. Luvun lopussa käsittelen tutkimusaineiston analyysiä sekä aineiston keruun ja analyysin eettisyyttä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Itsesäätelytaitojen normaalin kehityksen lapsuudessa on tutkittu olevan merkittävää ihmisen elämässä menestymisen kannalta (Huttu, 2021). Leikitään ja keskitytään -intervention perustana oleva ENGAGE-menetelmän, vanhemman ja lapsen yhteiseen säännölliseen leikkiaikaan perustuvana interventiona on osoitettu tukevan lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä Uudessa-Seelannissa (Healey & Halperin, 2015).

Uudessa Seelannissa leikkipäiväkirjoja tutkimusaineistona on käytetty, kun selvitettiin interventioon osallistuneiden perheiden leikkimiseen käyttämää aikaa

intervention aikana (Healey & Healey, 2019). Leikitään ja keskitytään -intervention leikkipäiväkirjoja (viite 1) ei olla tutkimusaineistona hyödynnetty. Intervention vaikuttavuuden kannalta on tärkeää, että perheet saadaan leikkimään intervention leikkilistan leikkejä (viite 2). Selvittämällä, mitä leikkejä LeKe- interventiossa leikittiin, voidaan havaita, onko intervention leikkilistaa tarpeen kehittää. Tutkimalla LeKe- hankkeen leikkejä, pyrin edistämään Leikitään ja keskitytään- intervention valtakunnallista käyttöönottoa Suomessa.

Tutkimustehtävänäni on kartoittaa LeKe- interventioon osallistuneiden vanhempien täyttämien leikkipäiväkirjojen pohjalta, mitä leikkejä perheet valitsivat hankkeen leikki-interventioon valittujen leikkien listalta leikittäväkseen. Mitä leikkejä leikittiin eniten? Oliko leikkejä, joita ei leikitty lainkaan? Interventioon osallistuneista lapsista suurin osa oli 3 -, 4 -ja 5-vuotiaita. Tarkastelen, onko ikäryhmien välillä eroa toisaalta leikkivalintojen toisaalta leikkien leikkimiseen käytetyn ajan suhteen. LeKe- hankkeen tiimin toiveesta tutkin myös interventioviikoilla leikkimiseen käytettyä kokonaisaika ja sen mahdollista muutosta leikki-intervention aikana.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1. Mitä leikkejä Leikitään ja keskitytään -hankkeen vanhemmat valitsivat leikittäviksi yhdessä lastensa kanssa? Mitä leikkejä leikittiin eniten ja mitä vähiten?
2. Eroavatko interventiossa leikityt leikit ja leikkimiseen käytetty aika interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden lasten osalta toisistaan?
3. Onko leikkimiseen käytetty aika muuttunut intervention edetessä ja jos on, niin miten?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni on osa Sosiaali- ja terveystieteiden avustuskeskuksen (STEA) rahoittamaa kolmivuotista (2017–2019) Niilo Mäki -instituutin Leikitään ja

keskitytään -hanketta. Leikitään ja keskitytään -interventio on toimintamalli, jossa tuetaan neljä-viisivuotiaiden lasten toiminnanohjauksen kehittymistä vanhempien ja lapsen yhteisen leikkitoiminnan avulla. Toimintamalli on kehitetty Uudessa-Seelannissa. Suomen oloissa toimintamallia kehittää ja arvioi Niilo Mäki- instituutti.

Leikitään ja keskitytään -interventiossa ohjaus toteutuu 8 viikon ohjelmassa (ks. luku 3.7). Viidellä ensimmäisellä viikolla on ryhmätapaamisia niin lapsille kuin vanhemmille. Interventioon osallistuneet perheet saavat ohjausta interventioon valittujen leikkien (Liite 2) osalta siten, että intervention edetessä ohjattujen leikkien määrä lisääntyy ja interventioviikon 5 jälkeen perheillä ovat valittavanaan kaikki interventioon valitut leikit. Hankkeeseen osallistuvat perheet leikkivät leikkejä kotona päivittäin ja ne kirjataan leikkipäiväkirjoihin (Liite 1).

4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Koska tutkimukseni on osa Leikitään ja keskitytään- hanketta, Leikitään ja keskitytään -hankkeen työntekijät hoitivat kaikki tutkimusaineistoni keruuseen liittyvät asiat; leikkipäiväkirjojen suunnittelun, vanhempien tapaamiset, tutkimusluvat ja leikkipäiväkirjojen tietojen keräämiseen liittyvät asiat. Perheitä etsittiin mukaan LeKe -hankkeeseen monilla tavoin, esimerkiksi päiväkotien, perheneuvoloiden, neuvoloiden sekä toimintaterapian kautta, sekä mainostamalla Facebookissa.

Kuten taulukosta 1 voi nähdä lopullinen tutkittavien määrä oli tässä tutkimuksessa 111 perhettä. Leikki-interventiossa oli mukana 1-5-vuotiaita lapsia. Koska 1 -vuotiaita (n=1) ja 2-vuotiaita (n=4) oli liian vähän analyysiani ajatellen, jätin heidät tutkimukseni ulkopuolelle. Tarkasteltavanani oli siis Leikitään ja keskitytään -ohjelmaan osallistuneet 3-vuotiaat (n=27), 4-vuotiaat (n=44) ja 5-vuotiaat (n=14) lapset ja heidän perheensä. Tutkimuksessani oli mukana myös 26 lasta, joiden osalta ei ollut käytettävissä tietoa heidän iästään.

Taulukko 1. Leikitään ja keskitytään- interventioon osallistuneiden taustatietoja

		n	%
<hr/>			
Taustatietojen täyttäjät		111	100
Äiti		98	88.3
Isä		1	0.9
Molemmat vanhemmat		12	10.8
Äidin koulutus			
	Ei jatkokoulusta	4	3.6
	Jatkokouluttautuneet	106	95.5
	Jatkokoulutustieto puuttuu	1	0.9
Isän koulutus			
	Ei jatkokoulusta	9	8.1
	Jatkokouluttautuneet	95	85.6
	Jatkokoulutustieto puuttuu	7	6.5
Leke- interventioon osallistuneet lapset			
Lapsen ikä	Tieto lapsen iästä puuttuu	26	23.4
	3 -vuotiaat	27	24.3
	4 -vuotiaat	44	39.6
	5 -vuotiaat	14	12.6
Lapsen äidinkieli			
	Suomenkieli	103	92.3
	Muu kuin suomenkieli	8	7.7
<hr/>			

Leikitään ja keskitytään- hankkeen työntekijöiden asettamana ehtona interventioon osallistumiselle oli perheen vanhempien riittävä kirjallinen ja suullinen suomen kielen taito. Tästä syystä perheistä suurin osa 92.3 % (n=103) oli suomenkielisiä. Muita kuin suomenkielisiä oli vain yksittäisiä. Muita kieliä kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia mukana oli 7.7 %. (kts. taulukko 1).

Interventioon mukaan päästäkseen perheen lapsen piti osallistua varhaiskasvatukseen eikä hän saanut saada muuta hoitoa ylivilkkauteensa LeKe -intervention aikana. Lisäksi perheiden täyttämien taustatietolomakkeiden kautta tarkistettiin, että lapsella oli riittävästi ylivilkkaus- ja keskittymättömyysoireita. Kuten taulukosta 1 voi nähdä äitien (88.3 %) osuus taustatietolomakkeen täyttäjistä oli huomattavasti suurempi kuin isien (0.9 %). Yleisemmin kuin yksin, isät täyttivät taustatietolomakkeen yhdessä äidin kanssa (10.8 %) Hankkeeseen osallistuneiden perheiden äidit olivat koulutustaustaltaan kouluttautuneempia kuin isät. Äideistä peruskoulutuksen (ylioppilastutkinto, n=89) jälkeen

jatkokouluttautuneita oli 95.5 %, kun taas vastaavasti isien osalta peruskoulutuksen (ylioppilastutkinto, n=50) jälkeinen jatkokouluttuneisuus (85,6 %) oli hieman vähäisempää. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että intervention taustatietolomakkeen täyttäjistä vanhemmista suurin osa oli suomenkielisiä, korkeakoulutettuja äitejä.

Poissulkukriteereinä ryhmätoiminnan kannalta oli lapsen hankala käyttäytyminen, kuten aggressiivisuus ja selkeät autismikirjon oireet ja/tai se, että vanhempi oli vastannut, että lapsella on usein vaikeuksia toimia ryhmässä toisten lasten kanssa. Lapsia, joilla oli laaja-alaisia vaikeuksia ei voitu ottaa mukaan interventioon. Laaja-alaisiksi vaikeuksiksi tulkittiin kaksi kieltävää vastausta taustatietolomakkeen kysymyksiin kaksiosaisen ohjeen noudattamisesta, kolmeen laskemisesta, pallon heittämisestä sekä kykenemättömyydestä osallistua liikuntaleikkeihin.

Tutkimusaineistoni koostuu Leikitään ja keskitytään -hankkeen työntekijöiden minulle valitsemasta datasta, jotka on kerätty taustatietolomakkeista ja leikkipäiväkirjoista. Hankkeen työntekijät muunsivat leikkipäiväkirjojen vastaukset numeeriseen muotoon Excel-ohjelmistoon ja luovuttivat aineiston syksyllä 2019 käyttööni. Aineistoni sisältää tietoa tutkittavista lapsista ja vanhemmista. Aineistostani löytyy tieto lapsen sukupuolesta, lapsen syntymäaika ja henkikirjoituskunta, lapsen äidinkieli ja aika, jonka lapsi on asunut Suomessa, äidin koulutustausta, isän koulutustausta, lapsen sisarusten lukumäärä, millaisessa päivähoidossa lapsi on ollut ja miten kauan sekä millaisia hankaluuksia lapsella on havaittu toiminnanohjaustaitoihin liittyen. Aineistossani näkyy myös tietoja lapsen taidoista, joita tarvitaan leikki-intervention ryhmätoimintaan osallistumisessa sekä taustatietolomakkeen täyttäjän vapaasti kirjoittamaa tietoa lapsesta. Taustatietolomakkeen tiedot on kerätty ennen leikki-interventiota.

Tutkimusaineistonani olivat Leikitään ja keskitytään- hankkeen leikkipäiväkirjat (n=5488), joita hankkeeseen osallistuneiden lasten vanhemmat täyttivät yhteisistä leikkihetkistä lapsiensa kanssa. Aineisto kerättiin 17.10.2017 – 10.10.2019 välisenä aikana kolmessa suomalaisessa kaupungissa ja niiden lähiseuduilla järjestettyjen leikki-interventioiden osallistujilta.

Niilo Mäki- instituutin keräämän tutkimusaineiston luotettavuutta parantaa aineiston kerääminen kyselytutkimuksena niin, että tutkittavat ovat täyttäneet leikkipäiväkirjoja kotioloissa ilman tutkijoiden läsnäoloa. Näin ollen tutkijat eivät ole päässeet vaikuttamaan persoonallaan vastaajiin ja heidän vastauksiinsa. Kyselytutkimuksena kerätyn tutkimusaineiston luotettavuutta heikentää kuitenkin epävarmuus siitä onko kysymyksiin vastattu totuudenmukaisesti tai onko kysymykset ja niiden vastausvaihtoehdot ymmärretty oikein (Ilmonen, 2021).

Tutkimusaineistooni on hyvä suhtautua kriittisesti myös, koska leikkipäiväkirjoja täyttivät lasten vanhemmat. Tutkimusaineiston luotettavuuteen on vaikuttanut se, että vanhemmat ovat saattaneet tulkita leikkipyynnöjä ja -tilanteita eri tavoin. Vanhemmat ovat täyttäneet leikkipäiväkirjoja eri tyyleillä ja suhtautuneet lähtökohtaisesti lapsiinsa ja valittaviin leikkeihin eri tavoin. Vanhemmat ovat tässä tutkimuksessa voineet tulkita ja ymmärtää eri tavoin esimerkiksi leikkipäiväkirjojen käsitteitä ”joskus” ja ”usein”. Huomioitava on, että vanhemmat ovat voineet leikkipäiväkirjoja täyttäessään tiedostamattaankin vastata todellisuutta positiivisemmin ja vaikkapa pyöristää käytetty leikkiaika lähemmäksi ohjeistettua 30 minuuttia.

4.4 Mittarit ja muuttujat

Tutkimukseni mittarina toimineen leikkipäiväkirjan alkuperäinen versio on tehty Uudessa-Seelannissa ENGAGE- ohjelmaa varten. Suomennos tuosta leikkipäiväkirjasta on Leikitään ja keskitytään -hankkeen työntekijöiden tekemä. Interventioon osallistuneet perheet täyttivät leikkipäiväkirjaa (ks. liite 1) intervention aikana (7 viikkoa) päivittäin. Leikkipäiväkirjojen avulla tutkittavilta saatiin tietoa siitä, 1) mitä leikkejä kunkin päivän osalta oli leikitty, 2) milloin leikittiin, 3) miten kauan leikkimiseen käytettiin yhteensä aikaa, 4) mitä mieltä lapsi oli leikkimisestä ja 5) monestiko lapsi ehdotti leikkimistä. Leikkipäiväkirja sisälsi myös mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti kommentteja. Kommenttien tiedot

eivät sisälly tutkimusaineistooni. Analyysiäni varten tarvitsemani tiedot lapsen iästä ja vanhempien koulutustaustasta sain taustatietolomakkeesta. Leikkipäiväkirjoista olen tutkimuksessani hyödyntänyt kohtia ”leikkimiseen käytetty aika yhteensä” ja ”leikit”.

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi tehtiin käyttäen SPSS 26 -ohjelmistoa. Koska LeKe-interventioon osallistujat saivat valita leikittäviksi vain leikkejä, jotka oli ohjeistettu ryhmätoiminnassa, on tutkittavillani ollut vasta viikolla 5 ja sen jälkeen mahdollisuus valita vapaasti mitä leikkivät. Tästä syystä ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta päädyin tarkastelemaan viikkojen 5 ja 6 tilastollisia tunnuslukuja. Viikkojen 7 ja 8 leikkipäiväkirjojen tietoja en ottanut mukaan tarkasteluun, koska viikolta 7 niitä oli palautunut vain vähän ja viikolta 8 ei ollut leikkipäiväkirjoja.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimisen aloitin tarkastelemalla Interventioviikkojen 5 ja 6 kunkin leikin leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvoja, keskihajontoja ja mediaaneja. Tavoitteenani oli selvittää, mitkä leikit olivat suosituimpia Leikitään ja keskitytään -leikki-interventiossa, ja mitä leikkejä ei leikitty lainkaan. Suosituimmiksi leikeiksi määrittelin leikit, joiden leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvo oli yli tunnin interventioviikkojen 5 ja/tai 6 aikana ($k_a > 1.00$ h). Leikeiksi, joita ei leikitty lainkaan tai joiden leikkimiseen käytettiin vain vähän aikaa, määriteltiin leikit, joiden leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvo oli vähemmän kuin 15 minuuttia interventioviikkojen 5 ja/tai 6 aikana ($k_a < 0,25$ h).

Tarkastelin kunkin leikin osalta erikseen, tapahtuuko kyseessä olevaan leikkiin käytetyssä ajassa muutosta viikkojen 5 ja 6 välillä ja pyrkimyksenäni oli selvittää, kuinka leikkeihin Suomessa on suhtauduttu. Lisääntyikö leikin leikkimiseen käytetty aika vai käytettiinkö leikin leikkimiseen vähemmän aikaa. Muodostin tutkimusaineistoni tiedoista summamuuttujia, jotka kuvaavat keskimääräistä viikoittaista leikkiaikaa kunkin leikin osalta intervention jokaiselta päivältä

yhteenlaskettuna. Näiden summamuuttujien histogrammeja tarkasteltaessa voitiin havaita, etteivät muuttujat olleet normaalijakautuneita. Tästä syystä analysoin summamuuttujia ei-parametrisella Wilcoxonin testillä ja selvitin minkä leikkien osalta leikkiajan muutos viikkojen 5 ja 6 välillä oli tilastollisesti merkitsevää (p-arvo eli Sig. < 0.05). Käytin Wilcoxonin testiä, koska se ei oletta testattavilta muuttujilta normaalijakautuneisuutta. (Nummenmaa, 2009; Rautiainen ym., 2019; Van Buren & Herring, 2020)

Hyödynsin näiden tilastollisesti merkitsevästi leikkiajaltaan muuttuneiden leikkien summamuuttujia toiseen tutkimuskysymykseeni vastatessa, kun tarkastelin leikkien leikkimistä ja leikkien leikkimiseen käytetyn ajan muutosta ikäryhmittäin. Selvitin, onko näiden leikkien leikkimiseen käytetyssä ajassa tapahtunut muutos erilaista interventioon osallistuneiden 3- vuotiaiden, 4-vuotiaiden ja 5-vuotiaiden lasten perheissä. Koska summamuuttujat olivat vinoja, ei tarkastelussa voitu hyödyntää toistomittausten varianssianalyysiä vaan muutos ja siihen liittyvä ryhmävertailu piti toteuttaa toisin. Ikäryhmävertailua varten tein erotusmuuttujia olemassa olevista summamuuttujista. Käytin erotusmuuttujia muuttujina analysoidessani Mann-Whitneyn U -testillä interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden leikkimiseen käyttämän ajan muutoksen eroja. Niiden leikkien osalta, joissa havaittiin tilastollisesti merkitsevää muutosta, analysoitiin Kruskal-Wallis testillä, eroaako näiden leikkien leikkimiseen käytetyn leikkiajan muutos 3-, 4- ja 5-vuotiailla interventioon osallistuneilla lapsilla tilastollisesti merkitsevästi. Kruskal-Wallis testi on ei-parametrinen tilastollinen testi, jolla voi vertailla kahden tai useamman ryhmän mediaaneja (Elliott & Woodward, 2014; Greene & D'Oliveira, 2005).

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni liittyvää analyysiä varten hyödynsin summamuuttujia, jotka kuvasivat keskimääräistä intervention leikkien leikkimiseen käytettyä kokonaisleikkiaikaa. Leikkimiseen käytetyn kokonaisajan muutosta tarkastelin interventioviikkojen 1, 4 ja 6 osalta. Kokonaisleikkiajan muutoksen tilastollista merkittävyyttä analysoitiin Friedmanin ei-parametrisellä testillä. Friedmanin testiä voidaan käyttää, kun testataan useamman kuin kahden

riippuvan otoksen välisen eron merkittävyyttä tapauksissa, joissa mitatut muutujat eivät ole normaalijakautuneita. (Hole, 2000; Rautiainen ym. 2019).

4.6 Tutkimuksen eettisyys

Eettisesti hyväksyttävä tutkimus on tehtävä hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) Tätä tutkimusta tehdessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä koko tutkimusprosessin ajan. Tämä tarkoittaa, että jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkimuksen tekemisen lähtökohtana on ollut tutkijan sitoutuminen rehellisyyteen, avoimuuteen, tarkkaavaisuuteen, huolellisuuteen ja vastuullisuuteen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Eettisesti hyvän tutkimuksen tekijänä olen saanut riittävästi tietoja, taitoja ja näkemyksen eettisistä toimintatavoista yliopisto-opinnoistani (Kuula, 2011). Olen perehtynyt laajasti tutkimukseeni liittyvään lähde- ja tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuksessani olen käyttänyt tieteellisiä viittaustekniikoita huolellisesti varmistaen, etten vääristele tietoja tai esitä toisten tutkijain tietoja ominani (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuskysymyksiini vastausten selvittämiseen ja tulosten analysointiin olen saanut henkilökohtaista ohjausta yliopiston määrällisten menetelmien työpajan opettajalta sekä yliopiston tilastokeskuksen yliopistonlehtorilta.

Eettinen tutkimus noudattaa aina voimassa olevaa lainsäädäntöä. Tietolainsäädäntö säätelee sitä, että henkilötietoja kerätään, käytetään, säilytetään ja luovutetaan asianmukaisesti. (Kuula, 2011). Koska olen tehnyt graduni osana Leikitään ja keskitytään- hanketta, hankkeen työntekijät ovat vastanneet tutkimusluvista ja niiden hankkimisesta sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä, jakamisesta ja julkaisuun liittyvistä asioista (Kuula, 2011). Rekisterinpitäjänä eli henkilötietojen käsittelystä vastuussa on Niilo Mäki- instituutti. Tutkimuseettisenä lähtökohdiana tutkimuksessani on ollut ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen. Käytännössä tietosuojaa tarkoittaa, ettei tutkittavien yksityisyyden suoja loukkaata ja

henkilötiedot suojataan esimerkiksi muuttamalla ne tunnistamattomaksi. Tietosuojasta estää asiattomia pääsemästä käsiksi henkilötietoihin ja käyttämään niitä väärin (Vilkkä, 2007).

Koska tutkimusaineistooni on kuulunut tutkittavien henkilötietoja ja erityisiä henkilötietoja, esimerkiksi terveyteen liittyen, LeKe -hankkeen työntekijät anonymisoivat tutkimusaineiston niin, ettei tutkittavia henkilöitä ole pystynyt hankkeen työntekijöiden lisäksi kukaan muu tunnistamaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Sähköiseen tiedonsiirtoon liittyvien tietoturvariskien takia, kävin hakemassa tutkimusaineistoni henkilökohtaisesti omaan käyttöni paikan päältä Niilo Mäki- instituutista. Samalla minulla oli mahdollisuus kysellä hankkeen työntekijöiltä tarkentavia kysymyksiä aineiston keruusta ja aineistosta. Tutkimusaineiston luovuttamisen yhteydessä hankkeen työntekijät varmistivat, että olen ymmärtänyt mitä tietoja tutkimusaineistostani löytyy. Tutkimusaineistoa olen säilyttänyt koko tutkimuksen ajan asianmukaisesti tutkittavien yksityisyyttä suojellen niin, ettei kenelläkään ulkopuolisella taholla ole ollut pääsyä käsiksi aineistoon (Kuula, 2011).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiini. Tulokset esitän tutkimuskysymysten suhteen kronologisessa järjestyksessä.

5.1 Leikitään ja keskitytään -interventiossa leikityt leikit ja leikkien leikkimiseen käytetyn ajan tarkastelu

Mitä leikkejä Leikitään ja keskitytään -interventioon osallistuneet perheet valitsivat leikittäviksi intervention leikkilistalta, selvitettiin tarkastelemalla interventioon osallistuneiden vanhempien täyttämää päiväkirjojen tietoja perheitten leikkimistä leikeistä. Taulukoissa 2a ja 2b esitetään interventioon osallistuneiden perheiden kunkin leikin (n=25) leikkimiseen käytetty keskimääräinen aika intervention viidennellä ja kuudennella viikolla sekä leikin leikkimiseen käytetyn ajan mediaanit ja keskihajonnat ikäryhmittäin. Taulukoissa 2a ja 2b esitettyjä intervention viidennen ja kuudennen viikon leikkimiseen käytetyn ajan tunnuslukuja tarkastelemalla ja esitetyistä viikko- ja ikäryhmäkohtaisista keskiarvoista keskiarvot laskemalla voitiin huomata, että intervention kaikkia leikkejä leikittiin ainakin jonkin verran. Suosituin leikki LeKe- intervention viikoilla viisi ja kuusi oli muistipeli (ka= 1,50), kun taas vähiten leikittiin leikkiä tähtihyppy (ka=0,02).

Tunnuslukuja tarkastelemalla huomattiin, että muistipelin lisäksi leikkeihin rentoutuminen (ka= 0,88), piirtäminen (ka= 1,34) ja pallopelit (ka= 0,72) käytettiin keskimäärin enemmän aikaa muihin leikkeihin verrattuna. Keskimäärin vähiten aikaa interventioon osallistuneet perheet viettivät leikin tähtihyppy lisäksi leikkien loikkiva sammakko (ka= 0,20), ruutuhyppely (ka= 0,07), osu neliöön (ka= 0,11) ja ankka ja hanhi/jänis ja kettu (ka= 0,07) parissa.

Taulukko 2a. Leikitään ja keskitytään- intervention leikkien A-N leikkimiseen käytetyn ajan (minuutteina) keskiarvo, keskihajonta ja mediaani ikäryhmittäin.

Leikitty leikki		Viikko 5			Viikko 6			Wilcoxonin testi
		Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Z-arvo
A) Seuraa johtajaa	3-vuotiaat	0.64	1.01	0.00	0.44	0.81	0.00	-0.05
	4-vuotiaat	0.59	1.12	0.00	0.59	1.09	0.00	
	5-vuotiaat	0.20	0.42	0.00	0.40	0.70	0.00	
B)Pallopelit	3-vuotiaat	0.81	1.17	0.00	0.63	0.72	0.50	-1.18
	4-vuotiaat	0.90	1.23	0.00	0.59	0.98	0.00	
	5-vuotiaat	0.50	0.85	0.00	0.90	0.88	1.00	
C)Palapelit	3-vuotiaat	1.06	1.39	0.00	1.44	2.00	0.50	-0.81
	4-vuotiaat	0.55	1.02	0.00	0.48	0.69	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
D)Musiikkipatsas	3-vuotiaat	0.13	0.50	0.00	0.56	0.81	0.00	-0.87
	4-vuotiaat	0.45	0.83	0.00	0.38	0.62	0.00	
	5-vuotiaat	0.20	0.42	0.00	0.10	0.32	0.00	
E)Rentoutuminen	3-vuotiaat	0.50	0.73	0.00	1.06	1.44	0.50	-2.68*
	4-vuotiaat	0.66	0.94	0.00	1.24	2.18	1.00	
	5-vuotiaat	0.60	1.07	0.00	1.20	1.14	1.50	
F)Kuppi-muistipeli	3-vuotiaat	0.31	0.60	0.00	0.31	0.48	0.00	-0.67
	4-vuotiaat	0.38	0.68	0.00	0.38	0.68	0.00	
	5-vuotiaat	0.10	0.32	0.00	0.20	0.42	0.00	
G)Mallista rakentaminen	3-vuotiaat	0.31	0.60	0.00	0.56	0.81	0.00	-0.93
	4-vuotiaat	0.41	0.68	0.00	0.45	0.57	0.00	
	5-vuotiaat	1.00	3.16	0.00	0.30	0.48	0.00	
H)Loikkiva sammakko	3-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.34
	4-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.10	0.31	0.00	
	5-vuotiaat	1.00	0.32	0.00	0.10	0.32	0.00	
I)Ruutuhyppely	3-vuotiaat	0.13	0.34	0.00	0.13	0.34	0.00	0.00
	4-vuotiaat	0.10	0.31	0.00	0.07	0.26	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
J)Syvähengitys	3-vuotiaat	0.38	1.02	0.00	0.31	1.01	0.00	-0.33
	4-vuotiaat	0.21	1.11	0.00	0.35	0.19	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.10	0.32	0.00	
K)Ankka ja hanhi/ Jänis ja kettu	3-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.06	0.25	0.00	0.00
	4-vuotiaat	0.35	0.19	0.00	0.00	0.00	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
L)Tähtihyppy	3-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.06	0.25	0.00	-1.73
	4-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.03	0.19	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
M)Osu neliöön	3-vuotiaat	0.06	0.25	0.00	0.25	0.58	0.00	-1.10
	4-vuotiaat	0.07	0.26	0.00	0.10	0.41	0.00	
	5-vuotiaat	0.10	0.32	0.00	0.10	0.32	0.00	
N)Eläinten nopeuspeli	3-vuotiaat	0.31	0.48	0.00	0.13	0.34	0.00	-0.23
	4-vuotiaat	0.21	0.49	0.00	0.41	0.68	0.00	
	5-vuotiaat	0.20	0.42	0.00	0.20	0.42	0.00	

Huom. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

Taulukko 2b. Leikitään ja keskitytään- intervention leikkien O-X leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvo, keskihajonta ja mediaani ikäryhmittäin viikoilta 5 ja 6.

Leikitty leikki		Viikko 5			Viikko 6			Wilcoxonin testi Z-arvo
		Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	
O) Helmien pujottelu	3-vuotiaat	0.25	0.58	0.00	0.25	0.56	0.00	-0.49
	4-vuotiaat	0.35	0.19	0.00	0.10	0.31	0.00	
	5-vuotiaat	0.10	0.32	0.00	0.20	0.42	0.00	
P) Kapteeni käskee	3-vuotiaat	0.44	0.63	0.00	0.75	1.18	0.00	-0.38
	4-vuotiaat	0.48	0.78	0.00	0.48	0.87	0.00	
	5-vuotiaat	0.40	0.70	0.00	0.20	0.42	0.00	
Q) Jatkotarina	3-vuotiaat	0.38	0.72	0.00	0.63	1.09	0.00	-1.85
	4-vuotiaat	0.24	0.51	0.00	0.52	0.91	0.00	
	5-vuotiaat	0.10	0.32	0.00	0.40	0.52	0.00	
R) Naruhyppeily	3-vuotiaat	0.38	0.50	0.00	0.19	0.75	0.00	-0.95
	4-vuotiaat	0.45	1.21	0.00	0.34	0.67	0.00	
	5-vuotiaat	0.60	1.26	0.00	0.30	0.48	0.00	
S) Piirtäminen	3-vuotiaat	1.44	1.41	1.00	2.00	1.63	2.00	-1.19
	4-vuotiaat	0.72	1.07	0.00	0.90	1.29	0.00	
	5-vuotiaat	1.60	1.35	1.00	1.40	2.00	0.50	
T) Reitin muistaminen	3-vuotiaat	0.94	0.77	1.00	0.44	0.63	0.00	-2.36*
	4-vuotiaat	0.52	0.95	0.00	0.31	0.60	0.00	
	5-vuotiaat	0.30	0.67	0.00	0.10	0.32	0.00	
U) Lusikkaralli	3-vuotiaat	0.75	0.68	1.00	0.44	0.63	0.00	-3.04**
	4-vuotiaat	0.93	0.96	1.00	0.48	0.78	0.00	
	5-vuotiaat	0.70	0.82	0.50	0.30	0.48	0.00	
V) Läpsy	3-vuotiaat	0.69	0.95	0.00	0.13	0.34	0.00	-1.57
	4-vuotiaat	0.76	1.30	0.00	0.62	1.08	0.00	
	5-vuotiaat	1.00	1.49	0.00	0.60	0.97	0.00	
W) Lajittelu	3-vuotiaat	1.81	3.15	1.00	0.44	0.63	0.00	-1.93
	4-vuotiaat	0.83	1.44	0.00	0.72	1.19	0.00	
	5-vuotiaat	0.80	0.92	0.50	0.52	0.52	0.00	
X) Muistipeli	3-vuotiaat	2.44	1.82	2.00	1.56	1.59	1.50	-2.12*
	4-vuotiaat	1.69	2.98	1.00	1.10	1.32	1.00	
	5-vuotiaat	1.10	1.20	1.00	1.10	0.99	1.00	

Huom. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

5.2 Leikitään ja keskitytään -interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden leikkimät leikit ja leikkimiseen käytetyn ajan muutoksen eroavaisuudet

Tutkimusaineistossa olevista lapsista tarkasteltavana olivat 3-vuotiaat (n=27), 4-vuotiaat (n=44) ja 5-vuotiaat (n=14). Interventioviikkojen 5 ja 6 kunkin leikin leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvoja tarkastelemalla voitiin selvittää, mitkä leikit olivat suosituimpia (Viikon 5 ja viikon 6 keskiarvojen keskiarvo, Ka>1.00 h) eri ikäryhmien osalta Leikitään ja keskitytään -leikki-interventiossa (Taulukot 2a ja

2b). Interventioviikkojen 5 ja 6 kunkin leikin leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvoja tarkastelemalla selvitettiin myös, oliko interventioon valituissa leikeissä leikkejä, joita eri-ikäiset lapset eivät leikkineet lainkaan tai joiden leikkimiseen käytettiin vain vähän aikaa (viikon 5 ja viikon 6 keskiarvojen keskiarvo, $Ka < 0.25$ h) (Taulukot 2a ja 2b).

Interventioviikkojen 5 ja 6 kunkin leikin leikkimiseen ikäkohtaisesti käytetyn ajan keskiarvoja tarkastelemalla selvitettiin eroavatko valitut leikit interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden lasten osalta toisistaan. Mitkä olivat 3-vuotiaiden, 4-vuotiaiden ja 5-vuotiaiden lasten suosituimmat ja vähiten leikityt leikit interventioon valittujen leikkien listalta? Intervention viikkojen 5 ja 6 leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvoja kunkin ikäryhmän osalta tarkastelemalla voitiin huomata, että 5-vuotiaiden kanssa leikittiin eniten leikkejä piirtäminen ($ka=1,50$) ja muistipeli ($ka=1,10$), näistä piirtämiseen ($ka=1,50$) käytettiin 5-vuotiaiden kanssa leikeistä eniten aikaa. Vähän aikaa 5-vuotiaiden kanssa käytettiin leikkien osu neliöön ($ka=0,10$) ja syvähengitys ($ka=0,05$) leikkimiseen, eikä leikkejä palapelit, tähtihyppy, ruutuhyppely ja ankka ja hanhi/jänis ja kettu leikitty 5-vuotiaiden kanssa lainkaan (Taulukot 2a ja 2b).

4-vuotiaiden kanssa leikittiin eniten leikkiä muistipeli ($ka=1,40$). Vain vähän aikaa 4-vuotiaiden kanssa käytettiin leikkien osu neliöön ($ka=0,09$) ja ruutuhyppely ($ka=0,09$) leikkimiseen. Vaikka intervention viikolla viisi 4-vuotiaiden kanssa leikittiin leikkiä ankka ja hanhi/jänis ja kettu ($ka=0,35$) ei sitä intervention viikolla kuusi leikitty 4-vuotiaiden kanssa lainkaan. Samoin leikkejä loikkiva sammakko (vko 6 $ka=0,10$) ja tähtihyppy (vko 6 $ka=0,03$) leikittiin vain toisena tarkasteltavina olevista viikoista. (Taulukot 2a ja 2b).

3-vuotiaiden kanssa leikittiin eniten leikkejä palapelit ($ka=0,75$), piirtäminen ($ka=1,72$) ja muistipeli ($ka=2,00$). Näistä eniten aikaa 3-vuotiaiden kanssa käytettiin muistipelin ($ka=2,00$) leikkimiseen. 3-vuotiaiden kanssa ei leikitty leikkiä loikkiva sammakko lainkaan. Viikolla viisi 3-vuotiaiden kanssa leikityistä leikeistä suosituimpia olivat palapelit ($ka=1,06$), piirtäminen ($ka=1,44$), lajittelu ($ka=1,81$) ja muistipeli ($ka=2,44$). Leikkejä loikkiva sammakko, ankka ja hanhi/jänis ja kettu ja tähtihyppy ei leikitty 3-vuotiaiden kanssa viikolla viisi lainkaan.

Viikolla kuusi 3-vuotiaiden kanssa leikityistä leikeistä suosittuja olivat edelleen palapelit ($ka=1,44$), piirtäminen ($ka=2,00$) ja muistipeli ($ka=1,65$). 3-vuotiaiden kanssa viikolla kuusi suosittu leikki oli myös rentoutuminen ($ka=1,06$). Viikolla 6 leikkejä ankka ja hanhi/jänis ja kettu ($ka=0,06$) ja tähtihyppy ($ka=0,06$) leikittiin myös 3-vuotiaiden kanssa (Taulukot 2a ja 2b).

Seuraavaksi selvitettiin LeKe -interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5-vuotiaiden lasten osalta tapahtuuko leikkien leikkimiseen käytetyssä ajassa intervention viikkojen 5 ja 6 välillä tilastollisesti merkitsevää muutosta ja eroaako muutos ikäryhmien välillä tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Wilcoxonin ei-parametrisella tilastollisella testillä analysoitiin, onko leikkeihin käytetyn leikkiajan muutos tilastollisesti merkitsevää. (Nummenmaa 2009; Rautiainen ym. 2019; Van Buren & Herring, 2020) Wilcoxonin testi osoitti, että leikkiajan muutos 3-, 4- ja 5-vuotiailla lapsilla leikki-interventioviikkojen 5 ja 6 välillä oli tilastollisesti merkitsevästi erilaista leikkien rentoutuminen ($Z=-2.68^*$), reitin muistaminen ($Z=-2.36^*$), lusikkaralli ($Z=-3.04^{**}$) ja muistipeli ($Z=-2.12^*$) osalta (Taulukko 2a ja b) leikin rentoutuminen osalta niin 3-vuotiaiden, 4-vuotiaiden kuin 5-vuotiaidenkin lasten osalta leikkiaika lisääntyi, kun taas leikkien reitin muistaminen, lusikkaralli ja muistipeli leikkimiseen käytettiin vähemmän aikaa (kts. Taulukko 3). Muiden leikki-intervention leikkien leikkimiseen käytetyssä ajassa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää muutosta. Niiden leikkien osalta, joissa havaittiin tilastollisesti merkitsevää muutosta, analysoitiin Kruskal-Wallis testillä, oliko muutos erilaista eri ikäisten lasten ryhmissä ja onko tuo muutos tilastollisesti merkitsevää. Tulosten mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa leikkiajan muutoksessa ikäryhmien välillä ei löytynyt (Taulukko 3).

Taulukko 3. Leikkimiseen käytetyn ajan muuttuminen Leikitään ja keskitytään- intervention viidennen ja kuudennen viikon välillä ikäryhmittäin eriteltynä.

Leikitty leikki		Leikki ajan muutos viikosta 5 viikkoon 6: erotusmuuttujat			Kruskal-Wallis testin $\chi^2(2)$ -arvo
		Ka	Kh	Md	
E) Rentoutuminen	3-vuotiaat	0.56	1.46	0.00	0.93
	4-vuotiaat	0.59	2.24	0.00	
	5-vuotiaat	0.60	0.97	0.50	
T) Reitin muistaminen	3-vuotiaat	-0.50	0.89	0.00	1.35
	4-vuotiaat	-0.21	1.05	0.00	
	5-vuotiaat	-0.20	0.79	0.00	
U) Lusikkaralli	3-vuotiaat	-0.31	1.01	0.00	0.12
	4-vuotiaat	-0.45	0.99	0.00	
	5-vuotiaat	-0.40	0.97	-0.50	
X) Muistipeli	3-vuotiaat	-0.88	1.26	-1.00	4.55
	4-vuotiaat	-0.59	3.17	0.00	
	5-vuotiaat	0.00	1.49	0.00	

Huom. *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

5.3 Leikkimiseen käytetyn ajan muutos Leikitään ja keskitytään -intervention edetessä

Leikkimiseen käytetyn kokonaisajan muutosta Leikitään ja keskitytään -intervention edetessä tarkasteltiin interventioviikkojen 1, 4 ja 6 välillä leikkimiseen käytetyn ajan keskiarvoja, keskihajontoja ja mediaaneja tarkastelemalla. Taulukoon 4 koottuja tunnuslukuja tarkastelemalla voitiin havaita, että leikkimiseen käytetty keskimääräinen kokonaisaika oli intervention aikana suositeltua puolta tuntia suurempi niin viikolla 1 (ka=31,36 min), viikolla 4 (ka= 31,58) kuin viikolla 6 (ka=31,99) ja lisääntyi hieman intervention edetessä. Leikkiin käytetyn kokonaisajan mediaaneja ja keskihajontoja tarkastelemalla voitiin huomata, että viikolla 4 leikkiin käytetyn ajan mediaani on 2,50 minuuttia korkeampi kuin viikoilla 1 ja 6. Viikolla 4 leikkimiseen käytetyn ajan keskihajontaa tarkastelemalla huomattiin, että keskihajonta oli pienempää (kh=10,02) verrattuna viikkojen 1 (kh=13,21) ja 6 (kh=12,54) keskihajontoihin.

Leikkiin käytetyn kokonaisajan muutoksen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin Friedmanin ei-parametrisella tilastollisella testillä. Friedmanin testi

osoitti, että kokonaisleikkiajanmuutos interventioviikkojen 1, 4 ja 6 välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää ($p=4,73>0,05$).

Taulukko 4 Leikkimiseen käytetty kokonaisaika LeKe- intervention viikoilla 1, 4 ja 6.

Viikko	Leikkiin käytetty kokonaisaika			Friedmanin testi
	Ka	Kh	Md	p-arvo
Viikko 1	31,36	13,21	30,00	4.73
Viikko 4	31,58	10,02	32,50	
Viikko 6	31,99	12,54	30,00	

Huom. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella Leikitään ja keskitytään - interventioon valittuja leikkejä, interventioon osallistuneiden eri ikäisten lasten kanssa leikittyjä leikkejä ja leikkiajan eroavaisuuksia sekä tutkia interventioon osallistuneiden perheiden leikkimiseen käyttämää aikaa ja sen muutosta interventioon osallistumisen aikana. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä tuloksia vertaamalla niitä aiempien tutkimusten tuloksiin. Luvun lopussa vielä pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella mitä leikkejä Leikitään ja Keskitytään- hankkeen LeKe -interventioon osallistuneet ovat leikkineet. Mitä leikkejä LeKe- interventioon osallistuneet leikkivät mitattiin tarkastelemalla interventioon osallistuneiden perheiden ilmoittamaa leikkien leikkimiseen keskimäärin käyttämää aikaa intervention viikoilla 5 ja 6.

LeKe- intervention leikkilista perustuu Dione Healeyn kehittämän Uudessa-Seelannissa käytetyn ENGAGE-ohjelman leikkilistaan, johon hän on koonnut maansa tutunomaisia itsesäätelykykyä kehittäviä leikkejä. Vaikka suurin osa interventioon valituista leikeistä on länsimaalaisessa kulttuurissa hyvin tuttuja, on huomioitava, että Uusiseelantilaisten ja suomalaisten perheiden tutut/perinteiset leikit eivät välttämättä ole samoja. (Gaskins, 2014; Meyers & Berk, 2014; Vygotsky, 1967).

Vaikka kaikki leikkilistan leikit eivät olisi olleet entuudestaan tuttuja LeKe- interventioon osallistuneille perheille, tutkimustulosteni mukaan kaikkia Leikitään ja keskitytään -interventioon valittuja leikkejä leikittiin ainakin jonkin verran. Suosituin leikki oli muistipeli, kun taas vähiten leikittiin leikkiä tähtihyppy. Muistipelin lisäksi suosittuja leikkejä olivat rentoutuminen, piirtäminen ja pallopelit. Keskimäärin vähiten aikaa interventioon osallistuneet perheet viettivät leikin tähtihyppy lisäksi leikkien musiikkipatsas, loikkiva sammakko, ruutuhyppy, osu neliöön ja ankka ja hanhi/jänis ja kettu parissa.

Tutkimustulosteni perusteella voidaan huomata, että leikit, joita voi leikkiä sisällä, rauhallisesti paikoillaan olivat LeKe- interventiossa enemmän leikittyjä kuin liikunnalliset leikit, jotka olisivat vaatineet enemmän tilaa ja aikuisen heittäytymistä. Tutkimustulos ei ollut yllättävä, koska aikuisten leikkiin heittäytymisen haasteellisuus on havaittu aikaisemmissakin tutkimuksissa (Kalliala, 2013). Tutkimusten mukaan aikuisilta puuttuu halu leikkiä lastensa kanssa, koska leikkimistä pidetään vaikeana. Leikkipyynnöt saatetaan torjua myös pelkämästä mukavuudenhalusta tai periaatteesta (Kalliala, 2013; Mattila, n.d.). Liikunnallisten

leikkien vähäisempää leikkimistä saattaa selittää myös aikaisempien tutkimusten tulos siitä, että isät leikkivät äitejä enemmän lastensa kanssa liikunnallisia leikkejä (MacDonald & Parke, 1986). LeKe -interventioon aktiivisemmin lapsen vanhemmista osallistuivat äidit.

Leikkimiseen käytössä olevat olosuhteet eroavat huomattavasti Uuden-Seelannin ja Suomen välillä. Ulkoilu syyspimeällä loskakelillä tai 30 asteen pakasissa eivät innosta ulkoleikkeihin samalla tavoin kuin aurinkoiset kevät- ja kesäpäivät. Ulkoa löytyvää, liikunnallisiin leikkeihin sopivaa tilaa ei hyödynnetä pukeutumiseen, turvallisuuteen ja aikatauluihin liittyvien haasteiden takia (Sääkslahti & Niemistö, 2021).

Koska Suomen parhaat kelit pihaleikkeihin osuvat kesäaikaan, jolloin loma-ajan takia ei myöskään interventioryhmiä kokoonnu, on ymmärrettävää, että LeKe- intervention leikkejä, joissa hypitään ja loikitaan ei välttämättä haluta leikkiä kotona ahtaissa sisätiloissa. Tutkimustulokset vahvistavatkin aiempia tutkimustuloksia, joiden perusteella sisäleikeissä lapsilla on vain vähän mahdollisuuksia fyysisiin leikkeihin ja leikkiminen perustuu enimmäkseen paikallaan-oloon ja istumiseen (Reunamo & Kyhälä, 2016).

Suomalaisten perheitten liikuntatottumuksia selvittäneissä tutkimuksissa on havaittu, että vain noin puolet vanhemmista ulkoilee lastensa kanssa työpäivän jälkeen (Niemistö ym. 2019; Tulokortti, 2018). Lapsen perheellä olisi kuitenkin tärkeä rooli suositellun fyysisen aktiivisuuden saavuttamisessa (Laukkanen ym., 2018). Tutkimusten mukaan maaseudulla ja taajamissa asuvat lapset viettävät enemmän aikaa ulkoleikeissä kuin kaupunkilaislapset (Sääkslahti & Niemistö, 2021). Tällä voi olla vaikutusta tutkimustulokseeni, koska LeKe-interventioon osallistuneet tutkittavani olivat kaupunkialueilta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut vuonna 2016 Varhaiskasvatuksen fyysisen aktiivisuuden suositukset, joiden mukaan varhaiskasvatusikäisille lapsille suositellaan vähintään kolme tuntia päivässä monipuolista liikkumista ja yli tunnin pituisia istumisjaksoja tulisi välttää (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b). Vaikka suomalaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on laajasti tutkittu Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelma, tämäkin kattaa vain noin 2/3 fyysisen

aktiivisuuden suositusten mukaisesta liikkumisesta (Sääkslahti & Korhonen, 2020). Leikkimällä LeKe- hankkeen liikunnallisia leikkejä lapsen päivään saataisiin helposti lisää fyysistä aktiivisuutta.

Tutkimukseni tulosten perusteella kriittinen Leikitään ja keskitytään- intervention leikkivalikoiman tarkastelu voisi olla tarpeen. Suomen luonto ja neljä vuodenaikaa mahdollistavat monipuolista fyysistä leikkimistä ulkona, mutta myös haastavat sitä (OKM, 2016a; OKM, 2016b). Metsät, vesi, lumi ja jää ovat elementtejä, jotka innostavat lasta liikunnallisiin leikkeihin (Sääkslahti & Niemistö, 2021). Voisiko leikkivalikoimaan lisätä suomalaisille tutumpia vuodenaikoihin sopivia liikunnallisia leikkejä? Esim. lumiukon rakentaminen, mäenlasku, lumisota, luontoleikit, hippaleikit (karhu nukkuu, kuka pelkää mustaa miestä) ja palloleikit (polttopallo, pallo paikalla).

Tutkimusten mukaan ulkoleikeillä voitaisiin tukea merkittävästi lasten motorista ja kognitiivista kehitystä (Pesce ym., 2016; Tannock, 2014). Tutkimusten mukaan peuhaamisella ja yhdessä telmimisellä voitaisiin edistää lasten oppimista ja jopa ehkäistä keskittymisvaikeuksia ja tarkkaamattomuutta (Åkerfelt & Laitinen, 2016). Perheitten olisikin tärkeä ymmärtää fyysisten leikkien merkitys itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta. Perheitten tulisi tiedostaa myös huonojen motoristen taitojen yhteys huonompiin akateemisiin taitoihin. Leikkimällä LeKe-intervention liikunnallisia leikkejä, perheet voisivat helposti vaikuttaa lastensa akateemisten taitojen kehittymiseen myönteisesti (Haapala ym., 2014).

Intervention olisi hyvä tukea vanhempien liikunnallisiin leikkeihin mukaan heittäytymistä ja lisätä vanhempien tietoa liikunnallisten leikkien merkittävästä vaikutuksesta itsesäätelytaitojen kehittymiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkin LeKe- interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5- vuotiaiden lasten kanssa tehtyjen leikkivalintojen eroja ja sitä erosiiko eri leikkien leikkimiseen käytetyn ajan muutos interventioon osallistuneilla eri-ikäisillä lapsilla interventioviikkojen 5 ja 6 välillä. Eri ikäisten lasten kanssa tehtyjen leikkivalintojen osalta tulokset osoittivat, että lapsen iästä riippumatta suomalaisissa perheissä leikittiin LeKe- intervention aikana eniten kognitiivisia ja hienomotorisia leikkejä.

Tutkimukseni tulosten mukaan LeKe- interventioon osallistuneiden 5-vuotiaiden lasten kanssa leikittiin eniten leikkiä piirtäminen, kun taas 3- ja 4- vuotiaiden kanssa eniten aikaa kului leikin muistipeli äärellä. Muistipeli oli suosittu leikki myös 5- vuotiaiden kanssa. Leikkivalintoja tarkastelemalla voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan leikkivalinnat olivat samansuuntaisia lapsen iästä riippumatta.

Ainoa leikki, jossa ikäryhmien välillä oli selvästi eroa oli leikki palapelit. Interventioon osallistuneiden kolmivuotiaiden kanssa leikittiin paljon leikkiä palapelit, kun taas 5- vuotiaiden kanssa palapelejä ei rakennettu lainkaan. Mikäli oletetaan, että lapset itsekin ovat olleet mukana valitsemassa leikittävää leikkiä tulos ei ole yllättävä. Tutkimustulokseni vahvistavat Piaget`n teoriaa leikin kehittymisestä ja Vygotsky`n teoriaa leikkimisestä lähikehityksen vyöhykkeellä (Bergen, 2014; van Oers, 2014). Piaget`n näkemyksen mukaan 3- vuotiaat leikkivät mielellään harjoitteluleikkejä, jossa samaa toimintoa toistetaan niin monta kertaa, että toiminta hallitaan (Bergen, 2016; Gaskins, 2016).

Palapelien rakentaminen on 3- vuotiaalle tyypillistä harjoitteluleikkiä, jossa lapsi saa toistaa toimintaansa niin kauan, että oppii. Harjoitteluleikeiksi voidaan määritellä myös 3- vuotiaiden kanssa suosituksi osoittautunut lajittelu. Sen sijaan tyypillisesti kehittyneen 4-5- vuotiaan leikit ovat usein määriteltävissä mielikuvitusleikeiksi (Meyers & Berk, 2014). Tämä näkyy tuloksissa esimerkiksi siinä, että interventioon osallistuneiden 5- vuotiaiden kanssa leikittiin nuorempiin ikäryhmiin verrattuna poikkeuksellisen paljon leikkiä Loikkiva sammakko. Mielikuvituksen käyttöä vaativat leikit, osoittautuivat suosituiksi interventioon osallistuneiden 4-5- vuotiaiden lasten kanssa leikittäessä.

Leikit, joita leikittiin vain vähän aikaa tai ei lainkaan osoittautuivat hyvin samanlaisiksi niin 3-, 4- kuin 5- vuotiaidenkin suhteen. Leikkiä tähtihyppy ei leikitty interventio aikana lasten kanssa juurikaan. Vain vähän aikaa leikittyjä leikkejä olivat myös ruutuhyppy, osu neliöön, loikkiva sammakko, ankka ja hanhi/ jänis ja kettu. Mitä nuorempi interventioon osallistunut lapsi oli sitä vähemmän lapsen kanssa, leikittiin leikkejä loikkiva sammakko, ankka ja hanhi/ jänis ja kettu. Jos taas lapsi oli jo 4- tai 5- vuotias leikkejä osu neliöön ja ruutuhyppy ei

leikitty kuin vähän aikaa. Myös vain vähän aikaa leikittyjen/ ei lainkaan leikittyjen leikkien suhteen oli siis nähtävissä Piagetin teorian mukainen ilmiö, että nuorempien kanssa leikittiin harjoitteluun perustuvia leikkejä, kun taas 4-5-vuotiaiden leikkivalinnoissa tarvittiin mielikuvitusta ja eläytymistä (Bergen, 2014).

Tutkimusteni tulosten mukaan leikkiaika muuttui niin 3-, 4- kuin 5-vuotiaillakin lapsilla interventioviikkojen 5 ja 6 välillä tilastollisesti merkitsevästi leikkien rentoutuminen, reitin muistaminen, lusikkaralli ja muistipeli osalta. Rentoutuminen -leikin osalta niin 3-, 4- kuin 5-vuotiaidenkin lasten osalta leikkiaika lisääntyi lähes tunnilla interventio viikkojen 5 ja 6 välillä tarkasteltuna, kun taas leikkien reitin muistaminen, lusikkaralli ja muistipeli leikkimiseen käytetty aika väheni. Muiden leikki-intervention leikkien leikkimiseen käytetty aika ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi. Tutkin vielä eroaako leikkiajan muutos 3-, 4- ja 5-vuotiailla interventioon osallistuneilla lapsilla ja onko tuo muutos tilastollisesti merkitsevää. Tutkimustulosteni mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa leikkiajan muutoksessa ikäryhmien välillä ei ollut. Tunnuslukuja tarkastelemalla havaittavat leikin leikkimiseen käytetyn ajan muutoksen erot ikäryhmien välillä näkyivät selvimmin leikeissä muistipeli ja reitin muistaminen. Näiden leikkien osalta 3- vuotiaiden kanssa leikkimiseen käytetty aika väheni huomattavasti enemmän kuin 4- tai 5- vuotiaiden kanssa. Olivatko nämä muistiin liittyvät leikit liian haastavia 3- vuotiaille? Soveltuvatko nämä leikit paremmin leikittäväksi LeKe- hankkeen kohderyhmänä olleiden 4-5-vuotiaiden kanssa?

Tutkimuksessani tarkastelin interventioon osallistuneiden 3-, 4- ja 5- vuotiaiden kanssa leikittyjä leikkejä, joiden ajateltiin tukevan itsesäätelyn kehittymistä. Koska itsesäätelytaidot kehittyvät tuon ikäisillä nopeasti on tärkeää, että lasta tuetaan päivittäin. Lapsen ja vanhemman yhteinen leikki on luonteva tapa tukea lapsen kehittyviä itsesäätelytaitoja ja samalla lapsen leikkitaidot vahvistuvat. Se, onko lapsi 3-, 4- vai 5- vuotias näyttäisi tutkimukseni tulosten mukaan olevan melko merkitykseltä. Kaiken ikäisten lasten kanssa leikittiin LeKe-intervention ohjeistuksen mukaisesti eivätkä leikkivalinnat ja leikkien leikkimiseen käytetyn ajan muutos eronneet eri ikäisten lasten kanssa leikittäessä tilastollisesti merkitsevästi.

Kolmannen kysymyksen tulosten tarkastelu. Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin LeKe- interventioon osallistuneiden perheiden leikkimiseen käyttämää kokonaisaikaa ja sen muutosta leikki-intervention aikana. Tutkimustulosten mukaan tilastollisesti merkitsevää muutosta leikkimiseen käytetyssä ajassa LeKe -intervention aikana ei löytynyt. LeKe -intervention leikkipäiväkirjojen kokonaisleikkiaikojen tunnuslukuja tarkastelemalla voitiin kuitenkin huomata, että leikkiin käytetty keskimääräinen kokonaisaika pysyi intervention aikana suhteellisen samana ja lisääntyi hieman intervention edetessä. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että suomalaiset LeKe-interventioon osallistuneet perheet noudattivat annettuja ohjeita tunnollisesti ja sitoutuivat ainakin intervention aikana hyvin leikkimiseen lapsensa kanssa.

Samoin kuin Leikitään ja keskitytään-interventiossa, Uuden-Seelannin ENGAGE- ohjelmassa vanhempia suositeltiin käyttämään puoli tuntia päivässä leikkien itsesäätelytaitoja tukevia leikkejä lapsensa kanssa. ENGAGE-ohjelman leikkipäiväkirjoista selvitettyjen tietojen perusteella myös Uudessa-Seelannissa vanhemmat noudattivat annettuja ohjeita ja leikkivät lapsensa kanssa keskimäärin 29.81 minuuttia päivässä leikkien leikkejä (Healey &Healey, 2019). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat ENGAGE- ohjelman osalta saatuja tuloksia interventioon sitoutumisesta ja vanhempien vakuuttumisesta yhteisen leikkiajan merkityksestä. Leikki- interventioiden avulla huoltajat saadaan ainakin intervention aikana leikkimään lapsensa kanssa.

Tutkimusten mukaan itsesäätelytaitojen tukemiseen keskittyvillä interventio-ohjelmilla voitaisiin tasoittaa lasten erilaisten kasvuympäristöjen vaikutusta itsesäätelykykyyn (Bronson, 2000). Itsesäätelyn kehittymistä tukevien interventioiden avulla voidaan lisätä lasten yhdenvertaisuutta ja oikeutta saada kasvuunsa ja kehitykseensä tarvitsemaansa tukea (Huttu, 2021). Mikäli LeKe-interventiolla on ENGAGE- menetelmän tavoin pysyvämpiä vaikutuksia lapsen itsesäätelytaitoihin, LeKe- interventio voisi olla hyvä vaihtoehto Perhekoulun ja Vanhempana vahvemmaksiryhmien rinnalle tukemaan alle kouluikäisten lasten itsesäätelytaitoja.

Vaikka tämän tutkimuksen otoksessa oli mukana perheitä kolmelta paikkakunnalta, jotka sijaitsivat eri puolella Suomea, tutkimuksen tulosten yleistettävyydellä on omat rajoituksensa. Vanhempien omaa aktiivisuutta vaatinut interventioon osallistuminen vaikutti myös siihen, miten aktiivisesti he ovat interventioon osallistuneet ja miten aktiivisesti ovat lapsensa kanssa leikkineet. Tulosten voidaan siten ajatella olevan yleistettävissä vain aktiivisten, lapsistaan huolehtivien vanhempien perheitten osalta. Perheitten, jotka eivät hakeudu mukaan interventioon osalta tilanne on aivan erilainen.

Vähemmän aktiivisten perheiden lasten itsesäätelytaitojen kehittymisen tukemisen kannalta on hyvä, että Leikitään ja keskitytään -toimintaa, on Niilo Mäki- instituutin toimesta ryhdytty kehittämään vuosina 2020–2022 LeKe Yhdessä -hankkeen puitteissa. LeKe Yhdessä -toiminta on varhaiskasvatuksessa järjestettävää, ammattikasvattajan tukemaa säännöllistä leikkitoimintaa 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmissä, jossa tavoitteena on, että lapsiryhmässä leikkimisen lisäksi vanhemmatkin leikkisivät kotona lapsensa kanssa 20 minuuttia LeKe yhdessä -intervention ajan (Leikitään ja keskitytään hankkeen -nettisivut, Luettu 15.3.2022).

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Luvun päätän pohtimalla mahdollisuuksia jatkotutkimukseen oman tutkimukseni tuloksiin ja toteutukseen pohjautuen.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa olennaisia tekijöitä ovat tutkijan rehellisyys, tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista (Vilkka, 2007).

Olen pyrkinyt rehellisyyteen koko tutkimusprosessin ajan. Olen tarkastellut tutkimusaineistoani kriittisesti (Ilmonen, 2021).

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliteettiin ja validiteettiin liittyvillä kysymyksillä. Reliabiliteettia voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen reliabiliteetin kannalta. Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, saadanko tutkimuksessa käytetyllä mittarilla todennäköisesti samansuuntaisia tuloksia eri mittauskerroilla. Ulkoinen reliabiliteetti kuvaa mittausten toistettavuutta myös muissa tutkimuksissa, aineistoissa ja tilanteissa. (Nummenmaa, 2009)

Tutkimukseni sisäistä reliabiliteettia parantaa se, että olen tehnyt tutkimukseni mittaukset huolellisesti ja systemaattisesti tilastomenetelmiä tuntevan ohjaajan ohjaamana. Ulkoisen reliabiliteetin varmistamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteuttamisen mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseni ulkoista reliabiliteettia heikentää kuitenkin se, etteivät tutkimukseni mittarin muuttujat olleet normaalijakautuneita. Tästä syystä en myöskään ole laskenut mittarin muuttujien välistä yhtenäisyyttä ja yleisesti määrällisessä tutkimuksessa mittarin luotettavuutta kuvaavaa Cronbachin alfaa.

Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetty mittari mittaa asiaa, jota sen on tarkoituskin mitata (Nummenmaa, 2009). Kun puhutaan ulkoisesta validiteetista, pohditaan tutkimuksen yleistettävyyttä (Metsämuuronen 2011). Ulkoinen validiteetti edellyttää muiden tutkijoiden tulkitsevan tutkimustulokset samalla tavalla.

Tutkimukseni mittari on kehitetty ja sitä on käytetty myös Uudessa Seelannissa tieteellisessä tutkimuksessa sekä ENGAGE- ohjelmassa. (Healey & Healey, 2019; He Kitenga n.d.). Tämä vahvistaa tutkimukseni ulkoista validiteettia erityisesti ”leikkimiseen käytetty aika yhteensä” - muuttujan osalta. Sen sijaan ”leikit” - muuttujan osalta vertailtavia tutkimusten tuloksia ei ole saatavilla. Toisaalta sama asia myös heikentää tutkimukseni validiteettia. Koska tämän tutkimuksen mittarina toiminut leikkipäiväkirja on suomennettu ja otettu käyttöön eri kulttuurissa kuin mihin se on alun perin suunniteltu saattaa se todellisuudessa mitata jotakin muuta kuin sen ajateltiin mittaavan (Vehkalahti, 2019).

Sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisällölliseen ja käsitteelliseen validiteettiin. Sisällöllinen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetään

teorioita, jotka sopivat tutkimuskysymyksiin, käytetyt käsitteet ovat teorian mukaisia ja ne kuvaavat ilmiötä riittävän laaja-alaisesti (Metsämuuronen, 2011). Sisäisesti pätevän tutkimuksen tuloksiin eivät ole vaikuttaneet satunnaiset tai epäolennaiset tekijät (Vilkka, 2007). Käsitteellinen validiteetti taas tarkoittaa sitä, että käsitteet on operationalisoitu oikein. (Metsämuuronen 2011) Tutkimus, joka on sisäisesti validi vastaa aina tutkimusongelmaan, tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksessa on tehty kaikki, mitä on luvattukin tehdä (Vilkka, 2007). Tutkimukseni sisällöllistä validiteettia vahvistaakseni olen tehnyt tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä laajan ja se sisältää sekä kasvatustieteellisestä että psykologisesta tutkimuksesta lähtöisin olevia teorioita ja käsitteitä. Tutkimukseni käsitteellisen validiteetin parantamiseksi olen hyödyntänyt yliopisto-opinnoista saamiani tietoja sekä yliopisto-opettajien asiantuntemusta.

Jatkotutkimusaiheet Vaikka tutkimustulokseni eivät osoittaneet tilastollisesti merkitsevää muutosta leikkimiseen käytetyssä ajassa intervention aikana, olisi mielenkiintoista tietää onko interventiolla ollut vaikutusta lapsen ja vanhemman yhteiseen leikkiaikaan intervention jälkeen. Tutkimukseni aineistona olivat LeKe- intervention leikkipäiväkirjat, joita olivat täyttäneet interventioon osallistuneiden perheiden vanhemmat. Tutkimuksessani lapsen huoltajista aktiivisempina osallistujana olivat äidit. Mielenkiintoista olisi selvittää mitä leikkejä intervention leikkilistalta valittaisiin leikittäväksi, jos isät olisivat päättämässä. Jatko-tutkimuksena, olisi myös hyvä tutkia miltä interventioon osallistuminen lasten näkökulmasta näyttäytyi. Mikä oli lasten osallisuus intervention toteutuksessa ja kenen valitsemia leikityt leikit olivat? Mitä ja millaisia leikkejä lapset leikkisivät vanhempiensa kanssa, jos saisivat itse päättää?

LeKe- intervention yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arvioinnin kannalta olisi myös hyvä tutkia seurantatutkimuksena paranevatko lapsen leikkitaidot intervention avulla ja onko Suomessakin interventiolla pysyvämpi vaikutus lapsen itsesäätelytaitoihin kuten ENGAGE- ohjelman osalta on tutkittu.

LÄHTEET

- Aro, T. (2011a). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–117). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011 c). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (Toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 265–285). PS-kustannus.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597–615. [Scopus preview - Scopus - Document details - Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten](#)
- Bergen, D. (2014). Foundations of play theory. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 9-21). SAGE.
- Berggren, K. (2018). Lapsen itsesäätelykyky ja ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (Toim.), *ADHD-käsikirja* (s. 119–136). PS-Kustannus
- Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. The Guilford Publications.
- Brooker, L. & Edwards, S. (2010). Introduction: From challenging to engaging play. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (Toim.), *Engaging play* (s. 1-11). Open University Press.

- Burriss, K. G. & Tsao, L. (2002). Review of research: How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education* 78, 230–233.
- Cullen, J. (2010). Preface. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards. (toim.) *Engaging play*. Open University Press.
- Einarsdottir, J. (2014) Children`s Perspectives on play. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 319-329). SAGE Publications.
- Eklund, K & Heinonen, J. (2011). Itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–236). Niilo Mäki Instituutti.
- Elliott, A. C. & Woodward, W. A. (2014). *IBM SPSS by example: A practical guide to statistical data analysis* (2. painos). Sage Publications.
- Eysenck, H. J. (1967). Personality and extra-sensory perception. *Journal of the Society for Psychological Research*, 44(732), 55–71.
- Fleer, M. (2010) Conceptual and contextual intersubjectivity for affording concept formation in children`s play. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards. (toim.) *Engaging play* (s. 67-80). Open University Press.
- Gaskins, S. (2014). Children`s Play as Cultural Activity. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards. (toim.) *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 31-43). SAGE Publications.
- Greene, J. & D'Oliveira M. (2005). Kruskal-Wallis (related). Teoksessa *Learning to use statistical tests in psychology*. 3. painos. Open University Press.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H. T., Lindi, V. & Lakka, T.A. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 1016–1024.
- Healey, D. (n.d.) Leikitään ja keskitytään. Toiminnanohjauksen taitojen tukeminen lapsen ja vanhemman yhteisen leikin avulla. Vanhempainryhmän käsikirja. Tutkimusvaiheen versio. Niilo Mäki -instituutti.
- Healey, D. & Halperin, J. M. (2015). Enhancing neurobehavioral gains with the aid of games and exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers` self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21, 465-480.
- Healey, D., & Healey, M. (2019). Randomized controlled trial comparing the effectiveness of structured-play (ENGAGE) and behavior management

(TRIPLE P) in reducing problem behaviors in preschoolers. *Scientific Reports*, 9(1), Artikkelin numero: 3497. <https://www.nature.com/articles/s41598-019-40234-0>

He Kitenga, University of Otago research highlights. (n.d.) *Engaging in games*. <https://www.otago.ac.nz/hekitenga/features/otago043299.html>

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2014). *Leikin käsikirja*. PS-kustannus.

Heljakka, K. (n.d. A). Leikillistyvä maailma tarvitsee aikuiset kokemusasiantuntijansa. <https://leikkipaiva.fi/leikillistyva-maailma-tarvitsee-aikuiset-kokemusasiantuntijansa/>

Heljakka, K. (n.d. B). Näköaloja teknologisoituvaan ja verkottuvaan leikkiin. <https://leikkipaiva.fi/nakoaloja-teknologisoituvaan-ja-verkottuvaan-leikkiin/>

Hole, G. (2000). Research methods 1 handouts COGS-Version 1.0. Non-parametric tests. <http://users.sussex.ac.uk/~grahamh/RM1web/sthand7.pdf>

Huttu, T. (2021). Tutkijat pohtivat ilmiöpöydässä perhetaustan vaikutusta koulutuspolkuihin – teemoiksi nousivat väliinpuotoaminen ja valinnanvapaus. *Kasvun tuki- aikakauslehti 2021 (2)*. <https://kasvuntuki.fi/wp-content/uploads/2021/12/kasvun-tuki-02-2021-tutkimustutuksi-huttu-1.pdf>

Ilmonen, P. (2021). Tilastojen vastuullinen käyttö tutkimuksessa. [Tilastojen vastuullinen käyttö tutkimuksessa | Vastuullinen tiede](#)

Jääskinen, A-M. (2021). Kiltin lapsen koulu-uupumus – tunnetaitoja eivät tarvitse vain vilkkaat lapset. <https://www.tunnejataida.fi/tunnetaitoja-eivat-tarvitse-vain-vilkaat-lapset-kiltit-uupuvat-herkemmin>

Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Gaudeamus.

Kalliala, M. (2013). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.

Katajamäki, H. & Paananen, M. (2015). Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Malti-kuntoutus osana koulun tukitoimia – alueellisen kokeilun tuloksia. *NMI Bulletin Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(4), 38–49. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/01/Bulletin-4_2015_Katajam%C3%A4ki-ja-Paananen.pdf

Kekkonen M., Rönkä, A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., & Malinen, K. (2014). Lapsiperheet 24/7 –taloudessa. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (Toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Kivijärvi, S., Rönkä, A. & Hyväluoma, J. (2009). Vanhemmuus arjessa: neuvotte-
lua, hässäköitä ja hassuttelua. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen, & T.
Lämsä. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa.* (s.47–68). Juva: WS Bookwell O
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199–214.
- Kravtsova, E. (2014). Play in the Non-classical psychology of L.S. Vygotsky. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 21-30). SAGE Publications
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, K. (2017). *Vahvista lasta.* Kustannus Oy Duodecim.
- Laakso, M-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60–79). Niilo Mäki Instituutti.
- Lajunen, K. & Laakso, M.-L. (2011). Ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 120–147). Niilo Mäki -instituutti.
- Laukkanen, A., Niemistö, D., Finni Juutinen, T., Cantell, M., Korhonen, E. & Sääkslahti, A. (2018). Correlates of physical activity parenting: The skilled kid's study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 28*(12), 2691-2701.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 236–261). Niilo Mäki Instituutti.
- Leppämäki, S. (2018). Aikuisen ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.), *ADHD-käsikirja* (s. 189–205). PS-kustannus.
- Lillqvist, O. & Pihljerta, A. (2004). *Arjen eväät. Vinkkejä AD/HD-lapsen vanhemmille* (s. 22–27). Suomen Lastenhoitoyhdistys; ADHD-keskus.
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (Toim.), *Engaging play* (s. 122-136). Open University Press.

- MacDonald, K. & Parke, R.D. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles* 15, 367–378.
<https://doi.org/10.1007/BF00287978>
- Mattila, L. (n.d.) Kolme syytä vuorovaikutus leikkiin. <https://leikki-paiva.fi/kolme-syyta-vuorovaikutusleikkiin/>
- Mattila, L. (2018). Mentalisoiva vuorovaikutus, vanhemmuus ja ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (Toim.), *ADHD-käsikirja* (s. 157–172). PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp.
- Meyers, A. B. & Berk, L. E. (2014). Make-believe play and self-regulation. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 43-56). SAGE Publications
- Mieli (2019). *Lapset puheeksi. Lokikirja varhaiskasvatukseen*. Suomen mielenterveys ry. <https://mieli.fi/wp-content/uploads/2021/06/Lapset-puheeksi-lokikirja-varhaiskasvatukseen.pdf>
- Milteer, R.M. & Ginsburg, K.R. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics* (2012) 129 (1): 204–213.
<https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>
- Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 42–56). Niilo Mäki -instituutti.
- Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E. A., Cantell, M., Korhonen, E., & Sääkslahti A. (2019). Environmental correlates of motor competence in children - The Skilled Kids study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), Article 1989.
- Nummenmaa, J. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R.(toim.) (2019). *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019-hanke. Autismisäätiö. Into Kustannus Oy.
- Olli, J., Salanterä, S., Karlsson, L. & Vehkakoski, T. (2021). Getting into the same boat - enabling the realization of the disabled child's agency in adult-child play interaction. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 272–

283. [Getting into the Same Boat – Enabling the Realization of the Disabled Child’s Agency in Adult–Child Play Interaction \(sjdr.se\).](#)

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a*. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016a). *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016b). *Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21.
- Paananen, M., Närhi, V. & Leppänen U. (2012). Tarkkaavuuden ja toiminnanohjaamisen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus. *NMI Bulletin Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 22(1), 42–47. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Paananen.pdf
- Pajulahti, R., Sainio, T. & Sajaniemi, S. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä*. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. PS-Kustannus.
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A., & Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate play and preparation jointly benefit motor and cognitive development: Mediated and moderated effects. *Frontiers in Psychology*, 7(349), 1–18. [Frontiers | Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects | Psychology \(frontiersin.org\)](#)
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M. & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science* 27(5), 668–681. [The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability - ScienceDirect](#)
- Poikkeus, A-M. (2014). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso. (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Niilo Mäki -instituutti.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A. & Mikkonen, S. (2019). History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices. *History Education Research Journal*, 16(2), 291–305.
- Reifel, S. (2014). Developmental play in the classroom. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 157-169). SAGE.

- Reunamo, J. & Kyhälä, A-L. (2016). Liikkuminen varhaiskasvatuspäivän osana. Teoksessa *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille* (s. 54–58). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. (2014). Leikin tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. (s. 66–92). PS-kustannus.
- Roebers, C. M., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E., & Jäger, K. (2014). The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: a latent variable approach. *Human Movement Science*, 33, 284–297. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167945713001541?via%3Dihub>.
- Rogers, S. (2010). Powerful pedagogies and playful resistance: Role play in the early childhood classroom. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (Toim.) *Engaging play* (s. 152-166). Open University Press.
- Rosanbalm, K. & Murray, D. W. (2017). *Promoting self-regulation in the first five years: A practice brief (OPRE Brief #2017-79)*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/Promoting-Self-RegulationIntheFirstFiveYears.pdf>
- Rothbart, M. L., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2007). Temperament and self-regulation. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Toim.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 357-373). Guildford Press.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 207–226). Vastapaino.
- Rönkä, A., Malinen, K., Metsäpelto, R.-L., Laakso, M.-L., Sevón, E., & Verhoef-van Dorp, M. (2017). Parental working time patterns and children's socio-emotional wellbeing: Comparing working parents in Finland, the United Kingdom, and the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 76, 133-141. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.02.036
- Saltmarsh, S. (2014). Childhood studies and play. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 91–103). SAGE Publications.
- Sandberg, S., Santanen, S., Jansson, A., Lauhaluoma, H. & Rinne, O. (2004). *Perhekoulun- käsikirja. Käytännön opas vanhemmille*. 2. painos. Suomen

- lastenhoitoyhdistys. Alkuperäisteos Barton, J. 1999. *Hyperactive Children – Practical Guide for Parents*. The Child and Family Trust.
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. (2018). Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (Toim.), *ADHD-käsikirja* (s. 69–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shah, R., Gustafson, E. & Atkins, M. (2019). Parental Attitudes and Beliefs Surrounding Play Among Predominantly Low-Income Urban Families: A Qualitative Study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 40(8): 606–612. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7252436/>
- Shaheen, S. (2014). How child's play impacts executive function-related behaviours. *Applied Neuropsychology: Child*, 3(3), 182–187.
- Sihvonen, E. (2016a) Intensiivisyyden vaatimus tekee vanhemmuudesta hektisen projektin. *Perheyhteiskunta*. [Intensiivisyyden vaatimus tekee vanhemmuudesta hektisen projektin | Perheyhteiskunta](#)
- Sihvonen, E. (2016b). Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatusta ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika*, 10(5) 72–86.
- Sääkslahti, A., & Niemistö, D. (2021). Outdoor activities and motor development in 2–7-year-old boys and girls. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(S11), 463–468. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74900/Art%252047.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sääkslahti, A. & Korhonen, N. (2020). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä – lasten tarvitsemaa fyysistä aktiivisuutta. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/04/17/iloa-leikkia-ja-yhdessa-tekemista-lasten-tarvitsemaa-fyysista-aktiivisuutta/>
- Taguchi, H. L. (2014). New materialisms and play. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 79–91). SAGE Publications.
- Tannock, M. (2014). Physical play and development. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 252–264). SAGE Publications.
- Tasola, S. & Lajunen, K. (1997). *Vanhempansa vahvoimmaksi. Ylivielikkaiden ja keskittymättömien lasten vanhemmille tarkoitettu valmennusohjelma*. Jyväskylä.
- Teivaanmäki, S. (n.d.) Leikki kehittää lapsen itsesäätelyä. [Leikki kehittää lapsen itsesäätelyä - Leikkipäivä \(leikkipaiva.fi\)](#)

- Teivaanmäki, S., Huhdanpää, H., Kiuru, N., Aronen, E. T., Närhi, V. & Klenberg, L. (2020). Heterogeneity of executive functions among preschool children with psychiatric symptoms. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 1237–1249. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01437-y>
- Tompsonski, P. D., Lambourne, K., & Okumura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52, 3–9.
- Torola, H. (2018). Lasten leikkitaiteiden kehitysvaiheet ja mitä tehdä, jos leikki estyy. <https://www.satakieliohjelma.fi/wp-content/uploads/2018/11/JULKAISU-Helena-Torola-2018.pdf>.
- Tuloskortti. (2018). *Lasten ja nuorten liikunta Suomessa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 345.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Van Buren, E. & Herring, A. H. (2020). To be parametric or non-parametric, that is the question. Parametric and non-parametric statistical tests. *BJOG: International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 127(5), 549-550. [To be parametric or non-parametric, that is the question - Van Buren - 2020 - BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology - Wiley Online Library](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-0541.15555)
- van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Toim.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 56-67). SAGE Publications.
- Varsinais-Suomen Lastensuojelukuntayhtymä (2013). *Vanhemmuuden roolikartta*. [Varsinais-Suomen Lastensuojelukuntayhtymä - Vanhemmuuden roolikartta® \(vslk.fi\)](https://www.vslk.fi) (Viitattu 30.12.2021)
- Varhaiskasvatustalaki 13.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf>

- Veijalainen, J. (2020). Mitä on lapsen itsesäätely ja mitä sen kehittyminen edellyttää? Vieraana Jouni Veijalainen. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*.
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/02/07/mita-on-lapsen-itsesaately-ja-mita-sen-kehittyminen-edellyttaa/>
- Vilkka, H. (2007) *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. [Tutkija.indd \(tuni.fi\)](#)
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Whitebread, D. (2012). The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. University of Cambridge. https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (Toim.), *Engaging play* (s. 11-25). Open University Press.
- YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (20.11.1989). https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Zimmermann, B. J. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Teoksessa M. Beekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 14-27). Academic Press.
- Åkerfelt, T-L. & Laitinen, M. (2016). *Leikki esiopetuksessa*. Tukimateriaali. Opetushallitus. [leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf \(oph.fi\)](#)

LIITTEET

Liite 1 Leikitään ja keskitytään- hankkeen leikkipäiväkirja

LEIKITÄÄN JA KESKITYTÄÄN

Lapsen nimi: _____

LEIKKIPÄIVÄKIRJA

	Päivämäärä	Kellonaika /ajat	Leikkimiseen käytetty aika yhteensä	Monestiko lapsi ehdotti leikkimistä?	15*	Leikit	Kommenteja
ESIMERKKI	01/01/09	15.10 - 15.40	30 min	3	3	Seuraa johtajaa Musiikkailut patsaat Kuppi-muistipeli Pallot, Rentoutuminen	Oli vaikea saada lasta keskittymään.

*) Arvioi, mitä mieltä lapsi oli tämän päivän leikkimisestä asteikolla 1-5 (1 = ihan tyhmää, 2= vähän tyhmää, 3= neutraali, 4= ihan kivaa, 5=itosi kivaa)

Täytähän päiväkirjaa joka päivä leikittyänne 😊

Liite 2. Leikitään ja keskitytään – hankkeen leikit

- Seuraa johtajaa
- Pallopelit
- Musiikkipatsas
- Palapelit
- Rentoutuminen (mielikuvat)
- Kuppi-muistipeli
- Mallista rakentaminen
- Loikkiva sammakko
- Ruutuhyppely
- Syvähengitys
- Anka ja hanhi/Jänis ja kettu
- Tähtihyppy
- Osu neliöön

LEIKIT



- Eläinten nopeuspeli
- Helmien pujottelu
- Kapteeni käskee
- Muistilista/Jatkotarina
- Naruhyppely
- Joogaharjoitukset
- Piirtäminen
- Reitin muistaminen
- Lusikkaralli
- Läpsy (Halligalli)
- (Korttien) lajittelu
- Muistipeli