

KAIKKI LAPSET LEIKKIVÄT?

Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta leikkitaidot PAGES –menetelmällä arvioituna

Mari Fabig

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus
Pro gradu –tutkielma
Kevät 2009

Tiivistelmä. Fabig, Mari. Kaikki lapset leikkivät? Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, leikkitaidot PAGES –menetelmällä arvioituna. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 2009. 53 sivua + liitteet.

Leikkiä pidetään yleisesti lapsuuden tärkeimpänä toimintana ja tutkimuksissa lasten huomattu leikissä kykenevän asioihin, joihin he muissa tilanteissa eivät vielä kykene eli toimivan ns. lähikehityksen vyöhykkeellä. Lasten leikkitaitojen on todettu olevan yhteydessä lasten kognitiivisten, emotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kanssa. Tarkkaavaisuuden pulmat ja ylivilkkaus yhdistyvät yleensä oppimisen pulmiin, heikkoon asemaan vertaisryhmässä sekä häiritsevään käyttäytymiseen. Lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on todettu olevan pulmia erityisesti leikin rakentamisessa ja sisäisessä motivaatiossa ja kontrollissa. Tutkimuksia niiden lasten leikkitaidoista, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta on tehty vielä hyvin vähän. Tässä tutkielmassa haluttiin kartoittaa sellaisten lasten leikkitaitoja, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta ja selvittää, onko näiden lasten leikissä mahdollisesti erityisiä heikkouksia tai vahvuuksia. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin aineiston keruuseen osallistuneiden kasvattajien kokemuksia aineiston keruussa käytetyn PAGES-menetelmän toimivuudesta.

Tässä tutkielmassa leikin arviointiin käytettiin Lautamon, Kottorpin ja Salmisen vuonna 2005 kehittämää PAGES-menetelmää, jonka avulla tieto lapsen leikkitaidoista kerätään lasten kasvattajilta näiden lapsen leikistä tekemien havaintojen pohjalta. PAGES-arviointimenetelmä koostuu 38:sta leikkikäyttäytymistä kuvaavasta väittämästä, jotka arvioidaan sen mukaan, minkä verran lapsi ilmentää leikissään tiettyä toimintaa. PAGES-menetelmän tulokset analysoitiin Rasch-analyysillä, joka on erityisesti ihmistieteisiin kehitetty latentin piirteen arviointiin tarkoitettu analyysimenetelmä. Rasch-analyysi tuottaa tulokseksi lapsen leikkitaitoa kuvaavan numeerisen arvon ja leikkitoiminnan osia kuvaavien väittämien vaikeustasoa kuvaavat arvot. Tätä tutkielmaa varten kerättiin PAGES –arviointi 29:stä lapsesta, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta (poikia 25, tyttöjä 4) ja analyysiä varten aineistolle etsittiin verrokki aiemmin kerätystä aineistosta (n=29, poikia 23, tyttöjä 6). Kaikkiaan aineistossa oli 58 lasta, joiden iät vaihtelivat 3–7-vuoteen. Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, keski-ikä oli 5,089 vuotta ja verrokkiryhmän keski-ikä 5,0368 vuotta. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin kasvattajien kokemuksia PAGES –arviointimenetelmän toimivuudesta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta on muita heikommat leikkitaidot. Erityisen haasteellisiksi osoittautuivat sosiaaliseen leikkiin kuuluvat toiminnat kuten ideoiden jakaminen, säännöistä neuvottelemine ja sääntöjen ymmärtäminen sekä roolin otto ja tarinan leikkiminen. Tutkimuksen aineisto on pieni, mutta suuntaa antavina tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa leikkitaitojen kehittymiseen tähtääviä interventioita lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Päivähoidon kasvattajat kokivat PAGES –arvioinnin hyödylliseksi työvälineeksi, joka tavoittaa monipuolisesti leikin eri osa-alueet.

ASIASANAT: tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, leikki, leikin kehitys, leikkitaidot
KEYWORDS: attention deficit, hyperactivity, play, play development, play skills

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LASTEN LEIKKI	8
2.1	Mitä leikki on?	8
2.2	Mistä leikki on tehty?	10
2.3	Leikin kehitys	12
2.4	Leikkikäyttäytymisen ja kehitystason välinen yhteys	15
2.5	Kehityshäiriöiden vaikutukset leikkiin	17
3	TARKKAAVAISUUDEN JA YLIVILKKAUDEN HÄIRIÖT PÄIVÄKOTI- IKÄISILLÄ LAPSILLA	19
3.1	Itsesäätely ja itsesäätelyn kehitys	19
3.2	Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus	20
3.3	Ylivilkkaus	21
3.4	Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön diagnostiset kriteerit ja taustatekijät	22
3.5	Tarkkaamattomuuden ja ylivilkkauden aiheuttamat pulmat alle kouluikäisillä lapsilla	23
3.6	Varhainen puuttuminen ja varhaisten oireiden pysyvyys	25
4	TUTKIMUSONGELMAT	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	Tutkimusaineisto ja tutkittavat	29
5.2	Tutkimusmenetelmä	31
5.3	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	32
5.4	Aineiston analyysi	33
6	TULOKSET	35
6.1	Eroaako lasten, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaavaisuuden puutteita, leikki muiden samanikäisten leikistä?	35
6.2	Onko lasten, joilla on erityisiä pulmia tarkkaavaisuudessa ja /tai ylivilkkautta, leikkitoiminnassa havaittavissa joitakin erityisiä heikkouksia tai vahvuuksia?	37

6.3	Soveltuuko PAGS päivähoidon kasvattajien näkökulmasta sellaisten lasten leikkitaitojen arvioimiseen, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta?.....	38
7	POHDINTA	40
7.1	Tulosten pohdinta	40
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta	43
7.3	Tutkimuksen eettiset näkökulmat	44
	LÄHTEET	46
	LIITTEET.....	54
	Liite 1. PAGS-arviointilomake.	54
	Liite 2. Leikkikäyttäytymistä kuvaavien väittämien vaikeustasoerot.....	57
	Liite 3. Kyselylomake PAGS-arvioinnin toimivuudesta.	58
	Liite 4. Kiertäville erityislastentarhanopettajille sähköpostitse lähetetty tutkimusavunpyyntö.....	59
	liite 5. vanhemmille annettu tutkimussuostumus.	60

1 JOHDANTO

Silmät suljettuna istun ja odotan lähestyvää kahvihetkeä. Kuppien kilistessä ja kokkien puhellessa kaikista herkullisista suklaakakun aineksista voin jo kuvitella, miten hyvältä se kohta maistuisi. Vielä hetki ja tarjoilijat tuovat kahvin ja tarjottavat pöytään. Avaan silmäni ja juon tyhjän kupin tyhjäksi ja kiitän herkuista.

Lasten leikissä konkreettinen muuttuu symboliseksi eivätkä silmät enää tavoita kaikkea tapahtuvaa. Leikissä lapset antavat asioille uusia henkilökohtaisia merkityksiä, joiden avulla merkityksettömät esineet ja asiat voivat saada aivan uuden arvon. Paitsi että leikissä lapset antavat asioille uusia merkityksiä, leikillä on myös merkitystä lapsen kognitiivisten, sosioemotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kehitykselle (mm. Elias & Berk 2001, Kelly-Vance, Ryalls & Glover 2002, Lindsey & Coldwell 2003, Farmer-Dougan & Kaszuba 1999, Schwebel, Rosen & Singer 1999). Leikki on lapsuuden tärkein toiminta ja oppimisen muoto ja sen vuoksi leikkikokemukset ja leikissä onnistuminen ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Leikin tutkimus ja arviointi on kuitenkin haasteellista, koska suuri osa leikistä tapahtuu leikkijän mielikuvituksessa tai leikkijöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sen vuoksi voidaankin kysyä, onko sitä, mitä leikin aikana tapahtuu, ylipäättään mahdollista ulkopuolelta tavoittaa.

Lasten leikissä konkreettinen muuttuu symboliseksi eivätkä silmät enää tavoita kaikkea tapahtuvaa. Leikissä lapset antavat asioille uusia henkilökohtaisia merkityksiä, joiden avulla merkityksettömät esineet ja asiat voivat saada aivan uuden arvon. Paitsi että leikissä lapset antavat asioille uusia merkityksiä, leikillä on myös merkitystä lapsen

kognitiivisten, sosioemotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kehitykselle (mm. Elias & Berk 2001, Kelly-Vance, Ryalls & Glover 2002, Lindsey & Coldwell 2003, Farmer-Dougan & Kaszuba 1999, Schwebel, Rosen & Singer 1999). Leikki on lapsuuden tärkein toiminta ja oppimisen muoto ja sen vuoksi leikkikokemukset ja leikissä onnistuminen ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Leikin tutkimus ja arviointi on kuitenkin haasteellista, koska suuri osa leikistä tapahtuu leikkijän mielikuvituksessa tai leikkijöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sen vuoksi voidaan kysyä, onko sitä, mitä leikin aikana tapahtuu, ylipäätään mahdollista ulkopuolelta tavoittaa. Lasten leikki kehittyy lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta yksinleikin kautta kohti kehittyntä vertaisryhmän leikkiä. Näissä juonellisissa yhteisleikeissä lasten on havaittu toimivan taitojensa "äärirajoilla" tai Vygotskylaisessa mielessä lähikehityksen vyöhykkeellä eli tekevän sellaisia asioita, joita he eivät välttämättä muissa tilanteissa vielä osaa tehdä. Leikki heijastaa lapsen yleistä kehitystasoa ja leikkiä voidaan käyttää lapsen kehitystason arviointiin. Suurin osa leikin arviointimenetelmistä on kehitetty strukturoiduissa tilanteissa käytettäväksi, mutta tarvetta olisi myös arviointimenetelmälle, jota esimerkiksi kasvattajat päivähoitossa voisivat käyttää päivittäisen työnsä tukena. PAGS –arviointi (Lautamo, Kottorp & Salminen 2005) perustuu lasten kanssa päivittäin tekemisissä olevien kasvattajien arviointiin lapsen leikkitoiminnasta ja sen avulla on mahdollista muodostaa kattava kuva siitä, miten lapsi leikkitoiminnan aikana toimii. PAGS –arviointi on osoittautunut hyvin erottelevaksi niiden lasten osalta, joilla on erityisiä pulmia kielen kehityksessä ja menetelmän avulla oli mahdollista tunnistaa näille lapsille erityisen vaikeat leikkitoiminnat (Lautamo 2008). Aiemmissa tutkimuksissa niiden lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on huomattu leikkivän kehityksellisesti vähemmän haastavia leikkejä ja julkisuuteenkin nousee säännöllisesti keskustelu siitä, osaavatko lapset enää ylipäätään leikkiä.

Tämä tutkimus toteutetaan osana Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamaa TOMERA-hanketta, jossa pyritään kehittämään sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn parantumiseen tärkeitä interventioita päiväkoteihin (Aro, Laakso & Närhi 2007). Tässä tutkimuksessa haluan alustavasti kartoittaa ylivilkkaiden ja tarkkaavaisuuden puutteita osoittaneiden lasten leikkitaitoja niiden luonnollisessa kontekstissa. Tarkoituksena on erotella arvioitavien lasten leikkitoiminnasta sellaisia osa-alueita, joille interventioita

mahdollisesti voitaisiin suunnata. Tässä tutkimuksessa hyödynsin lasten kasvattajien lapsituntemusta ja keräsin tiedot lasten leikkitaidoista Lautamon kehittämällä PAGES -menetelmällä (Lautamo, Kottorp & Salminen 2005). Näin toivon saavani mahdollisimman toden kuvan lasten leikkitaidoista sosiaalisessa ympäristössä. Varmistaakseni sosiaalisen ympäristön sijoitin tutkimukseni päiväkotiin, jossa lasten arvioitsijoina toimivat lapsen kanssa päivittäin tekemisissä olevat kasvattajat. Lähden tutkielmassani liikkeelle leikin määrittelystä ja leikin kehityksen kuvauksesta. Näiden jälkeen määrittelen tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriötä ja kuvaan sen lapselle asettamia yksilöllisiä haasteita.

2 LASTEN LEIKKI

Lasten leikkiä on tutkittu paljon monesta eri näkökulmasta. Leikki on ilmiönä hyvin kokonaisvaltainen ja siksi tyhjentävää kuvausta leikistä on hyvin vaikeaa muodostaa. Kuvaan tässä luvussa toisaalta leikin ominaispiirteitä ja toisaalta leikin kehitystä, siihen liittyviä taitoja ja niiden puutteita.

2.1 Mitä leikki on?

Lasten leikkitoimintaa on pyritty selittämään monin eri tavoin, ja karkeasti leikin tulkinnat voidaan jakaa neljään luokkaan, joissa leikki on selitetty ylimääräisen energian kulutukseksi, lajihistorian toistoksi, rentoutumiseksi ja spontaaniksi toiminnaksi tai aikuisen toiminnan harjoitteluksi (Saracho & Spodek 2003, 4 ja Garvey 1990, 4). Yleisellä tasolla voidaan myös todeta leikin olevan strukturoimatonta vertaisryhmän vuorovaikutusta (Pellegrini 2001). Leikkiä voidaan kuvata myös määrittelemällä piirteet, jotka erottavat sen muusta toiminnasta. Voidaan todeta, että leikki on leikkijälle nautintoa tuottavaa, vapaaehtoista, sillä ei ole ulkoisia tavoitteita eikä se tuota mitään. Leikkiessään leikkijä on käytännössä aina aktiivinen toimija. (Garvey 1990, 1-7) Hakkarainen puolestaan määrittelee lasten toiminnan leikiksi ja leikin lasten toiminnaksi (Hakkarainen 1991, 124). Tällä määritelmällä hän pyrkii kuvaamaan leikin kokonaisvaltaisuutta ja lasten tapaa muuttaa lähes kaikki toiminta leikiksi. Kulttuurihistoriallinen leikin teoria (ks. Vygotski 1978) näkeekin leikin lapsen

johtavaksi toiminnaksi. Hännikäinen (1995, 23-26) on tutkinut Vygotskin luomaa kulttuurihistoriallista leikin teoriaa ja toteaa, ettei leikkiä Vygotskin mielestä voida kuitenkaan määrittellä pelkäksi lapselle nautintoa tuottavaksi toiminnaksi. Hännikäisen mukaan Vygotskin teoria pohjautuu ajatukselle, että kaikki ylemmät kognitiiviset toiminnot ovat luonteeltaan kulttuurisia ja ne opitaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Leikki puolestaan syntyy yksilön halujen ja ympäristön asettamien rajojen ja paineen välisistä ristiriidoista.

Piaget'n (1962) kehityspsykologian alaan kuuluva konstruktivistinen teoria kuvaa ajattelun ja samalla leikin kehitystä. Piaget'n mukaan leikki on kuvastuma lapsen kognitiivisesta tasosta ja tarjoaa lapselle mahdollisuuden mukautua todellisuuden vaatimuksiin. Leikkiessään lapsi rakentaa sisäisiä ajattelumalleja tutuista tilanteista ja asioista ja testaa näiden mallien toimivuutta. (ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159-164). Laajassa, leikin moninaisuutta kuvaavassa kirjassaan, Sutton-Smith (1997, 214-231) kuitenkin kritisoi leikin teorioita joistain puutteista, kuten esimerkiksi siitä, että ne eivät ota riittävästi huomioon aikuisten ja muiden kuin länsimaisten ihmisten leikkiä ja toteaa, että leikin määrittelyn on oltava riittävän laaja kattaakseen leikin koko kirjon. Kielhofner (2002) esittelee ihmisen toiminnan tutkimuksen viitekehyksestä käsin laajan näkökulman leikkiin. Toiminnan tutkimus näkee ihmisen toiminnan jakaantuvan arkisiin toimintoihin (kuten työ, kodinhoito, jne.) sekä leikkiin, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä tehdään vain toiminnan itsensä vuoksi. Sutton-Smith puolestaan (1997) kuvaa leikkiä eräänlaisena mahdollisuuksien kenttänä, kokeilun ja innostuksen mahdollistajana, niin lapsella kuin aikuisella. Nykyisen tiedon mukaan yksilöllä on jo neonataalisella kaudella kaikkein eniten synaptisia yhteyksiä aivoissaan ja Sutton-Smithin mukaan leikki mahdollistaa näiden yhteyksien laajan käytön; kehityksen myötä käyttämättömät hermoyhteydet, eli synapsit, menetetään. Lapsen kehittyessä leikin avulla säilytetyt yhteydet saadaan "todelliseen" käyttöön (Sutton-Smith 1997, 225-226, suomalainen katsaus Bergström 1997).

Leikki kumpuaa lapsen kokemuksista ja ympäröivästä kulttuurista. Näiden lisäksi leikkitoimintoihin vaikuttavat myös lapsen sukupuoli ja ikä (ks. katsaus aiheesta Case-Smith & Kuhaneck 2008). Käytännössä lapsen ympäristö tarjoaa ne rajat ja mahdollisuudet, joiden puitteissa lapsi rakentaa omaa maailmankuvaansa ja kokeilee todellisuuden rajoja. Tähän toimintaympäristöön kuuluvat sekä ulkoinen ympäristö että

ihmisen sisällä oleva havaintoympäristö (Hakkarainen & Veresov 1998). Leikkiin kuuluu jatkuva uusien konkreettien toimintatapojen kehittäminen ja testaus sekä (mielikuvitus)ideoiden kehittäminen ja kokeilu. Lapsen toiminta leikissä tapahtuu paitsi konkreettien esineiden tasolla, myöhemmin myös sosiaalisten suhteiden, mielikuvien ja symbolien tasolla. (Garvey 1990).

2.2 Mistä leikki on tehty?

Leikistä puhutaan yleensä kehityksellisenä jatkumona ja leikin ilmenemismuotoja, kuten symbolinen leikki, rinnakkaisleikki ja roolileikki, pidetään tärkeänä tutkimuskohteena. Leikin ymmärtämisen ja tukemisen kannalta on kuitenkin tärkeää tutkia myös sitä, mikä leikistä tekee leikkiä eli miten leikki lopulta eroaa muusta toiminnasta. Lautamo (2005) erottaa toiminnallisesti leikistä kaksi osa-aluetta *mindful* ja *meaningful* kuvaamaan leikin olennaisia piirteitä huolimatta siitä, miten leikki ulospäin ilmenee tai minkätasoista leikki on. Käytän tässä suomenkielisiä termejä leikillisyyden ja merkityksellisuuden kuvaamaan leikin eri puolia, joita on pidetty tärkeinä leikin osina.

Leikillisyyden. Leikillisyyden on tärkeä leikissä tarvittava elementti. Tästä Lautamo (2005) käyttää nimitystä leikillinen asenne. Liebermann on esittänyt leikillisyyden yksilön ominaisuudeksi, joka sisältää spontaanisuuden, ilon osoittamisen sekä huumorintajun. Leikillisyyden vaikuttaa lapsen leikkityyliin ja onnistumiseen leikissä. (Lieberman 1977, 1-6). Skaines, Rodger ja Bundy (2006) nostavat leikillisyyden jopa leikin tärkeimmäksi edellytykseksi: vaikka lapsen taidot ja ympäristö tarjoaisivat mahdollisuuden leikkiin, lapsi ei ilman leikillistä suhtautumista leiki. Tutkijoiden mukaan leikillisyyden sisältää sisäisen motivaation ja kontrollin, vapauden muokata todellisuutta sekä „*framing*“. Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva (2007) puolestaan liittävät leikillisyyden oppimisympäristöihin lasten luontaista oppimista tukevana elementtinä, mutta toteavat, että leikillisyyttä voidaan pitää myös yksilön ominaisuutena. Heidän mukaansa leikillisyyden on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa ruumiillinen toiminta yhdistyy emotionaaliseen narratiivisuuteen, joka luovasti ja yhteisöllisesti johtaa oivaltamiseen ja uuden löytämiseen. Leikillisyyden on käsitteenä hankalasti tavoitettavissa tai

määriteltävissä, mutta kuitenkin on helppo ymmärtää lasten leikkiä tarkkaillessaan, että leikillisuus on tärkeä osa sitä. Leikillinen käyttäytyminen osoittautui Hännikäisen (2001) tutkimuksessa myös lasten välisen yhteisöllisyyden (togetherness) vahvistajaksi muulloinkin, kuin varsinaisen leikkitoiminnan aikana. Lautamon (2008) mukaan leikillinen asenne tulee esiin lapsen leikissä suhtautumistavassa sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Leikillinen asenne ja suhtautuminen sisältävät tunteiden ilmaisua, uteliaisuutta, spontaanisuutta ja huumorintajua. Saunders, Sayer ja Goodale (1999) havaitsivat lisäksi tutkimuksessaan, että leikillisuus on vahvasti yhteydessä lapsen selviytymistaitojen kanssa, eli leikillisuus on sidoksissa myös lapsen selviytymiseen arjessa.

Mielekkyys. Leikkitoiminnan motiivina on pidetty henkilökohtaisen mielekkyuden rakentamista suhteessa ympäristöön. Leikkiessään lapsi ei luokittele esineitä niiden havaittavissa olevien ominaisuuksien mukaan, vaan sen mukaan, miten suuri on esineen mielekkyys ja mikä on esineen merkitys lapsen mielessä. Leikkiä ei siis määrää esineet, vaan niiden mielekkyys. (Hakkarainen & Veresov 1998). Elkonin näkee leikkitoiminnan motiivien olevan toiminnassa itsessään eikä toiminnan kohteessa, kuten aikuisilla tyypillisesti on. (Hakkarainen 1991, 128). Leikkiessään lapsi tekee valintoja ja päätöksiä omien ajattelumalliensa pohjalta ja leikki tarjoaakin lapselle mahdollisuuden työskennellä kognitiivisella aineksella, ympäristöllään ja ihmisten välisillä suhteilla. Lautamo (2005 ja 2008) käyttää nimitystä "mindful doing" kuvatessaan lapsen leikkitoimintaa, jossa lapset luovat uutta tietoa leikkimaailmaansa ja sopeuttavat omaa toimintaansa ja ympäristöään leikin eteenpäinviemiseksi.

Leikillisuus, leikillinen asenne on leikin kivijalka, jonka päälle lapsi rakentaa oman mielekkään leikin talonsa. Leikillisen suhtautumisensa kautta lapsi luo itselleen pysyviä merkityksiä ympäristöstään ja sen ilmiöistä tekemistään havainnoista. Leikkitoiminnan tuotteina voidaan nähdä lapsella vähitellen kehittyvän kyvyn vaihtaa lähestymistapaa, joustavuutta ja toisten huomioimista. (Hakkarainen 1991 ja Garvey 1990). Davydov puolestaan on esittänyt, että leikin tuotteina syntyvät ja kehittyvät mielikuvitus ja symbolifunktio (Hakkarainen 1991, 259). Leikkien lapsi ottaa maailmansa omakseen.

2.3 Leikin kehitys

Tieto leikin tyypillisestä kehityksestä on tärkeää, jotta leikin normaalia kehitystä voitaisiin tukea ja leikin heijastamat kehitysviiveet ja -poikkeamat voitaisiin mahdollisimman varhain tunnistaa. Esittelen tässä luvussa leikin kehitysteorioita ja kehityskulun.

Konstruktivistinen leikin teoria (Piaget 1962) näkee leikin kehittyvän vaiheittain niin, että leikin vaiheet seuraavat toisiaan kuin jonossa. Nämä vaiheet pohjaavat ajattelun kehitystä koskevaan konstruktivistiseen eli vaiheteoriaan, jonka taustalla vaikuttaa Piaget'n teoria ajattelutaitojen kehittymisestä. Piaget'n mukaan leikki on lapsen tapa jakaa kokemuksiaan ja se kehittyy rinnakkain kielen ja mielikuvien kanssa. Leikki on täten myös ikkuna lapsen maailmaan. Garveyn (1990) mukaan leikin vaiheet kehittyvät ennemmin rivissä; kaikki leikin muodot ovat löydettävissä jo hyvinkin pieniltä vauvoilta ja vaikka kehittyessään leikki monipuolistuu ja saa uusia muotoja eivät varhaisemmatkaan leikin muodot silti katoa. Aiemmin ilmaantuneet leikkitoiminnot kuitenkin menettävät johtavan asemansa lapsen leikissä ja ne limittyvät muuhun toimintaan ja kehittyvät yhä monimutkaisemmiksi.

Kulttuurihistoriallisen leikin teorian mukaan (ks. Vygotski 1978) leikkitoiminnassa näkyvät laadulliset muutokset johtuvat sisäisistä ristiriidoista, esim. asia, jota lapsi ei vielä voi todellisuudessa saavuttaa, on heti saavutettavissa leikissä ja siten lapsen halujen muutokset heijastuvat suoraan leikkiin (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165-166). Hännikäisen mukaan (1995, 23-26) Vygotski kritisoikin voimakkaasti käsityksiä lapsesta pelkkänä kognitiivisen kehityksen sarjana, hänen mukaansa leikkitoiminnan selittämisessä tulisi ottaa huomioon myös yksilön motivaatio ja tarpeet.

Riippumatta siitä, miten leikkimisen tarve selitetään, leikin ilmenemismuodoista eri ikävaiheissa ollaan melko yksimielisiä. Leikin nähdään kehittyvän tutkivan vaiheen kautta ensin symboliseen, kuvitteelliseen leikkiin, sitten juonelliseen yhteisleikkiin ja lopulta sääntöleikkiin. (mm. Casby 2003, Nieminen & Korpela 2004, Garvey 1990) Garvey kuitenkin korostaa muista tutkijoista poiketen leikin kehityksen rinnakkaisuutta ja hänen mukaansa kaikki leikin muodot ovat löydettävissä jossain muodossa jo

vauvoilta. Hänen mukaansa leikin osa-alueita ovat kielellinen leikki (joka jaetaan edelleen leikiksi äänillä ja ääniteillä, leikki kielellisellä järjestelmällä, riimittyt ja leikki puheen käytöllä), esineleikki, leikki sosiaalisella materiaalilla tai säännöillä ja varsinainen sääntöleikki, jotka kaikki kehittyvät jossain määrin rinnakkain ja toisiinsa limittyneinä. Kuitenkin esimerkiksi Hakkaraisen (2001) mukaan leikki ei ole pelkkä kehityksellinen jatkumo, vaan ennenkaikkea lapsen ja ympäristön välisen suhteen uudelleen rakentumista. Kuvailen seuraavaksi leikkikäyttäytymisen tyypillistä kehitystä.

Varhainen leikki. Lapsen varhaisissa leikeissä painottuu toiminnallisuus ja tutkiminen. Lapsi tutkii ympäristöään ja sen esineitä ensin koskettamalla ja maistamalla ja yhdistelemällä niitä sitten satunnaisesti toisiinsa. (Lyytinen 2000, 19.) Näiden leikkien kautta lapsi saa tietoa esineiden ominaisuuksista, äänistä ja yhdistelymahdollisuuksista ja jäsentää samalla havaintojaan ja kokemuksiaan (Lyytinen & Lautamo 2003, 199). Samalla lapsi rakentaa tietoisuutta itsestään aktiivisena toimijana.

Varhaisiässä vanhempien merkitys leikkikumppaneina on suuri. Aikuisen läsnäollessa lapsen leikki on monipuolisempaa ja pitkäkestoisempaa kuin yksin ollessaan. Aikuinen voi tuoda leikkiin uusia sisältöjä, auttaa lasta suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja kehittää siten lapsen leikkitaitoja. Brunerin tukirakennemallissa (ks. Lyytinen 2000) aikuiset auttavat lasta niissä taidoissa, jotka lapsi on parhaillaan omaksumassa. Samantyyppisestä toiminnasta eri suunnasta kuvattuna on kyse Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeessä, jolla tarkoitetaan sellaisia asioita, jotka lapsi osaa tehdä taitavamman henkilön avustamana, mutta ei vielä yksin. Tällöin on tärkeää, että aikuinen tuntee lapsen kehitystason ja tukee lasta tämän omassa toiminnassa ja tuo siihen lisää sisältöä lasta kunnioittaen. (Lyytinen 2000, 22-24).

Symbolinen leikki. Symbolisella leikillä tarkoitetaan sellaisia leikkitoimintoja, joissa jotakin esinettä tai esim. ruumiinosaa käytetään symbolisesti korvaamaan toista (esim. lapsi nostaa kämmenen korvalleen ja on puhuvinaan puhelimesta). Symbolinen leikki alkaa kehittyä ensimmäisen ikävuoden lopulla ns. itseen suuntautuvista symbolisista toiminnoista kohti toisen ikävuoden aikana kehittyviä toiseen suuntautuvia symbolisia toimintoja. Tällöin lapsi osaa jo selkeästi asettua toisen (esim. äidin) rooliin leikin aikana. (Lyytinen 2000, 12-16).

Piaget'n (1962) mukaan symbolisen leikin kehittyminen liittyy kiinteästi symbolifunktion ilmenemiseen lapsen toisen ikävuoden aikana. Tällöin lapsi kykenee kielen avulla ilmaisemaan asioita joita haluaa ja vastaavasti leikissään irtautumaan konkreetista tilanteesta ja siirtymään kuvitteelliseen tilanteeseen. Symbolifunktio on lapsen kielen kehitykseen liittyvä käsite, jolla Piaget viittaa ihmisen kykyyn irrottautua esineiden konkreetista ilmenemisestä ja käsitellä niitä symboleina, sanoina tai symbolisina eleinä tai toimintoina. Symbolifunktio onkin edellytys sille, että lapsi ymmärtää sanojen merkityksen. Samasta asiasta on kyse myös leikissä, lapsi jäljittelee toimintoja, joita on nähnyt muiden tekvän tai joita on itse jossain toisessa tilanteessa tehnyt. (Lyytinen 2000, 11; Lyytinen 1990)

Roolileikki (juonellinen yhteisleikki). Roolileikit ovat luonnollinen jatkumo symboliselle leikille. Roolileikissä lapset leikkivät yhdessä samaan teemaan liittyviä leikkejä ja kehittelevät leikkiä yhdessä eteenpäin. Osallistuakseen yhteisesti rakennettuun juonelliseen yhteisleikkiin lapsen on kyettävä mm. sopeutumaan muiden tekemiin ehdotuksiin, kehittelemään leikin juonta eteenpäin, erottamaan todellinen leikistä ja tukemaan muita leikkijöitä (esim. Curran 1999, Hakkarainen 1990). Roolileikki monipuolistuu ja muuttuu pitkäkestoisemmaksi ja suunnitelmallisemmaksi lasten kasvaessa. Juonellista roolileikkiä pidetäänkin leikin haastavimpana muotona ja tutkimuksissa sen on osoitettu korreloivan voimakkaimmin lapsen kehitystason kanssa. Roolileikissä lapsen on myös sanottu toimivan niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä, eli kykenevän asioihin, joita ei vielä muissa tilanteissa hallitse (ks. Lillard 1993). Juonelliset roolileikit alkavat vähitellen muuttua yhä tarkemmin lasten sopimien sääntöjen määrittämiksi sääntöleikeiksi. Sääntöleikit ovat tyypillisiä kuitenkin vasta alakouluikäisille lapsille ja jätän ne sen vuoksi tässä käsittelemättä.

Fyysiset leikit muodostavat hyvin mielenkiintoisen leikin muodon. Hyvin usein tällaista toimintaa ei pidetä edes leikkinä, vaan sen katsotaan olevan riehumista ja siksi aikuiset yleensä lopettavat sen. Fyysisenä leikkinä voidaan pitää pienen lapsen juoksu- ja hyppimisharjoituksia, pallon potkimista, heittelyä jne. Nämä leikit muuttuvat lapsen kasvaessa lasten väliseksi nahisteluksi ja leikkimieliseksi painiksi ja niillä on suuri merkitys lapsen itsetunnolle, oman kehon tuntemiselle ja itsesäätelytaidoille. Case-Smith ja Kuhaneck (2008) tekivät tutkimuksessaan mielenkiintoisen havainnon huomattessaan, että lapset, joilla on havaittu kehitysviiveitä osallistuvat muita enemmän

fyysiseen leikkiin kuin esim. juonelliseen roolileikkiin. Tutkijat tulkitsevat tämän johtuvan näiden lasten puutteellisesta kyvystä jäsentää havaintojaan, jolloin rauhoittumiseen ja omien rajojen tunnistamiseen tarvitaan fyysistä kontaktia muihin leikkijöihin.

Leikkitoiminnalle on tyypillistä, että se kehittyy lapsen yksinleikistä ja aikuisen ja lapsen välisestä leikistä kohti vertaisdyadeissa ja -ryhmissä tapahtuvaa leikkiä. Lapsen kasvaessa vertaisryhmän merkitys kasvaa ja on esitetty, että vertaisten vaikutus persoonallisuuden kehitykseen olisi huomattavasti vanhempien vaikutusta suurempi (ks. esim. Higgins, Ruble & Hartup 1983)

2.4 Leikkikäyttäytymisen ja kehitystason välinen yhteys

Useissa tutkimuksissa on selvitetty lapsen sisäisten ominaisuuksien ja kehitystason vaikutusta lapsen leikin tasoon. Ongelmana kuitenkin on, että vaikka leikin tiedetään olevan hyvin tärkeää lasten tasapainoiselle kehitykselle, ei vielääkään voida varmuudella sanoa, onko leikki itsessään lasta kehittävä vai kehityksen tuote (Pellegrini 2001). Voimmeko siis puhua taidoista, joita lapsi leikin aloittaessaan tarvitsee vai taidoista, jotka leikkiessä kehittyvät? Ilmeisesti ilmiö on hyvin monisyinen, eikä kysymykseen voidakaan antaa yksiselitteistä vastausta. Seuraavassa kappaleessa esittelen tuloksia tutkimuksista, joissa on tutkittu taitavan leikkikäyttäytymisen ja lapsen ominaisuuksien välisiä yhteyksiä.

Juonellista yhteisleikkiä pidetään vaikeimpana ns. vapaan leikin muotona. Schwebel, Rosen ja Singer (1999) tutkivat juonellisen yhteisleikin ja mielen teorian kehitystason yhteyksiä ja he havaitsivat oletetusti, että lapset, jotka osallistuivat eniten juonelliseen yhteisleikkiin osoittivat testeissä omaavansa ikätovereitaan kehittyneemmän mielen teorian (mielen teorialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen näkökulma tai tunteet tietyssä tilanteessa). Lindseyn ja Coldwellin (2003) saamat tulokset ovat hyvin samansuuntaisia. Heidän tutkimuksessaan lapset, jotka leikkivät eniten yhteisiä juonileikkejä, osoittautuivat vanhempien ja opettajien arviointien mukaan tunne-elämältään kypsemiksi ja kykenivät arvioiden mukaan myös säätämään tunteitaan

parhaiten. Elias ja Berk (2001) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan, että juonellinen yhteisleikki kehittää Vygotskin teorian mukaisesti erityisesti itsesääätelytaitoja. Vaikka leikin ja kehityksen välinen syy-seuraus –suhde onkin epäselvä, voidaan kuitenkin olettaa, että leikillä on merkitystä lapsen taitojen kehitykselle ja sen vuoksi lasten voidaan olettaa hyötyvän leikki-interventioista. Gmitrován ja Gmitrovin (2004) mukaan lasten välinen juonellinen yhteisleikki tarjoaa parhaan mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen kehitykseen sikäli, että sen aikana kehittyvät sekä tunne-elämän taidot että kognitiiviset valmiudet. Tutkijat huomasivat, että opettajajohtoisien toiminnan aikana lasten suoritustaso oli matalampi ja että alle kouluikäiselle lapselle leikki on tärkein oppimisen muoto ja aikuisen tehtävänä on rikastuttaa lapsen leikkiympäristöä ja tarjota lapsille mahdollisuuksia omaehtoiseen, häiriintymättömään leikkiin.

Koska leikin ja lapsen kehitystason välinen yhteys on selkeä, leikkiä on käytetty myös välineenä arvioitaessa lapsen yleistä kehitystasoa. Lapsen kehitystason arviointiin leikin avulla onkin kehitetty useita menetelmiä. Suomalaisia menetelmiä ovat esimerkiksi Leikkitarkkailu ja symbolinen leikkitesti. Leikkitarkkailu on Tampereen yliopiston alaisen psykologipalveluiden kehittämisyksikön kehittämä menetelmä (Niemelä & Korpela 2004). Leikkitarkkailu on tarkoitettu laajasti lapsen toiminnallisen kehityksen arviointiin suunniteltaessa lapsen kuntoutusta. Symbolinen leikkitesti (Lyytinen 2000) on erityisesti 1-2 -vuotiaiden leikin arviointiin suositeltu strukturoidussa leikkitilanteessa käytettävä leikin arvioinnin menetelmä. Symbolista leikkitestiä voidaan käyttää myös vanhemmille vammaisille lapsille, joiden kehitysikä on noin 1-2 –vuotta. Symbolinen leikkitesti on käännetty suomeksi ja se soveltuu myös päivähoitohenkilöstön käyttöön. ChiPPA (Child-initiated Pretend Play assessment) on strukturoituun leikkitilanteeseen tehty, havainnointiin perustuva arvio lasten leikkitaidoista ja se on tarkoitettu oppimisvaikeuksista kärsivien lasten tunnistamiseen (Stagnitti, Unsworth & Rodger 2000). ChiPPAn avulla saadaan tietoa erityisesti lapsen itsesääätelytaidoista, kielellisistä kyvyistä ja sosioemotionaalisesta kehityksestä. Casbyn (2003) leikin kehityksellinen arviointi on dynaaminen, laadullinen leikin kehitystason arviointi, jota kasvattajat voivat hyödyntää strukturoituna lapsen kehitystason mittarina. Leikin arviointiin on kehitetty muitakin menetelmiä, esimerkiksi Bundyn (2001) ToP (Test of Playfulness), jonka käyttämiseen tarvitaan erityinen koulutus.

2.5 Kehityshäiriöiden vaikutukset leikkiin

Leikki heijastaa lapsen yleistä kehitystasoa ja erilaisilla kehityksellisillä häiriöillä onkin todettu olevan merkittäviä vaikutuksia lasten leikkiin. Seuraavaksi esittelen joitakin tutkimustuloksia erilaisten kehityshäiriöiden vaikutuksista leikkiin, kuitenkin niin, että tarkkaamattomuuden ja ylivilkkauden osalta jätän tarkastelun seuraavaan lukuun.

Holmes ja Willoughby (2005) tutkivat *autististen lasten* leikkiä ja huomasivat, että nämä olivat leikkitaidoissaan selvästi ikätovereitaan jäljessä. Tutkitut lapset leikkivät eniten toiminnallisia rinnakkaisleikkejä sekä toiminnallisia yksin leikkejä ja juonelliset yhteisleikit olivat hyvin harvinaisia. *Autististen lasten* leikillisyyttä tutkineet Skaines, Rodger ja Bundy (2006) huomasivat tutkimuksessaan, että lapset, joilla on autistisia piirteitä, ovat vähemmän leikillisiä, kuin ikätoverinsa. Tutkijat kuitenkin huomasivat, että lasten leikillisuus lisääntyi aikuisen (tässä tapauksessa toimintaterapeutin) osallistuessa leikkiin. Case-Smith ja Kuhaneck (2008) tutkivat sellaisten lasten leikkiä, joilla on todettu *kehityshäiriöitä* (mm. *sensorisen integraation häiriö, autismi, ADHD, laaja-alainen kehityshäiriö*). Tutkimuksessaan he huomasivat, että tutkitut lapset leikkivät enemmän ns. riehumisleikkejä (rough-and-tumble play) ja tutkivaa leikkiä, joka tyypillisesti ilmenee leikin kehityksen varhaisvaiheessa. Brodin (2004) puolestaan toteaa, että melko vähän on kiinnitetty huomiota *vaikeasti vammaisten lasten* leikkiin, vaikka leikki onkin lasten, myös vammaisten lasten, ensisijainen oppimisen muoto. Brodin huomauttaa myös, että vaikeasti vammaiset vaikuttavat helposti leikkitilanteessa passiivisilta tai menettävät kiinnostuksensa käsillä olevaan leikkiin ja tarvitsevat leikkiinsä välineitä, jotka soveltuvat heidän kehitystasolleen ja joita he kykenevät käsittelemään. Vaikeasti vammaisilla lapsilla on usein myös esim. kommunikaatiopulmista johtuvia ongelmia päästä mukaan vertaisryhmän leikkiin, vaikka Wolfbergin, ym. (1999) tutkimuksessa kävikin ilmi, että kaikki tutkitut *vaikeasti vammaiset* lapset osoittivat halukkuutta osallistua vertaisryhmän toimintaan.

Leikin ja kielen kehityksen yhteydet on osoitettu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Casby 2003). Lasten, joilla on todettu *erityinen kielen kehityksen häiriö*, on tutkimuksissa huomattu osallistuvan vähemmän vertaisryhmän leikkiin ja leikkivän enemmän yksinleikkejä (McCabe & Marshall 2006) sekä käyttävän leikeissään muita lapsia

vähemmän symbolisia toimintoja ja leikkivän muita vähemmän roolileikkejä (Lautamo 2008). Kielen kehityksellä on vahva yhteys symboliseen leikkiin, jota alkaa ilmetä tyypillisesti kehittyvillä lapsilla yleensä toisen ikävuoden aikana samanaikaisesti symbolifunktion kanssa (Lyytinen 1990).

Edellä kuvatut tutkimushavainnot osoittavat, että hyvin erityyppiset kehityksen pulmat heijastuvat lapsen leikkiin. Lapsilla, joilla on todettu kehityshäiriöitä, on vaikeuksia erityisesti vertaisryhmäleikissä ja heillä on yleensä myös muita heikommät sosiaaliset, kognitiiviset ja itsesäätelytaidot. Tämä edelleen vahvistaa jo aikaisemmin esiteltyä leikin ja kehityksen välistä monisyistä suhdetta.

3 TARKKA AVAISUUDEN JA YLIVILKKAUDEN HÄIRIÖT PÄIVÄKOTI-ikäisillä lapsilla

Tarkkaavaisuuden pulmista puhutaan nykyisin paljon. Tarkkaavaisuus yhdistetään usein arkipuheessa ylivilkkauteen ja näiden kahden oletetaan kulkevan käsi kädessä. Tarkkaamattomuus ja ylivilkkaus esiintyvät usein, mutta eivät suinkaan aina, yhdessä. Niiden esiintymistä, kehitystä ja ilmenemistä on tutkittu paljon ja ennen kuin tarkastelen tarkemmin varsinaista tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriötä, määrittelen sen yhteydessä käytettyjä käsitteitä. Luvun lopussa kuvaan tarkemmin tarkkaavaisuuden pulmiin ja ylivilkkauteen liittyviä ongelmia alle kouluikäisillä lapsilla, erityisesti pulmia, jotka ilmenevät leikissä.

3.1 Itsesäätely ja itsesäätelyn kehitys

Itsesäätely on monien muiden psykologisten käsitteiden tavoin abstrakti käsite, jota käytetään kuvaamaan tiettyä ihmisen ominaisuutta, jota ei voida, tai jota on hyvin hankala suoraan mitata. Ihmisen kognitiivisista prosesseista muodostetut mallit eivät myöskään ole täysin yhteneviä, joten on selvää, että niihin liittyvät käsitteetkin voidaan määritellä usealla tavalla. Bronsonin (2000) mukaan itsesäätelyllä tarkoitetaan yksilön kognitiivisten taitojen säätelytaitoja, eli sitä, miten hyvin yksilö on tietoinen sisäisistä prosesseistaan. Itsesäätely kehittyy lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa ja erityisen merkittäväksi on todettu äidin ja lapsen välinen

vuorovaikutus. Itsesäätelyn kehitystä edistävinä tekijöinä pidetään lapsen tarpeille herkistynyttä kiintymyssuhdetta sekä lapsen mahdollisuutta toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Aro, Laakso ja Närhi 2007). Itsesäätely voidaan määritellä myös laajemmin niin, että se kattaa sekä käyttäytymisen säätelyn että sopeutumisen uusiin tilanteisiin, joka puolestaan sisältää kognitiivisten prosessien säätelytaidot, esim. tarkkaavaisuuden ja impulssien ehkäisyn (Barkley, 1997). Tomera-hankkeessa, johon oma tutkielmani liittyy, itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan toisaalta kykyä työskennellä tavoitteellisesti ja toisaalta kykyä estää mielitekoja ja odottaa tyydytystä (Aro, Laakso & Närhi 2007).

Itsesäätelyn kehityksestä on esitetty useita selitysmalleja. Bronson (2000) listaa teoksessaan eri teorioiden käsityksiä itsesäätelystä ja sen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Psykologian suurilla teorioilla kuten esimerkiksi psykoanalyttisella teorilla, behavioristisella teorialla, sosiaalisen oppimisen teorilla ja kognitiivisella teorialla on omat näkemyksensä ihmisen sisäisten prosessien kehityksestä, myös itsesäätelyn osalta. Esimerkiksi behavioristien mukaan itsesäätelyyn kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat yksilön ulkopuolella, sosiaalisen oppimisen teoria korostaa yksilön omaa toimintaa ja siitä tehtyjen havaintojen merkitystä ja kognitiivinen teoria ulkoisen kontrollin merkitystä ennen sen sisäistymistä yksilön sisäiseksi kontrolliksi. (Bronson 2000, 28).

3.2 Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus

Tarkkaavaisuus on osa ihmisen toimintajärjestelmää. Tarkkaavaisuuden avulla yksilö sopeuttaa toimintaansa ympäristöönsä sopivaksi, valikoi ja suuntaa tarkkaavaisuutensa kohdetta sekä tarvittaessa jättää ärsykeitä huomiotta säilyttääkseen tarkkaavaisuutensa tietystä tehtävässä. Tarkkaavaisuuden kehitys alkaa heti syntymän jälkeen ja se kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilöllisen temperamentin kanssa. (Ruff & Rothbart 1996, 3-10.) Tarkkaavaisuudesta voidaan erottaa automaattinen ja kontrolloitu tarkkaavaisuus, joista automaattiseen tarkkaavaisuuteen ei ole juurikaan mahdollista tietoisesti vaikuttaa, kun taas kontrolloidulla tarkkaavaisuudella tarkoitetaan tahdonalaisesti säädeltävää tarkkaavaisuutta (Lyytinen 2002, 50-52).

Luotoniemen (1999) mukaan tahdonalaista tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjausta on vaikea erottaa toisistaan. Luotoniemi näkeekin toiminnanohjauksen yhtenä (kontrolloidun) tarkkaavaisen käyttäytymisen muotona, jonka avulla yksilö säilyttää tarkkaavaisuutensa tietyn lopputuloksen saavuttamiseksi. Näin määriteltynä toiminnanohjaustaidot ja itsesäätelytaidot ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä, mutta toiminnanohjaustaitoja pidetään enemmän tiedostettuina. Lapsen toiminnanohjaustaidot alkavat kehittyä yksilöllisen temperamentin ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa jo varhaisvuosina. Toiminnanohjaustaidot ovat tärkeitä, koska niiden avulla yksilö valikoi ja säilyttää tarkkaavaisuutensa ja kykenee toimimaan sisäisten tavoitteidensa mukaisesti tulematta häirityksi. Toisaalta toiminnanohjaustaitoihin kuuluu myös kyky tarvittaessa vaihtaa tarkkaavaisuutensa kohdetta ja paneutua uuteen asiaan. (Ruff & Rothbart 1996, 26-33.)

3.3 Ylivilkkaus

Ylivilkkaudesta käytetään myös käsitettä hyperaktiivisuus. ICD-10 tautiluokituksessa hyperaktiivisuudella tarkoitetaan motorista levottomuutta, joka sisältää tilannetekijöihin nähden liian paljon motorista aktiivisuutta ja/tai äänekkyyttä (Almqvist 2004, 242). Kuorelahden (1998) mukaan ylivilkkauteen liittyy paitsi motorista levottomuutta, myös emotionaalista ja sosiaalista ylivilkkautta. Yliaktiivisen lapsen tunteet ovat hyvin rajuja ja saattavat vaihdella nopeasti. Alle kouluikäisten lasten oireet painottavat suurelta osin motoriseen levottomuuteen (Almqvist 2004, 245-246), joka ilmenee jatkuvana liikkumisena. Pitkittäistutkimuksessa (McGee, Partridge, Williams & Silva 1991, ks. Spira & Fischel 2005) havaittiin, että 3-vuotiaana todettu ylivilkkaus korreloi vahvasti myöhempien vaikeuksien kanssa, mutta ei spesifisti tarkkaavaisuushäiriön kanssa.

Levottomuutensa vuoksi ylivilkas lapsi saa helposti osakseen paljon kieltoja, rajoituksia ja ikävä kyllä myös aikuisten väsymistä ja turhautumista. (Kuorelahti 1998, 128-131). Ylivilkas lapsi koetaan vaikeasti kasvatettavaksi ja tämä näkyy usein myös perheen vuorovaikutussuhteissa (Almqvist 2004, 245-246), mikä puolestaan vaikuttaa lapseen ja hänen kehitykseensä monella tavoin.

3.4 Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön diagnostiset kriteerit ja taustatekijät

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) eli tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön diagnostiset kriteerit on lueteltu DSM IV:ssä. Oireet voivat painottua joko tarkkaamattomuuteen (ADD) ja/tai hyperaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen. (Pennington 2002, 164.) Hyperaktiivisuudella viitataan motoriseen levottomuuteen, ylivilkkauteen, joka ilmenee laaja-alaisesti yksilön toiminnassa (Almqvist, 2004). ADHD diagnoosi edellyttää, että ongelmien on esiinnyttävä vähintään kahdessa eri ympäristössä, niiden tulee haitata yksilön sosiaalista ja/tai työelämää sekä oltava kestoaltaan pitkäaikaisia (Pennington 2002, 164). Tarkkaavaisuushäiriötä pidetään erityisesti inhibitorisen järjestelmän häiriönä (Barkley 1997, Pennington 2002), mikä viittaa tarkkaavaisuushäiriöisten puutteelliseen kykyyn viivästyä ärsykkeeseen reagoimista ja olla reagoimatta ollenkaan. Tarkkaavaisuushäiriöön liitetään erityisesti myös itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen pulmat.

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön taustalla on sekä neurobiologisia että ympäristötekijöitä ja molemmat voivat sisältää häiriölle altistavia riskitekijöitä. (Daley 2005). Aivojen kuvantamismenetelmillä on saatu todisteita aivotoiminnan epätyypillisestä organisoitumisesta (ks. Seargent, Geurts, Huijbregts, Scheres & Oosterlaan 2003) ja pulmien taustalla on esitetty olevan esimerkiksi geneettinen alttius tai synnytykseen liittyvä komplikaatio (ks. Lyytinen 2002). Erityisesti itsesäätelyn osalta vanhemmilla nähdään olevan suuri merkitys lapsen kehitykseen ja siksi myös vanhempien ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on vaikutuksensa häiriön ilmenemiseen (ks. Aro, Närhi & Laakso 2007). Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja ylivilkkautta, äideillä on tutkimuksissa todettu erityisesti verrokkeja enemmän masentuneisuutta ja tutkimusten mukaan näiden lasten äidit myös kokevat itsensä vanhempana vähemmän kompetenteiksi (ks. Cunnigham & Boyle 2002). DuPaul, McGoey, Eckert ja VanBrakle (2001) huomasivat tutkimuksessaan, että ADHD –lasten vanhemmat suhtautuivat lapsiinsa muita useammin negatiivisesti ja toimivat vähemmän joustavasti. Huolta on herättänyt myös lisääntynyt television katselu ja tietokonepelien pelaaminen, jotka edellyttävät aivoilta erilaisia

tiedonkäsittelyn strategioita kuin esimerkiksi luokkahuoneessa opetuksen seuraaminen. Nykyajalle tyypillinen riehumisleikkien vähyys saattaa myös hidastaa itsesäätelystä vastaavan etuaivojen kehitystä, mikä edelleen lisää ylivilkkautta, häiritsevyyttä ja impulsiivisuutta. (Armstrong 2003). Pankseppin (2007) mielestä leikki olisi paras keino vaikuttaa erityisesti itsesäätelystä vastaavan otsalohkon kehitykseen. Panksepp pitää huolestuttavana lisääntyneenä lääkkeiden käyttöä, joka vähentää lapsen leikkimistä ja estää etuaivojen kehitykselle välttämättömien kokemusten karttumista. ADHD:n komorbiditeetti on suuri ja suurella osalla ADHD diagnosoiduista esiintyy lisäksi myös muita häiriöitä, kuten aggressiivisuutta ja uhmakkuushäiriötä (Ruff & Rothbart 1996, 199-200). Almqvistin (2004) mukaan vain 8 %:lla ADHD –lapsista ei ole yhtään uhmakkuusoireita ja jopa 60 %:lla on samanaikaisesti uhmakkuushäiriö (ks myös Jensen, Martin & Cantwell, 1997).

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö diagnosoidaan yleensä esi- tai alkuopetusiässä, vaikkakin nykyisin diagnooseja tehdään myös päivähoitoikäisille.

3.5 Tarkkaamattomuuden ja ylivilkkauksen aiheuttamat pulmat alle kouluikäisillä lapsilla

ADHD –lapset ovat usein mm. muita kömpelömpiä, heillä on oppimisvaikeuksia (ks. Jensen, ym. 1997) sekä huomattavia vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Koska heidän käytöksensä on melko arvaamatonta ja hyvinkin rajua, saavat he muita helpommin negatiivista palautetta ja jäävät vertaisryhmien ulkopuolelle (Daley 2005). Hodgensin, Colen ja Boldizarin (2000) tutkimuksessa vertaisryhmä nimesi lapset, joilla on pulmia ainoastaan tarkkaamattomuudessa, ujoiksi ja vetäytyviksi, kun taas lasten, joilla on sekä tarkkaamattomuutta että ylivilkkautta arvioitiin aloittavan huomattavasti muita useammin tappeluita. Sekä tarkkaamattomuus että tarkkaamattomuus ja ylivilkkaus yhdistyivät tutkimuksessa vertaisia alempaan sosiaaliseen statukseen. Keownin ja Woodwardin (2006) tutkimuksessa hyperaktiiviset pojat todettiin verrokkejaan aggressiivisemmiksi, he rikkoivat muita useammin sosiaalisia sääntöjä ja olivat häiritsevempiä. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Blachman ja Hinshaw (2002) tutkiessaan erityisesti ADHD –diagnosoitujen tyttöjen ystävyys-suhteiden

syntymistä ja ylläpitoa. Tutkittujen tyttöjen ystävyyssuhteet olivat luonteeltaan vähemmän dyadisia (kahdenkeskeisiä) ja niissä oli verrokkeja enemmän negatiivisia piirteitä. ADHD –diagnosoiduilla tytöillä oli myös vaikeuksia säilyttää ystävyyssuhteensa. Laheyn ym. (1998) tutkimuksessa lapsilla, joiden pääoire oli tarkkaamattomuus, oli suurin riski kokea oppimisvaikeuksia koulussa, kun taas impulsiivisilla sekä molempia oireita osoittaneilla lapsilla oli suurempi riski kokea sosiaalisia vaikeuksia ja käyttäytyä häiritsevästi. Heiman (2005) kuitenkin huomasi tutkimuksessaan, että ADHD –lapset eivät kokeneet itseään verrokkeja yksinäisemmiksi ja että heillä oli suunnilleen saman verran ystäviä, kuin muilla lapsilla. Tämä saattoi kuitenkin johtua myös liian positiivisesta itsearviointista ja ADHD –lasten kyvyttömyydestä nähdä omia sosiaalisia vaikeuksiaan. Kyseisessä tutkimuksessa ADHD –lasten opettajat ja vanhemmat arvioivat heidät kontrolliryhmää yksinäisemmiksi.

Tarkkaavaisuushäiriö näyttäytyy eri-ikäisillä lapsilla eri tavoin. Esimerkiksi 3-4 –vuoden iässä voidaan tunnistaa ärsykkeen inhibitioon liittyviä pulmia, kun taas myöhemmin tulevat selvemmin näkyviin myös tarkkaavaisuuden suoraan liittyvät pulmat (katsaus aiheesta Spira & Fischel 2005). Tämä johtunee myös ympäristön asettamien vaatimusten muuttumisesta lapsen kasvaessa. Tutkimuksissa on todettu, että alle kouluikäisenä havaitut vaikeudet tarkkaavaisuudessa, impulsiivisuudessa tai toiminnanohjauksessa korreloivat vahvasti myöhempään käyttäytymis- ja oppimisvaikeuksiin (Spira & Fischel 2005). Tämä ja muut häiriöstä johtuvat negatiiviset asiat vaikuttavat helposti myös lapsen itsetuntoon sekä hyvinvointiin.

Erityisryhmiin kuuluvat lapset jäävät usein leikkiryhmien ulkopuolelle. Tämä saattaa johtua myös puutteellisista sosiaalisista taidoista, mutta esimerkiksi Leipoldin ja Bundyn (2000) tutkimuksessa lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja ylivilkkautta, arvioitiin omaavan myös huomattavasti verrokkeja vähemmän leikillisyyttä. Erityisen pulmallisia leikillisyyden osa-alueita tutkituille olivat sisäinen kontrolli, sisäsyntyinen motivaatio ja leikkutilanteen rakentaminen. Kuitenkin tutkitut saivat huomattavan paljon pisteitä vallattomuudesta, leikkisästä kiusaamisesta ja pilailusta sekä pelleilystä. Alessandri (1992) tutki 4-5 –vuotiaiden lasten toimintaa leikkitoiminnan aikana ja vertaili lasten, joilla on diagnosoitu ADHD ja tyypillisesti kehittyvien lasten leikkiä. Tutkimuksessa huomattiin, että ADHD –diagnosoidut lapset

leikkivät muita enemmän tutkivia ja sensomotorisia leikkejä ja käyttivät muita suuremman osan leikkiajastaan kuljeskeluun. Hubbard ja Newcomb (1991) huomasivat tutkimuksessaan, että lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja ylivilkkautta ja joilla on lääkitys oireyhtymään, leikkivät kahden leikkijän leikki-tilanteessa muita enemmän yksinleikkejä, heille oli vaikeaa ylläpitää yhteisleikkiä ja sopeutua leikin kehittelyyn. Lapset, joilla oli diagnosoitu ADHD, käyttivät myös muita vähemmän affektiivisiä ilmauksia ja heidän kommunikointinsa oli vähemmän vastavuoroista. Lääkityksen vaikutusta lasten leikkiin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen tutkineiden LaRuen, ym. (2008) mukaan lääkitys vaikuttaa lasten leikki- ja sosiaaliseen käyttäytymiseen yksilöllisesti, kuitenkin lääkeannoksen suurentaminen vähensi tutkittujen lasten sosiaalista leikkiä.

Tutkimuksissa on myös löydetty yhteys tarkkaavaisuuden ja ylivilkkautuksen sekä viivästyneen kielen kehityksen välillä (Bruce, Thernlund & Nettelblad 2006). Leikillä ja vertaisryhmän hyväksynnällä on puolestaan suuri merkitys lapsen sosiaalisille ja kielellisille taidoille (Conti-Ramsden & Botting 2004, Gallagher 1993). Lapsuudessa kehitykselliset vaikeudet helposti kasaantuvat ja vaikka kausaalisuussuhteiden tutkiminen on hyvin vaikeaa, voidaan kuitenkin todeta, että lapsi, jolla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, jää helposti vertaisryhmän ulkopuolelle. Tämä puolestaan saattaa tarkoittaa, ettei lapsi pääse osallistumaan vertaisryhmäleikkiin, jolla on todettu olevan vahva yhteys mm. kielellisiin ja itsesäätelytaitoihin. Huolimatta leikin ja itsesäätelytaitojen välisestä vahvasta yhteydestä sellaisten lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, leikkiä on tutkittu huomattavan vähän.

3.6 Varhainen puuttuminen ja varhaisten oireiden pysyvyys

Tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen liittyvät taidot lisääntyvät voimakkaasti kahden ja kuuden ikävuoden välillä (katsaus aiheesta Spira & Fischel 2005). Tutkimuksissa on käsitelty melko paljon varhaisen puuttumisen ongelmallisuutta ja tutkijat ovat epäilleet, että alle kouluikäisille tehtävissä diagnooseissa piilee ylidiaagnosoinnin vaara. Toisaalta varhainen puuttuminen nähdään tärkeänä, jotta kuntoutuksella olisi parhaat edellytykset onnistua ja toisaalta tiedetään, että vain 48 %

alle kouluikäisenä diagnoosikriteerit täyttävistä lapsista täyttää kriteerit edelleen myöhemmin.

von Stauffenberg & Campbell (2007) havaitsivat Yhdysvalloissa tekemässään tutkimuksessa, että 4,5 vuoden iässä havaitut vaikeudet tarkkaavaisuudessa ja ärsykkeiden estossa korreloivat vain lievästi kolmannella luokalla tehtyyn arvioon. Kuitenkin kävi ilmi, että opettajat näkivät 4,5 vuoden iässä tunnistetut lapset ns. riskilapsina, eli ilmeisesti heillä oli nähtävissä ainakin lieviä vaikeuksia koulussa. Alle kouluikäisten lasten havainnoinnissa ongelmallisena on nähty myös standardisoitujen testien vähyys, mikä entisestään hankaloittaa varhaista puuttumista (Barkley 1998, Smith & Corkum 2007).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on tutkimusten mukaan myös pulmia sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä toisten lasten kanssa. Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on havaittu osallistuvan muita vähemmän sosiaaliseen yhteisleikkiin ja käyttävän leikkiajasta huomattavan suuren osan kuljeskeluun. Aiemmassa, leikkillisyyteen keskittyneessä tutkimuksessa (Leipold & Bundy 2001) lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta on havaittu olevan pulmia erityisesti leikin edellyttämässä sisäsyntyisessä motivaatiossa, sosiaalisessa leikissä ja leikin rakentamisessa. Lisäksi näillä lapsilla on todettu olevan myös muita heikommat kielelliset taidot, joilla myös on tutkimuksissa huomattu olevan yhteyttä muita heikompiin leikkitaitoihin. Kuitenkin lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, leikkitaitoja on tutkittu huomattavan vähän. Tarkkaamattomuuteen ja/tai ylivilkkauteen liittyviä pulmia on tutkittukin huomattavasti enemmän kouluikäisillä lapsilla. Koska leikki on keskeinen osa lapsuutta ja lasten toimintaa ja toiminnassa onnistuminen edistää yksilön hyvinvointia, pyrin tutkielmassani kartoittamaan niiden lasten leikkitoimintaa, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta sekä löytämään näiden lasten leikkitaidoissa olevia heikkouksia ja vahvuuksia. Tällä hetkellä päivähoiton henkilöstölle ei myöskään ole tarjolla menetelmää, jota voitaisiin käyttää hyödyksi arvioitaessa kattavasti lasten sosiaalista leikkikäyttäytymistä. Sen vuoksi haluan kartoittaa myös PAGES –menetelmän käytettävyyttä päivähoiton työvälineenä. Tästä olen johtanut seuraavanlaiset tutkimusongelmat

- 1) Eroaako lasten, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaavaisuuden puutteita, leikki muiden samanikäisten leikistä?
- 2) Onko lasten, joilla on erityisiä pulmia tarkkaavaisuudessa ja /tai ylivilkkautta, leikkitoiminnassa havaittavissa joitakin erityisiä heikkouksia tai vahvuuksia?
- 3) Soveltuuko PAGES päivähoiton kasvattajien näkökulmasta sellaisten lasten leikkitaitojen arvioimiseen, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Aineiston keruuta varten olin aluksi yhteydessä kolmen kunnan kiertäviin erityislastentarhanopettajiin (kelto), joilta kysyin kiinnostusta auttaa tutkimuksen teossa. Keltojen ilmoitettua halukkuutensa osallistua, anoin tutkimusluvan kuntien päivähoitojohtajalta (jotka aiemmin olivat ohjeistaneet kysymään ensin kiinnostusta osallistua). Neljännen kunnan kohdalla olin ensin yhteydessä päivähoiton johtajaan, jolta anoin tutkimusluvan ja vasta sitten olin yhteydessä keltoihin.

Keltot olivat aluksi itse yhteydessä niihin päiväkotiryhmiin, joissa on lapsia, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Saatuaan ryhmiltä luvan yhteystietojensa välittämiseen, keltot lähettivät minulle ryhmien osoitteet, yhteys henkilön tiedot sekä ryhmässä olevien arvioitavien lasten lukumäärän. Tämän jälkeen toimitin ryhmiin vastaavan määrän vanhemmille annettavia tutkimuslupapyyntöjä sekä PAGS – arviointilomakkeita ja palautuskuoren. Kirjeen mukana olleessa saatteessa pyysin henkilökuntaa tutustumaan lomakkeeseen ja täyttämään sen noin 3-4 päivän kuluttua. Numeroin PAGS -lomakkeet jo etukäteen ja pyysin henkilökuntaa numeroimaan ja säilyttämään vanhemmilta palautuvat tutkimusluvut, jotta vanhemmat voisivat halutessaan jälkikäteen tutustua omasta lapsestaan tehtyyn arvioon. PAGS -lomakkeet palautettiin minulle nimettöminä.

Lähetin lomakkeita yhteensä 59 ja niitä palautettiin 29 kappaletta. Tutkittavat valikoitiin tutkimukseen kiertävien erityislastentarhanopettajien ja neljännen kunnan kohdalla päiväkodin johtajan avulla siten, että arvioinnit pyydettiin täyttämään lapsista, joista kasvattajilla ja/tai keltolla on ollut huolta ylivilkkauden tai tarkkaavaisuuden puutteiden vuoksi ja joiden vanhemmat antoivat suostumuksensa arvioinnin tekoon. PAGES – lomakkeen etusivulla kysytään lapsen mahdollisesta oppimisvaikeudesta tai kehitysviiveestä ja tässä kohtaa oli 11-lomakkeessa merkintä "ei havaittavissa". 9-lomakkeessa oli merkintä "havaittavia ongelmia" ja lapsista 9:llä oli diagnoosi (yhdeksi lapsista diagnoosina oli ADHD, kolmen lapsen diagnoosi liittyi kielen kehitykseen, yhden neurologisen kehityksen erityisvaikeuteen, yhden F.83 monimuotoinen kehityshäiriö ja kolmen osalta diagnoosin sisältöä ei oltu kirjattu). Yhteistä kaikille tutkituille oli, että heidät koettiin päivähoitossa tarkkaamattomina ja/tai ylivilkkaina.

Lopullinen tutkimusaineisto ($n=58$) koostui 3 – 7 –vuotiaista lapsista, joista osalla ($n=29$, keski-ikä 5,089 vuotta, min. 3,0, max. 7,25 vuotta) oli pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta ja osalla ($n=29$, keski-ikä 5,0386 vuotta, min. 3,0, max. 6,92 vuotta) ei vastaavia pulmia ollut. Lapsista, joilla oli pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, 25 oli poikia ja neljä tyttöjä. Varsinaisen tutkimusaineiston verrokki, joilla ei havaittavia pulmia ollut, valittiin Lautamon aiemmin keräämästä verrokkiaineistosta siten, että kullekin tätä tutkielmaa varten arvioidulle lapselle etsittiin mahdollisimman samanikäinen ja samaa sukupuolta edustava verrokki ($n=29$, poikia 23, tyttöjä 6). Suurin parien välinen ikäero oli 4 kuukautta ja kahdelle lapselle ei löytynyt samaa sukupuolta olevaa verrokkiä. Tutkimusaineisto on pieni ja sen vuoksi tämän tutkielman tuloksia voidaan pitää korkeintaan suuntaa antavina.

Viimeistä tutkimuskysymystä varten seitsemään tutkimukseen osallistuneeseen lapsiryhmään lähetettiin lyhyt kyselylomake PAGES:a koskien. Lomakkeita palautui yhteensä kuusi.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Käytin tutkimuksessani Lautamon, Kottorpin ja Salmisen (2005) kehittämää leikin havainnointiin tarkoitettua lomaketta (Play assessment in group settings, PAGES, liite 1). Lasten leikkikäyttäytymistä PAGES -lomakkeessa kuvaavat likert-asteikolliset muuttujat analysoitiin Rasch-analyysimallia käyttäen. Pellegrinin (2001) mukaan lasten leikin arvioinnin tulisi tapahtua luonnollisessa leikkiatilanteessa, mutta samalla hän toteaa suoran havainnoinnin olevan hyvin aikaavievä ja kallis menetelmä. PAGES –arvioinnin täyttävät lapsen hyvin tuntevat kasvattajat ja PAGES –n avulla materiaalia on mahdollista kerätä useammista lapsista, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

PAGES-arviointi perustuu ajatukseen, että lapsen leikkitaidot muodostavat yksiulotteisen leikkikykyä kuvaavan jatkumon. Leikin laatua kuvaamaan on arviointilomakkeeseen laadittu 38 leikkikäyttäytymistä kuvaavaa väittämää. Väittämät kuvaavat vaativuustasoiltaan vaihtelevia leikkitoiminnan muotoja. Lapsen leikkitaitojen kehittyessä säilyy leikissä myös varhaisemmat leikin muodot ja siksi voidaan olettaa, että kaikki lapset saavat hyviä pisteitä helpoista väittämistä, mutta vähemmän leikkitaitoja omaavien lasten pisteet huononevat vaativampia leikkitaitoja kuvaavien väittämien kohdalla. Taitavat leikkijät puolestaan saavat hyviä pisteitä myös vaativampia leikkitoimintoja kuvaavista väittämistä.

PAGES –arviointi on tarkoitettu tehtäväksi sosiaalisen leikin mahdollistavassa tilanteessa ja sen vuoksi arvioinnin täyttävät lasten kasvattajat päivähoidossa. Kasvattajat arvioivat lasten leikkiä asteikolla 1–4 sen mukaan, miten paljon tietty lapsi leikissään ilmentää väittämän kuvaamaa leikkiä. Arvo 1 merkitsee, ettei lapsi ilmennä osoittimen kuvaamaa leikkitoimintaa juuri koskaan, arvo 2 merkitsee, että lapsi ilmentää kyseistä leikkitoimintaa harvoin, arvon 3 saava lapsi ilmentää leikkitoimintaa usein ja arvon 4 saava lapsi lähes aina. Arvontia helpottamaan eri arvoille on arviointilomakkeessa annettu myös prosenttiosuudet vapaasta leikkiajasta. Mikäli lapsen leikissä ei ole ollenkaan havaittavissa jotakin toimintaa, voivat kasvattajat merkitä kohtaan EA, ei arvioitavissa. Kasvattajia kehoitetaan arvioimaan lapsen leikkitoimintaa aiempien havaintojen perusteella, mutta mikäli he eivät ole jonkin väittämän kohdalla varmoja arvioistaan, voi arvioinnin tueksi havainnoida lapsen toimintaa.

PAGS –arvioinnin väittämät on jaettu kahteen eri osa-alueeseen. Väittämät 1–16 mittaavat leikillisen asenteen osoittamista, esim. “osoittaa uteliaisuutta ympäristöä ja sen esineitä kohtaan”, “innostuu toimintaan uusissa leikkiympäristöissä” ja 17–38 mittaavat leikkitarinoiden luomista ja niihin antautumista, esim. “antaa esineille ominaisuuksia, esim. nukke on kipeä, auto on rikki”, “nimeää itselleen roolin, on leikisti joku muu kuin on”.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä tutkielmassani oli “Soveltuuko PAGS-arviointimenetelmä päivähoidon kasvattajien näkökulmasta sellaisten lasten leikkitaitojen arvioimiseen, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta?”. Vastauksen saamiseksi laadin yhdessä ohjaajani Marja-Leena Laakson kanssa kyselylomakkeen, jonka lähetetin postitse seitsemään PAGS-arviointeja täyttäneeseen päiväkotiryhmään. Kyselylomakkeita palautui yhteensä kuusi. Lomakkeessa olevat kysymykset oli muotoiltu avoimiksi ja niitä oli kuusi, lomake löytyy liitteestä kolme. Kuuden kysymyksen lisäksi vastaajille tarjottiin mahdollisuus kirjoittaa vapaamuotoisesti kommentteja tai havaintoja PAGS-arviointiin liittyen.

5.3 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Aiemman tutkimuksen mukaan leikkitaidot muodostivat yksiulotteisen jatkumon (Lautamo, Kottorp & Salminen 2005) ja lisäksi PAGS -arviointi osoittautui hyvin erottelevaksi niiden lasten osalta, joilla oli todettu kielellisiä vaikeuksia (Lautamo 2008). PAGS –arvioinnin reliäabeliutta on tutkittu yhdessä aiemmassa tutkimuksessa (Heikkilä, 2008), jossa arvioijat (lastentarhanopettajat, toimintaterapeutit ja fysioterapeutit, N=12) arvioivat lasten videoitua leikkiä. Tutkittavista 11:sta arvioinnit olivat yhteneväisiä ja vain yhden arvioijan tekemät arvioinnit eivät sopineet Rasch –analyysimalliin. Tutkimuksessa sisäisen reliabiliteetin arvoksi saatiin 91,7 % eli hieman odotettua pienempi (95%), mikä kuitenkin oli ymmärrettävää aineiston koon vuoksi.

Arvioivan kasvattajan kannalta suurin osa väittämistä on selkeitä ja niiden sisältö on helposti ymmärrettävissä, mutta esimerkiksi väittämä 16, “rikkoo leikillisesti toiminnan sääntöjä ja etsii haasteita mukauttaakseen leikkiä” on mielestäni jo vaikeammin

arvioitavissa oleva asia. Arvioinnin hankaluutena saattaa olla myös leikkiympäristön, sekä sosiaalisen että fyysisen ympäristön, asettamat rajoitukset, esimerkiksi väittämä “rakentaa leikkiympäristöjä, esim. koteja ja majoja” edellyttää, että lapsilla on mahdollisuus toteuttaa tällaista leikkitoimintaa vapaan leikin aikana.

Tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa kysymykset olivat avoimia, mikä mahdollisti vastaajien vapaan ilmaisun. Lähetetyistä seitsemästä lomakkeesta kuusi palautui, mikä on suhteellisesti paljon. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) huomauttavat, että palautusprosentti on yleensä hyvä silloin, kun aihe koetaan tärkeäksi. Toisaalta koskaan ei voi olla varma, miten syvällisesti vastaaja on vastauksiaan pohtinut. Avointen kysymysten avulla saatiin kuitenkin laajempia ja vastaajan mielipiteitä syvemmin kuvaavia vastauksia, kuin esimerkiksi strukturoidulla kyselyllä olisi saatu.

5.4 Aineiston analyysi

PAGS-arviointien tulokset syötettiin Facets-ohjelmaan (Linacre 1984-2007) Rasch –analyysin tekoa varten. Rasch-analyysin teki PAGS:n kehittäjä Tiina Lautamo ja tämän tutkielman aineistoa verrattiin Lautamon aiemmin (2005 ja 2008) keräämään PAGS –aineistoon. MFR (many-faceted Rasch analysis, moniosio Rasch –analyysi) analyysin avulla arvioinnit muunnettiin numeeriseksi lapsen leikkitaitoarvoksi, joiden jatkoanalyysin tein SPSS 17.0 –ohjelmalla. Rasch-analyysi on erityisesti ihmistieteisiin kehitetty kvantitatiivinen analyysimenetelmä, jolla voidaan muuttaa numeerisesti vertailtavaan muotoon tyypillisesti kvalitatiivinen tieto. Bond ja Fox (2001, 1) toteavat, että kvantitatiivisessa tutkimuksessa on liikaa keskitytty tilastollisiin analyysiin, eikä aineiston laatua ja käyttökelpoisuutta ole aina riittävästi huomioitu. Rasch-mallin avulla esimerkiksi yksilöiden taidot on mahdollista sijoittaa välimatka-asteikolliselle jatkumolle ja niistä voidaan muodostaa vertailukelpoinen, todellisuutta kuvantava kaavio. Tämä tietysti edellyttää, että arvioinnissa käytetty lomake mittaa ainoastaan haluttua taitoa.

PAGS:n arvioitavat väittämät (jatkossa osoittimet) on jaettu helpoista vaikeisiin ja analyysi olettaa, että kaikki saavat hyviä pisteitä helpoista osoittimista, mutta osoittimien vaikeutuessa pisteet pienenevät. Rasch-analyysi tuottaa tulokseksi lapsen leikkitaitoa kuvaavan arvon. Tässä tutkielmassa verrattiin sellaisten lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, PAGS-arvioinnista saamaa leikkitaitoarvoa samanikäisten ja samaa sukupuolta edustavien lasten leikkitaitoon. Vertailua varten molempien ryhmien leikkitaitoarvoista laskettiin keskiarvo, joita verrattiin riippumattomien otosten t-testillä. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkistettiin vielä iän ja ryhmän välinen pää- ja yhdysvaikutus.

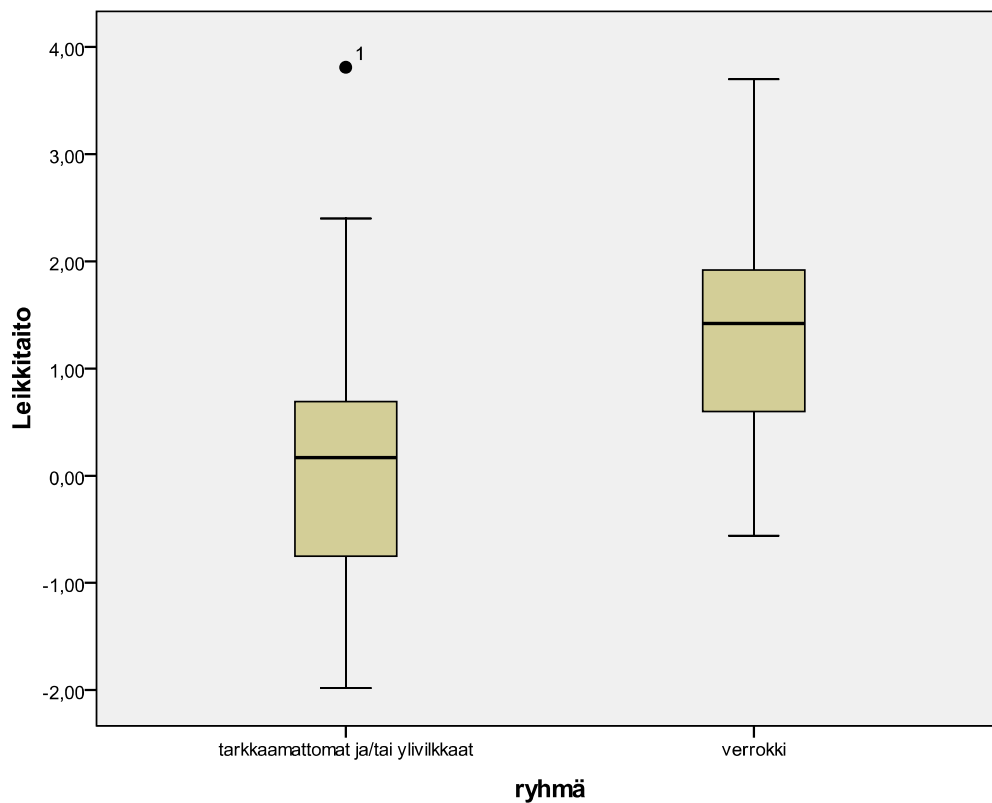
Rasch-analyysi olettaa, että leikkitaitoa kuvaavien osoitinten vaikeusjärjestys pysyy samanlaisena eritasoisilla leikkijöillä, eli leikkitaitavuudesta riippumatta. Leikkitoimintaa kuvaavien osoitinten tarkkaa järjestystä voidaan kuitenkin myös vertailla eri ryhmiin kuuluvien lasten välillä silloin, kun halutaan selvittää onko tiettyyn ryhmään kuuluvilla leikkijöillä leikissään erityisiä vahvuuksia tai heikkouksia. Tätä varten molempien ryhmien aineistot syötettiin uudelleen Facets-ohjelmaan ja analyysi tehtiin siten, että väittämät saivat myös kellua eli vaihtaa vaikeustasojärjestystä. Yksittäisen Rasch-analyysin keskiarvo asettuu aina nolnaan riippumatta analysoitavana olevan ryhmän taitotasosta, minkä vuoksi aineistolle erillisinä ryhminä tehdyistä analyyseistä voidaan suoraan verrata ainoastaan osoittimien vaikeusjärjestystä. Ryhmien välisen erotuksen ollessa $-.49 < x < .49$ yksikköä osoittimen suhteellinen vaikeustaso on eri ryhmiin kuuluville lapsille sama, eli osoittimet eivät ole vaihtaneet paikkaa vaikeusjärjestyksessä (Lautamo 2008). Kun osoitinten vaikeusarvojen erotukseen lisätään ryhmien välillä yleisessä leikkitaidossa havaittu ero voidaan myös tarkastella, mitkä osoittimista olivat todellisuudessa erityisen vaikeita tai helppoja. Vertailtaessa eri leikkitoiminnoissa havaittua todellista eroa eri ryhmiin kuuluvien lasten välillä on merkitsevänä erona aiemmissa tutkimuksissa (Lautamo 2008, Munkholm & Fisher 2008) pidetty $x > .49$ tai $x < -.49$, jonka jälkeen ryhmien välillä voidaan katsoa olevan merkittävää eroa osoittimen vaikeustasossa.

6 TULOKSET

6.1 Eroaako lasten, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaavaisuuden puutteita, leikki muiden samanikäisten leikistä?

Tutkimusaineisto koostui kahdesta ryhmästä, joista toisessa olivat lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta ($n=29$) ja toisessa näille valitut verrokit ($n=29$). Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä selvitettiin, onko ryhmien välillä eroa PAGES:lla mitatussa yleisessä leikkitaidossa ja onko iällä päävaikutusta leikkitaitoon. Analyysin tuloksista havaittiin, että tarkkaamattomuudella ja/tai ylivilkkauksella on päävaikutusta $F(1, 13)=11.09$, $p=0.005$. Muita vaikuttavia tekijöitä ei löydetty, eli lasten iällä ei ollut merkitystä leikkitaitoon ($F(33, 13)=1,333$, $p=0.297$). Iällä ja ryhmällä ei myöskään havaittu yhdysvaikutusta ($F(10, 13)=0,819$, $p=0,618$). Näiden tulosten pohjalta aineistosta voitiin verrata lasten leikkitaitoa silloin, kun lapsella on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta sellaisten lasten leikkitaitoon, joilla pulmia ei ole.

Ryhmien välistä yleisessä leikkitaidossa ilmenevää eroa selvitettiin riippumattomien otosten t-testillä (lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta ja lapset, joilla ei ole havaittavia pulmia). Tuloksista huomattiin, että ryhmät poikkesivat yleisessä leikkitaidossa merkittävästi toisistaan ($t(56)=-4,150$, $p<.01$). Alla olevassa kuviossa ryhmien välinen ero yleisessä leikkitaidossa on esitetty laatikko-jana – kuviossa.



Kuvio 1. Yleinen leikkitaito lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkäyttä sekä lapsilla, joilla ei ole havaittavia pulmia.

Keskiarvotarkastelut osoittivat, että lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkäyttä, saavat keskimäärin 1,27 yksikköä heikomman leikkitaitoa kuvaavan arvon, kuin samanikäiset verrokki. Leikkitaidon keskiarvo lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkäyttä 0,13 ja verrokeilla vastaavasti 1,40. Lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkäyttä saivat leikkitaitoarvoja välillä -1,98–3,81 ja lapset, joilla ei ole vastaavia pulmia, leikkitaitoarvot vaihtelivat välillä -0,56–3,70.

6.2 Onko lasten, joilla on erityisiä pulmia tarkkaavaisuudessa ja /tai ylivilkkautta, leikkitoiminnassa havaittavissa joitakin erityisiä heikkouksia tai vahvuuksia?

Liitteessä kaksi on listattu PAGS:n osoittimien suhteellinen vaikeustasossa ilmenevä ero ja todellinen vaikeusero tutkittujen ryhmien välillä. Osoittimet on liitteessä asetettu järjestykseen haasteellisimmasta alkaen. Lähelle nollaa sijoittuvat suhteellisen eron arvot ($-.49 < x < .49$) osoittavat, että osoittimet asettuivat eri ryhmillä vaikeusjärjestyksessä samalle tasolla. Osoitinten, joiden suhteellinen ryhmien välinen erotus on suuri ($x < -.49$ tai $x > 0.49$, Munkholm & Fisher 2008, Lautamo, 2008), vaikeustaso oli muuttunut ryhmien välillä. Taulukosta liitteessä kaksi havaitaan, että 23 osoitinta asettui samalle tasolle eri ryhmien osoitinten vaikeusjärjestyksessä eli pääosin PAGS:n kuvaamien leikkitoimintojen vaikeusjärjestys oli molemmille ryhmille sama, vaikka ryhmäkohtaisia erojakin löytyi.

Koska lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, oli huomattavasti muita heikommat leikkitaidot, voidaan myös olettaa, että suurin osa leikkitoimintaa kuvaavista väittämistä oli heille haasteellisempia kuin muille. Tämän oletuksen paikkansapitävyyden tarkistamiseksi osoittimien suhteelliseen eroon lisättiin ryhmien välinen yleisessä leikkitaidossa havaittu ero (-1,27), jotta ryhmien väliset eri osoittimia kuvaavat arvot olisivat jälleen vertailukelpoisia (uudelleen tehty analyysi pakotti keskiarvon molemmille ryhmille nolnaan vaikka ryhmien välillä todellisuudessa olikin eroa). Liitteessä kaksi olevasta taulukosta huomataan, että 32:ssa leikkitoimintaa kuvaavassa osoittimessa oli selvä ero lapsiryhmien välillä. Negatiivinen arvo merkitsee, että osoittimen kuvaama leikkitoiminta oli vaikeampi lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Osoittimen eri ryhmillä saamien arvojen todellisen erotuksen ollessa 0.49:n ja -0.49 välillä osoitin on ollut molemmille ryhmille yhtä haasteellinen..

Lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, oli muihin lapsiin verrattuna eniten pulmia säännöistä neuvottelemisessa, ideoiden jakamisessa, teeman muuntelussa, toisten leikkiin liittymisessä, tarinan kehittämisessä, roolin ottamisessa, jäsentyneessä leikissä sekä toisten leikkitekojen hyväksymisessä ja sääntöjen

ymmärtämisessä. Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, vahvuuksiksi osoittautuivat uteliaisuuden osoittaminen ja leikillinen sääntöjen rikkominen (jälkimmäisen osalta ero ei todellisuudessa ole merkittävä). Näissä toiminnoissa lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, saivat paremman arvion, kuin yleisen leikkitaidon perusteella olisi voinut olettaa.

6.3 Soveltuuko PAGES päivähoiton kasvattajien näkökulmasta sellaisten lasten leikkitaitojen arvioimiseen, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta?

PAGES-arviointeja palauttaneiden lapsiryhmien joukosta valitsin satunnaisesti 7 ryhmää, joihin lähetin kuudesta avoimesta kysymyksestä koostuneen kyselylomakkeen koskien PAGES –arvioinnin käytettävyyttä päivähoitossa (lomake liitteessä 3). Lomakkeita palautui kuusi, joista neljässä PAGES-arviointi oli koettu vähintään jonkin verran hyödyllisenä. PAGES-arvioinnin hyödyllisyyttä perusteltiin sillä, että siinä on huomioitu tarkasti leikin osa-alueita ja sen avulla huomasi leikkitaidot, joita voitaisiin tukea. Kahdessa vastauksessa PAGES-arvioinnista ei ollut koettu olevan hyötyä, koska lasten leikkiä oli ryhmässä havainnoitu aiemminkin paljon. Yksi vastaajista oli ajatellut kokenut PAGES-arvioinnin tutkimusmenetelmänä, eikä ollut pohtinut sen käytettävyyttä päivähoiton työvälineenä.

Toinen lomakkeen kysymyksistä käsitteli PAGES-arvioinnin etuja/hyviä puolia. PAGES-arvioinnin hyvänä puolena pidettiin sitä, että se auttoi huomaamaan lapsen vahvuuksia ja ongelmakohtia leikissä sekä jo ensimmäisen kysymyksen vastauksissa ilmitullutta tarkkuutta, joka nähtiin PAGES-arvioinnin etuna. PAGES-arviointia pidettiin myös *”hyvänä muistilistana”* (vastaaja 5) sekä havainnoinnin tukena erityisesti aloittevalle leikin havainnoijalle. Yksi vastaajista liitti PAGES-arvioinnin mahdollisen hyödyn tästä tutkielmasta saataviin tuloksiin. Viimeisessä kohdassa kyselylomakkeessa annettiin vastaajille mahdollisuus kertoa kommenttejaan PAGES-arviointiin liittyen ja yhdessä kommentissa PAGES-arvioinnin hyvänä puolena pidettiin myös riittävän laajaa arviointiasteikkoa.

Kyselylomakkeessa pyydettiin myös pohtimaan PAGES-arviointia erityisesti sellaisten lasten leikin arvioinnin välineenä, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Vastausten mukaan PAGES-arviointi tavoittaa hyvin tai melko hyvin näiden lasten leikissä ilmenevät pulmat. Yhdessä vastauksessa tosin pohdittiin, mitä hyötyä leikissä ilmenevien pulmien tavoittamisesta on, mikäli menetelmä ei anna keinoja leikin tukemiseen. Seuraavaan kysymykseen siitä, tarvitaanko päivähoitossa menetelmää leikin arviointiin, vastasivat kaikki myönteisesti. Vastauksissa korostettiin leikin tärkeyttä lapsen kehitykselle sekä leikin kasvattajalle tarjoamaa mahdollisuutta lapsen havainnointiin. Erityisesti vastaaja numero viisi korosti, että itse havainnointi on kuitenkin menetelmää tärkeämpää.

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan PAGES-arviointiin liittyviä puutteita tai ongelmia. Kahdella vastaajista oli ollut vaikeuksia joidenkin väittämien tulkinnessa ja lisäksi pulmalliseksi oli koettu aikapula, jonka vuoksi leikin havainnointiin ei koettu jäävän riittävästi aikaa. Myös puhumattoman lapsen leikin arviointi oli koettu pulmalliseksi, koska tällöin leikin juonta tai lapsen ajattelua leikin aikana on vaikea saada selville.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten pohdinta

Tässä tutkielmassa haluttiin selvittää, onko lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, muita huonommat leikkitaidot sekä näiden lasten leikissä ilmeneviä erityisiä heikkouksia ja vahvuuksia. Tulosten mukaan lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, oli huomattavasti huonommat leikkitaidot kuin samanikäisillä ja samaa sukupuolta edustavilla lapsilla, joilla ei ole vastaavia pulmia. Suurin osa leikkitoimintaa kuvaavista väittämistä osoittautui haasteellisemmaksi lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Erityisen haasteellisista leikkitoiminnoista suuri osa liittyi yhteisleikkiin, esimerkiksi ideoiden jakaminen, säännöistä neuvottelemine ja toisten leikkiin liittyminen, tosin yhtä haasteellisia leikkitoiminnan muotoja löytyi myös muilta leikin alueilta. Muita helpommiksi leikkitoiminnoiksi osoittautuivat uteliaisuuden osoittaminen ja leikillinen sääntöjen rikkominen, jonka osalta ero ei tosin ollut merkittävä. Lisäksi tutkielmassa haluttiin selvittää PAGES-arvioinnin käytettävyyttä päivähoiton työvälineenä. Vastausten perusteella PAGES-arviointi soveltuu hyvin päivähoiton työvälineeksi havainnoinnin tueksi.

Aiemmissa tutkimuksissa lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on havaittu leikkivän ikätovereitaan enemmän leikkejä, jotka ovat tyypillisiä heidän ikätasoaan pienemmille lapsille (Alessandri 1992, Case-Smith &

Kuhaneck 2008). Tämän tutkielman tuloksista havaittiin, että lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, ovat leikki-tilanteissa vähemmän taitavia kuin lapset, joilla vastaavia pulmia ei ole. Aiemmassa tutkimuksessa (Lautamo 2008) lapset, joilla on erityisiä kielen kehityksen vaikeuksia, saivat keskimäärin 0.74 yksikköä verrokkejaan heikomman arvion leikki-aitidostaan. Tässä tutkielmassa lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, saivat keskimäärin 1,27 yksikköä heikomman arvion leikki-aitidostaan kuin lapset, joilla vastaavia pulmia ei ole. Vaikka tutkielman aineisto oli pieni, voidaan kuitenkin suuntaa antavana tuloksena todeta, että lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on merkittävästi muita huonommat leikki-aitidot.

Monet lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, erityisen haasteellisiksi havaitut leikkitoiminnot liittyivät läheisesti juonelliseen roolileikkiin. Tutkimuksissa on osoitettu lasten, jotka leikkivät paljon juonellisia roolileikkejä, omaavan muita kehittyneemmän mielen teorian (Schwebel, Rosen & Singer 1999), kykenevän muita paremmin säätelämään tunteitaan (Lindsey & Coldwell 2003) ja omaavan hyvät itsesäätely-aitidot (Elias & Berk 2002). Pulmien kasautuminen erityisesti sosiaaliseen leikkiin antaisi viitteitä siitä, että lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, näyttäisi jo päiväkotiiässä leikkitoiminnan aikana olevan samankaltaisia pulmia, kuin myöhemmin kouluikäisillä ADHD – diagnosoiduilla lapsilla, joilla yleisesti on pulmia ystävyys-suhteissa (Blachman & Hinshaw 2002, Daley 2005) ja joiden koetaan käyttäytyvän häiritsevästi ja rikkovan yhteisiä sääntöjä (Keown & Woodward 2006, Lahey ym. 1998). Vaikka varmuudella ei voidakaan sanoa, onko leikki lasta kehittävä vai kehityksen tuote (Pellegrini 2001) voidaan kuitenkin olettaa, että leikillä on merkitystä lapsen taitojen kehitykselle. Koska lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, kohtaavat leikki-tilanteissa huomattavan paljon vaikeuksia, jäävät he myös vaille tärkeitä leikin tarjoamia oppimiskokemuksia. Olisikin tärkeää löytää keinoja tukea lasten leikkiä ja erityisesti muiden lasten yhteisleikkiin osallistumista silloin, kun lapsella on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta.

Leipoldin ja Bundyn (2001) tutkimuksessa lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, vahvoiksi leikkillisyyden alueiksi nousivat vallattomuus, leikkisiä kiusaaminen ja pilailu sekä pelleily. Tässä tutkielmassa lapsille, joilla on pulmia

tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, poikkeuksellisen helpoksi leikkitoiminnoiksi osoittautuivat uteliaisuuden osoittaminen ja leikillinen leikin sääntöjen rikkominen. Leikillisellä leikin sääntöjen rikkomisella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi tietoisesti rikkoo leikin sääntöjä tehdäkseen siitä haasteellisempaa. Samanaikaisesti kuitenkin havaittiin, että lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, on huomattavan paljon pulmia sääntöjen ymmärtämisessä ja säännöistä neuvottelemisessä. Saattaakin olla, että leikillisen sääntöjen rikkomisen helppous johtuu väittämän virheellisestä tulkinnasta.

Päivähoidossa työskentelevät kasvattajat tuntuivat olevan hyvin perillä leikin kehityksellisestä merkityksestä. Leikin havainnoimista pidettiin tärkeänä, mutta samalla päivähoitoon kaivattiin konkreetteja toimintamalleja tilanteisiin, joissa leikki ei suju. PAGES-arviointia pidettiin hyvänä menetelmänä erityisesti sen tarkkuuden ansiosta ja sitä kuvattiin myös hyväksi muistilistaksi sekä havainnoinnin tueksi. Oli kiintoisaa huomata, että vastausten perusteella PAGES-arviointia tehdessä oli jo löydetty niitä leikin osa-alueita, joille lapsi tarvitsisi tukea, kun taas toisissa vastauksissa arviointimenetelmältä kaivattiin selkeitä vastauksia, joita ei oltu kuitenkaan saatu. Kasvattajat olisivat kaivanneet leikin havainnointiin ja arviointiin enemmän aikaa, mikä onkin edellytys sille, että päivähoiton leikkitoimintaa voitaisiin kehittää vielä enemmän lasten leikkiä mahdollistavaksi. Lasten keskinäisen leikin tärkeyttä korostaa Gmitrován ja Gmitrovin (2004) havainto siitä, että lasten keskinäisen roolileikin aikana lapset toimivat huomattavasti taitavammin kuin aikuisjohtoisessa tilanteessa.

Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, vanhempien on todettu suhtautuvan lapsiinsa negatiivisemmin ja vähemmän joustavasti (DuPaul, McGoey, Eckert & VanBrakle 2001). Näillä lapsilla on myös todettu olevan pulmia yhteistoiminnassa vertaistensa kanssa, mikä näkyi myös tämän tutkielman tuloksissa. Kallialan (2008) tutkimuksessa alle 3-vuotiaille suunnatussa leikki-interventiossa pyrittiin lisäämään päivähoiton kasvattajien sensitiivisyyttä lapsia ja leikkiä kohtaan. Tuloksista huomattiin, että kasvattajien sitoutuneisuus käsillä olevaan toimintaan, aktiivinen vastaaminen lasten aloitteisiin sekä affektiivinen suhtautuminen lapsiin lisäsivät myös lasten leikkiin sitoutumista ja leikin laatua. Kasvattajien kannustavasta ohjaustavasta on myös havaittu olevan hyötyä vammaisten lasten vertaisryhmäleikkiin osallistumisen tukemisessa (Terpstra & Kamura 2008) Olisikin mielenkiintoista

selvittää, voitaisiinko kasvattajille suunnatulla interventiolla tukea lasten leikkiä myös silloin, kun ryhmässä on lapsia joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Suurin osa alle kouluikäisille suunnatusta terapiasta, esimerkiksi puhe- ja toimintaterapia sekä erityiskasvatuksesta tapahtuu ns. koppiterapiana, jonka yleistyminen on useasti kyseenalaistettu. Mielestäni tarvetta olisi erityisesti sellaiselle interventiolle, jota voitaisiin toteuttaa lapsiryhmässä esimerkiksi erityislastentarhanopettajan tai toimintaterapeutin tuella ja joka toteutettaisiin samanaikaisesti koko lapsiryhmälle. Leikkiä hyödyntävän intervention etuna on aiemmassa tutkimuksessa ollut intervention kohteena olevan taidon yleistyminen, Kasarin, Paparellan, Freemanin ja Jahromin (2008) autistisille lapsille suunnatussa kielellisten taitojen kehittämiseen tähdänneiden interventioiden vaikuttavuustutkimuksessa parhaat tulokset saavutettiin symbolista leikkiä hyödyntäneellä interventiolla. Vaikka leikin ja lapsen taitojen kehittymisen suhde onkin kaksisuuntainen, tarjoaa leikki lapsen lähikehityksen vyöhykkeenä parhaan mahdollisuuden lapsen kehitykseen vaikuttamiseksi. Leikki-intervention suunnittelu ja toteutus on kuitenkin haasteellista, koska jotta leikki olisi merkityksellistä ei toiminnasta saa tulla liian aikuisjohtoista vaan lapsen tulee olla leikissä aktiivinen toimija.

Tämä tutkielma antaa viitteitä siitä, millaisiin leikkitaitoihin lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, suunnattujen leikki-interventioiden tulisi keskittyä ja missä näiden lasten vahvuudet ovat. Tärkeintä lienee kuitenkin ymmärrys siitä, että vaikka leikki onkin lasten toimintaa, on kasvattajilla hyvin tärkeä rooli leikin mahdollistamisessa ja leikin edellytysten turvaamisessa. Kasvattajien tehtävä on tukea kaikkien lasten kehitystä ja siksi myös lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta, osallistumista vertaisryhmäleikkiin tulisi päivähoidossa tukea.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

Tämän tutkielman tuloksia voidaan pitää korkeintaan suuntaa antavina aineiston pienuuden vuoksi. Lisäksi tulosten käyttöä rajoittaa se, että tutkittavien lasten diagnoosit ja pulmien suuruus vaihtelivat suuresti. Yhteistä kaikille oli kuitenkin se, että

heidät koettiin päivähoitossa tarkkaamattomina ja/tai ylivilkkaina. Alle kouluikäisten lasten pulmat ilmenevät usein hyvin kokonaisvaltaisesti ja pulmien pohjimmaista syytä voi olla vaikea tunnistaa.

PAGS-arvioinnin heikkoutena voidaan pitää sen sitoutuneisuutta lasten kanssa päivittäin tekemisissä oleviin kasvattajiin, jolloin mahdolliset lapsen ja kasvattajan väliset ristiriidat saattavat heijastua arviointeihin. Aiemmissä tutkimuksissa taitavimmiksi leikkijöiksi osoittautuivat 4–5 –vuotiaat tytöt. Voidaankin kysyä, mittaako PAGS –arviointi erityisesti tyttöjen leikkiä vai onko kasvattajien helpompi arvioida tyttöjen leikkiä? Lautamon tutkimuksessa ei kuitenkaan saatu kolmesuuntaisella varianssianalyysillä esille sukupuolisidonnaisia eroja, mikä puoltaisi PAGS –arvioinnin luotettavuutta (Lautamo 2008). Tässä tutkielmassa sukupuolen vaikutusta ei voitu aineiston poikapainotteisuuden vuoksi arvioida, mutta sukupuolen merkityksen vähentämiseksi etsittiin verrokeiksi samaa sukupuolta olevat lapset. Koska tutkimusaineisto koostui suureksi osaksi pojista pidin tärkeänä, että myös verrokkit olivat pääosin poikia. Näin voitiin välttää tyttöjen ja poikien leikkien erilaisesta arvostuksesta johtuvat erot.

Vaikka tutkimusaineisto oli pieni, olivat tulokset kuitenkin melko yhdensuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa ja sen vuoksi tuloksia voidaan pitää oikean suuntaisina.

7.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tutkimukseen osallistumisen tulee aina perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuvan on myös ennen osallistumistaan saatava tietää, miten tulokset käsitellään ja missä niitä tullaan käyttämään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 26-28). Päivähoitossa kiertävillä erityislastentarhanopettajilla on yleensä melko hyvin tiedossa lapset, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Sen vuoksi olin ensin yhteydessä kiertäviin erityislastentarhanopettajiin kysyäkseni halukkuutta auttaa tutkielman teossa. Ennen tutkimuksen toteuttamista anoin tutkimukseen osallistuneiden kuntien päivähoiton johtajilta tutkimusluvan tutkimuksen suorittamista varten. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kysyivät halukkuutta osallistua niiltä kasvattajilta,

joiden ryhmissä oli lapsia, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Mikäli kasvattajat olivat halukkaita osallistumaan, lähetin heille vanhemmille annettavat suostumuslomakkeet sekä muun materiaalin. Kiertäville erityislastentarhanopettajille sähköpostitse lähetetty viesti löytyy liitteestä neljä ja vanhemmille annettu tutkimuslupapyyntö liitteestä viisi.

Tutkimuksen tekoa ohjaavat tiukat eettiset ohjeistot. Minulle palautetut arviointilomakkeet eivät sisältäneet nimitietoja, joten tutkittavien anonymiteetti oli varmistettu. Tutkittaville ei myöskään koitunut arvioinnista vaivaa, koska kasvattajat arvioivat lapsia aiemmin tekemiensä havaintojen pohjalta.

Tutkimuksen tekeminen on aina myös eettinen teko alkaen tutkimuskohteen valinnasta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 25-28). Gmitrován ja Gmitrovín (2004) tutkimuksessa korostui juuri lasten keskinäisen leikin merkitys lapsen kehitykselle ja siksi osallistumista ja onnistumista vertaisryhmäleikissä voidaan pitää erittäin tärkeänä. Tutkimalla lapsen leikkitaitoja voidaan tunnistaa leikkitaidoissa ilmeneviä puutteita, joita kasvattajat voivat lapsikohtaisesti omassa työssään hyödyntää. Toisaalta kasvattajien huomion kiinnittäminen lasten sosiaaliseen leikkiin saa ehkä myös aikaan sen, että leikkiä ja leikin toteutumisen mahdollisuutta pohditaan aiempaa enemmän ja näin tutkimus voi toimia myös pienimuotoisena interventiona.

LÄHTEET

- Alessandri, S. M. 1992. Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology* 20, 289–303.
- Almqvist 2004. Tarkkaavaisuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha, K. Kumpulainen 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Duodecim.
- Armstrong, T. 2003. Attention deficit hyperactivity disorder in children: one consequence of the rise of technologies and demise of play? Teoksessa O. Sharna 2003. (toim.) All work and no play... How educational reforms are harming our preschoolers. Greenwood Publishing Group, 161–175.
- Aro, Laakso & Närhi 2007. TOMERA –toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. *NMI –Bulletin* 17 (2), 11–19.
- Barkley, R. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin* 121 (1), 65–94.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit: leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Helsinki: WSOY.
- Blachman, D. R. & Hinshaw, S. P. 2002. Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30, 625–640.
- Bond, T., G. & Fox C., M. 2001. Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Brodin, J. 2004 Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care* 175, 635–646.
- Bronson, M. B. 2000. Self-regulation in early childhood: nature and nurture. New York: Guilford Press.

- Bruce, B., Thernlund, G. & Nettelbladt, U. 2006. ADHD and language impairment. A study of the parent questionnaire FTF. *European Child & Adolescent Psychiatry* 15, 52–60.
- Bundy, A. C. 2001. Measuring play performance. Teoksessa M. Law, C. Baum & W. Dunn (toim.) *Measuring occupational performance*. Thorofare: SLACK, 89–102.
- Casby, M. W. 2003. The development of play in infants, toddlers and young children. *Communication Disorders Quarterly* 24 (4), 163–174.
- Case-Smith, J. & Kuhaneck, H. M. 2008. Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years. *OTJR: Occupation, Participation and Health* 28 (1), 19–29.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. 2004. Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47, 145–161.
- Cuningham C. E. & Boyle, M. H. 2002. Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: family, parenting and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30, 555–568.
- Curran, J., M. 1999. Constraints of pretend play: explicit and implicit rules. *Journal of Research on Childhood Education* 14 (1), 47–55.
- Daley, D. 2005. Attention deficit hyperactivity disorder: a review of essential facts. *Child: Care, Health & Development* 32, 193–204.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L. & VanBrakle, J. 2001. Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40, 508–515.
- Elias C. L. & Berk L. E. 2002. Self-regulation in young children: is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17, 216–238.

- Farmer-Dougan V. & Kaszuba T. 1999. Reliability and validity of play-based observations: relationship between the play behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology* 19, 429–440.
- Gallagher, T. M. 1993. Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 24, 199–205.
- Garvey, C. 1990. *Play*. Cambridge, MA; Harvard university Press.
- Gmitrová, V. & Gmitrov, J. 2004. The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: possible interpretations. *Early Child Development and Care* 174, 267–279.
- Hakkarainen, P. 1991. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta konsultit.
- Hakkarainen, P. 2001. *Leikki ja kehitys*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) 2001. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Hakkarainen, P & Veresov N. 1998. *Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys*. *Kasvatus* 29 (5), 452–462.
- Higgins, T., Ruble, D. N. & Hartup, W. W. 1983. *Social cognition and social development: a sociocultural perspective based on seminars sponsored by the Committee on Social and Affective Development During Childhood of the Social Science Research Council*. Cambridge: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Heiman, T. 2005. An examination of peer relationships of children with and without attention deficit disorder. *School Psychology International*, 26, 330–339.
- Heikkilä, M. & Lautamo, T. (painossa). *Inter-rater reliability of the Play Assessment for Group Settings –assessment tool*.

- Hodgens, J. B., Cole, J. & Boldizar, J. 2000. Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 29, 443-452.
- Holmes, E. & Willoughby, T. 2005. Play behavior of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 30, 156–164.
- Hubbard, J. A. & Newcomb, A. F. 1991. Initial dyadic peer interaction of attention deficit-hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology* 19, 179–195.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2006 Let's play!: tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja. ISSN 1796-3877;2.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen kehitysvaiheena: kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto:
- Hännikäinen, M. 2001. Playful actions as a sign of togetherness in day care centres. *International Journal of Early Years Education* 9, 125–134.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) 2001. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Jensen, P.S., Martin D. & Cantwell D. P. 1997. Comorbidity in ADHD: Implications for research, practice and DSM – 5. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36, 1065–1079.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinkin University Press.
- Kelly-Vance L. , Ryalls B. O. & Glover K. G. 2002. The use of play assesment to evaluate the cognitive skills of two- and three-year-old children. *School Psychology International* 23, 169–185.

- Keown, L. J., & Woodward, L. J. 2006. Preschool boys with pervasive hyperactivity: early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development* 15 (1), 23–45.
- Kielhofner, 2002. Model of human occupation. Theory and application. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttätymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (Toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Stein, M. A., Loney, J., Trapani, C., Nugent, K., Kipp, H., Schmidt, E., Lee, S., Cale, M., Gold, E., Hartung, C. M., Willcutt, E. & Baumann, B. 1998. Validity of DSM -4 attention-deficit/hyperactivity disorder for younger children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 37, 695–700.
- LaRue, R. H., Northup, J., Baumeister, A. A., Hawkins, M. F., Seale, L., Williams, T & Ridgway, A. 2008. An evaluation of stimulant medication on the reinforcing effects of play. *Journal of Applied Behavior Analysis* 41, 143–147.
- Lautamo, T., Kottorp, A. & Salminen, A-L. 2005. Play assessment for group settings: a pilot study to construct an assessment tool. *Scandinavian Journal on Occupational Therapy* 12, 136–144.
- Lautamo, T. 2008. Play as occupation: assessing children's play performance in social context. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö
- Leipold, E., E. & Bundy, A., C. 2000. Playfulness in children with ADHD. *Occupational Therapy Journal of Research* 20, 61–82.
- Lieberman, J., N. 1977. Playfulness: its relationship to imagination and creativity. New York: Academic Press.
- Lillard A. S. 1993. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development* 64, 348–371.

- Linacre, J. M. (1987-2007). Many-faceted Rasch measurement computer program. Saatavilla URL:<http://www.winsteps.com>.
- Lindsey E. W. & Coldwell M. J. 2003. Preschoolers' emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal* 33 (1), 39–52.
- Luotoniemi, A. 1999. Lasten tarkkaavaisuushäiriöt –haaste tutkimukselle ja kuntoutukselle. *NMI –bulletin* 9 (1), 9–20.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita 2002. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, P. 1990. Symbolinen leikki lapsen kehitystason arviointimenetelmänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 312.
- Lyytinen, P. 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus ja Niilo Mäki instituutti.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCabe P., C. & Marshall, D., J. 2006. Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education* 26, 234–246.
- Munkholm, M. & Fisher, A., G. 2008. Differences in schoolwork performance between typically developing students and students with mild disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health* 28, 121–132.
- Nieminen, P. & Korpela, R. (toim.) 2004. *Leikkitarkkailu: käsikirja lapsen toiminnallisen kehityksen arvioimiseksi*. Tampere: Tampereen yliopisto psykologian laitos.

- Nummenmaa, L. 2008. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Panksepp, J. 2007. Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 16 (2), 57–66.
- Pellegrini, A. D. 2001. Practitioner review: the role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 861–869.
- Pennington, B. F. 2002. *The Development of Psychopathology. Nature and Nurture.* New York: Guilford Press.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: Norton.
- Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. 1996. *Attention in early development. Themes and variations.* New York: Oxford University Press.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (toim.) 2003. *Contemporary perspectives on play in early childhood education.* Greenwich, CT:IAP.
- Saunders, I., Sayer, M. & Goodale, A., 1999. The relationship between playfulness and coping in preschool children: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy* 53, 221–226.
- Sergeant, J. A., Geurts, H., Huijbregts, S., Scheres, A. & Oosterlaan, J. 2003. The top and the bottom of ADHD: a neuropsychological perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 27, 583–592.
- Schwebel D., Rosen C. & Singer J. 1999. Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology* 17, 333–348.
- Skaines, N., Rodger, S. & Bundy A. 2006. Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. *British Journal of Occupational Therapy* 69,

- Smith, K. G. & Corkum, P. 2007. Systematic review of measures used to diagnose attention-deficit/hyperactivity disorder in research on preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (3), 164–173.
- Spira, E., G. & Fischel, J., E. 2005. The impact of preschool inattention, hyperactivity and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 755–773.
- Stagnitti, K., Unsworth, C. & Rodger, S. 2000. Development of an assessment to identify play behaviours that discriminate between the play of typical preschoolers and preschoolers with pre-academic problems. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 67, 291–302.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Terpstra, J. E. & Kamura, R. 2008. Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal* 35, 405–411.
- von Stauffenberg, C. & Campbell, S., C. 2007. Predicting the early developmental course of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 536–552.
- Vygotski, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M. & Odom, S. 1999. Can I play with you? Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 24 (2), 69–84.

LIITTEET.

Liite 1. PAGS-arviointilomake.

RYHMÄTILANTEISSA TAPAHTUVA LAPSEN LEIKIN ARVIOINTI

Versio 3, kevät 2007 © Tiina Lautamo

Leikki on lapsuuden pääasiallista toimintaa. (Parham & Fazio 1997). Lapsi viettää usein suurimman osan ajastaan leikkien.

Tämä leikin havainnointiin perustuva arviointimenetelmä on suunniteltu kartoittamaan 2-6 -vuotiaan lapsen leikkikäyttäytymistä. Lasta arvioidaan tutussa ympäristössä, joka mahdollistaa arvioitavan lapsen liittymisen muiden lasten leikkiin. Tällainen ympäristö voi olla esimerkiksi päiväkotia. Lasta arvioi sellainen henkilö, joka tuntee lapsen riittävän hyvin kyetäkseen vastaamaan havainnoitua leikkikäyttäytymistä kuvaaviin väittämiin.

Arvioidessasi mieti lapsen HAVAINNOITAVISSA OLEVAA leikkitoimintaa. Täytä oheinen kaavake miettien, miten usein lapsi ilmentää kaavakkeessa kuvattua käyttäytymistä. Pyri kirjaamaan havaintojasi realistisesti, perustuen siihen, mitä olet nähnyt. Kun lapsi ei ilmennä tiettyä leikkitoimintaa rastita kohta, ei arvioitavissa (EA). Älä tee tulkintaa siitä, mitä tämänikäinen lapsi yleensä toimii, vaan kirjaa todellisia havaintojasi.

Lapsen nimi _____ Arviointipäivä _____

tyttö poika Ikä arviointi hetkellä _____ v _____ kk

Onko lapsella oppimisvaikeuksia tai kehitysviivettä:

ei ole
 on havaittavia ongelmia
 on diagnosoitu DG _____

Havainnoinnin ja arvioinnin suoritti:

äiti	<input type="radio"/>
isä	<input type="radio"/>
muu aikuinen	<input type="radio"/>
lastenhoitaja	<input type="radio"/>
lastentarhan opettaja	<input type="radio"/>
erityisopettaja	<input type="radio"/>
terapeutti (pt/tt/ft)	<input type="radio"/>

KRITEERIT PISTEYTYKSELLE: Suhteuta arviointiasi oheiseen prosentuaaliseen kuvauksen mukaisesti.

EA = ei arvioitavissa ei arvioitavissa

1 = tuskin koskaan kuvaa lapsen toimintaa alle 5%
 ajasta vapaassa
 leikkitalanteessa.

2 =harvoin kuvaa lapsen toimintaa n. 5-35% lapsen
 vapaaseen leikkiin käytetystä ajasta

3 = usein

kuvaa lapsen toimintaa n. 35-75% lapsen vapaaseen leikkiin käytetystä ajasta

4 =lähes aina

kuvaa lapsen toimintaa n. 75-100% lapsen vapaaseen leikkiin käytetystä ajasta

Mitä lapsi spontaanisti tekee leikissään? Lapsi tarkoituksenmukaisesti:	1= tuskin koskaan	2= harvoin	3= usein	4= lähes aina	EA= ei arvioi- tavissa
Leikkilisen asenteen osoittaminen:					
1. nauttii toiminnasta ja leikistä; hänellä on hauskaa leikissään					
2. osoittaa uteliaisuutta ympäristöä ja sen esineitä kohtaan					
3. aloittaa leikin ilman aikuisen tukea					
4. antautuu leikkimisen prosessiin keskittyen toimintaan					
5. tutkii uteliaana ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia					
6. uteliaana osallistuu uusiinkin leikkeihin					
7. hassuttelee ja vitsailee					
8. päättää itse mitä tekee ennemmin kuin matkii toisten tekemistä					
9. osallistuu yhteiseen vapaaseen leikkiin aktiivisena toimijana					
10. innostuu toimintaan uusissa leikkiympäristöistä					
11. osoittaa tunteitaan leikin kuluessa					
12. osoittaa pätevyyden tunnetta, esim. kertomalla onnistumisistaan tai osoittamalla tyytyväisyyttään					
13. mukauttaa omaa toimintaansa tehdäkseen leikistä haasteellisempaa tai hauskeempaa					
14. ottaa riskejä ja etsii itselleen haasteellista toimintaa					
15. kiusoittelee positiivisesti ja leikkisästi					
16. rikkoo leikkilisesti toiminnan sääntöjä ja etsii haasteita, mukauttaakseen leikkiä					
Leikkitarinoiden luominen ja niihin antautuminen:					
17. leikkii jäsentyneesti, leikissä on selkeä tarkoitus					
18. hyväksyy toisen lapsen leikkitekoja osaksi yhteistä leikkiä					
19. antaa esineille ominaisuuksia, esim. nukke on kipeä, auto on rikki					
20. keksii itse omia leikki-ideoita					
21. käyttää leikissään monenlaisia/vaihtelevia leluja ja esineitä					
22. korvaa puuttuvia esineitä jollakin leikisti olevalla (näkyttömällä), esim. kattilassa on ruokaa leikisti					
23. jakaa leluja toisten kanssa sovussa					

24. oppii/ymmärtää uuden leikin säännöt					
25. rakentaa leikkiympäristöjä, esim. koteja, majoja					
26. leikkii teemaa tai tarinaa					
27. leikkii arkipäivän tapahtumiin perustuvia rooli- leikkejä, esim. kotileikkiä tai kauppaleikkiä					
28. nimeää itselleen roolin, on leikisti joku muu kuin on					
29. käyttää esineitä symbolisesti, esim. laatikkoa pöytänä, palikkaa autonä					
30. käyttää esineitä luovalla ja omaperäisellä tavalla					
31. liittyy meneillään olevaan leikkiin sopeutuen sen sääntöihin					
32. leikkii seikkailuleikkejä, esim. prinsessaa, merirosvoa tai avaruusmiestä					
33. kertoo leikkiessään leikin tapahtumia					
34. aktiivisesti muuntaa tai mukauttaa teemaa leikin edetessä					
35. neuvottelee leikin säännöistä toisten leikkijöiden kanssa					
36. siirtyy joustavasti leikin vaiheesta toiseen yhteisessä leikissä					
37. keksii uusia leikkejä ja jakaa leikin ideansa toisten leikkijöiden kanssa					
38. ymmärtää toisten lasten rakentamia leikin sääntöjä					

Liite 2. Leikkikäyttäytymistä kuvaavien väittämien vaikeustasoerot.

Haasteellisemmat osoittimet	Lapset, joilla pulmia tark./ylivilkkautta	verrokki	Suhteellinen ero	Todellinen ero
Neuvottelee säänoistä	1.29	.24	-1.05	-2.32
Leikkii seikkailuleikkejä	1.11	.77	-.34	-1.61
Ottaa riskejä	1.00	1.04	.04	-1.23
Jakaa ideoita	.98	.05	-.93	-2.2
Rikkoo leikkillisesti leikin sääntöjä	.91	2.33	1.42	0.15
Muuttaa teemaa	.91	.42	-.49	-1.76
Liittyy toisten leikkiin	.83	.33	-.50	-1.77
Siirtyy joustavasti	.83	.42	-.41	-1.68
Kiusoittelee leikkisästi	.79	.68	-.11	-1.38
Käsittelee esineitä luovasti	.64	.60	-.04	-1.31
Leikkii tarinaa	.62	.05	-.57	-1.84
Leikkii arjen tarinoita	.60	.90	0.3	-.97
Mukauttaa toimintaansa	.58	.05	-.53	-1.8
Jakaa leluja	.51	.15	-.36	-1.63
Ottaa roolin	.41	.15	-.26	-1.53
Leikkii jäsentyneesti	.40	-1.25	-1.65	-2.92
Ymmärtää sääntöjä	.35	-.76	-1.11	-2.38
Vaihtelee leluja	.28	.33	.05	-1.22
Hyväksyy toisten leikkiteot	.20	-.24	-.44	-1.71
Korvaa puuttuvia leluja	.13	-.34	-.47	-1.74
Kertoo leikin tapahtumia	.12	.24	.12	-1.15
Käyttää esineitä symbolisesti	.07	1.11	1.04	-.23
Rakentaa leikkiympäristöä	-.08	.18	.26	-1.01
Osoittaa pätevyyden tunteita	-.21	-.34	-.13	-1.4
Antaa esineille ominaisuuksia	-.29	.05	.34	-.93
Keksii leikki-ideoita	-.44	-.54	-.10	-1.37
Antautuu prosessiin	-.51	-.80	-.29	-1.56
Aktiivinen sosiaalinen toimija	-.51	-.54	-.03	-1.3
Osallistuu uuteen	-.57	-.44	.13	-1.14
Hassuttelee	-.59	-.65	-.06	-1.33
Osoittaa tunteita	-1.02	.15	1.17	-.1
Päätää itse	-1.02	-.54	.48	-.79
Tutkii uteliaana	-1.1	.05	1.15	-.12
Uusissa ympäristöissä	-1.2	.05	1.25	-.02
Aloittaa leikin	-1.51	-1.52	-.01	-1.28
Nauttii toiminnasta	-2.55	-1.84	.71	-.56
Osoittaa uteliaisuutta	-3.04	-.54	2.5	1.23
Helpommat osoittimet				
Todellinen ero=suhteellinen ero + keskiarvovertailussa havaittu lasten leikkitaidossa todettu ero (1,27 yksikköä)				

Liite 3. Kyselylomake PAGES-arvioinnin toimivuudesta.

Hei!

Kiitokset avustanne pro gradu –tutkielmani aineistonkeruussa. Tutkielmassani pyrin selvittämään sellaisten lasten leikkitaitoja, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta. Aineistonkeruussa käytin hyväkseni täyttämäinne lasten sosiaalisen leikin arviointiin tarkoitettua PAGES-lomaketta.

PAGES (Play Assessment in Group Settings) on melko uusi arviointimenetelmä ja siksi olisi tärkeää saada tietoa myös sen käytettävyydestä ja koetusta hyödyllisyydestä. Olisinkin todella iloinen, jos voisitte vielä vastata vapaamuotoisesti alla oleviin kysymyksiin, vastauksia voi tarvittaessa jatkaa myös kääntöpuolelle (ohessa myös PAGES-lomake). Käytän vastauksia tutkielmassani. Vastaukset voi palauttaa minulle nimettömänä ohessa olevassa vastauskuoressa.

Kiittäen,

Mari Fabig

Puh. 044 564 9369

mari.fabig@jyu.fi

- 1) Koitko PAGES-arvioinnin hyödyllisenä työvälineenä lapsen leikin arviointiin? Miksi?
- 2) Mitä etuja/hyviä puolia näet PAGES-menetelmässä lapsen leikin arvioinnissa?
- 3) Tavoittaako PAGES-arviointi mielestäsi ne leikissä ilmenevät vaikeudet, jotka ovat tyypillisiä lapsille, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta?
- 4) Tarvitaanko mielestäsi päivähoitossa menetelmää lapsen leikin arviointiin, miksi?
- 5) Mitä ongelmia/puutteita näit PAGES-arvioinnissa tai sen käytössä?
- 6) Muita kommentteja tai havaintoja PAGES-arviointiin liittyen.

Liite 4. Kiertäville erityislastentarhanopettajille sähköpostitse lähetetty tutkimusavunpyyntö.

Lähtisitkö mukaan tutkimukseen?

Olen lastentarhanopettaja ja teen parhaillaan pro gradu –työtä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokseella ylivilkkaiden lasten leikkitaidoista. Tutkimukseni on osa RAY:n rahoittamaa TOMERA –hanketta, jonka tavoitteena on kehittää päivähoiton käyttöön lapsen itsesäätely- ja sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja. Ohjaajanani toimii professori Marja-Leena Laakso.

Pro gradu –tutkielmassani on tavoitteena selvittää, eroavatko ylivilkkaat lapset leikkitaidoissaan toisista samanikäisistä lapsista. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ylivilkkaus on riski lapsen myöhemmälle kehitykselle ja että se on yhteydessä käyttäytymisen ongelmiin ja pulmiin sosiaalisissa taidoissa. Koska leikki on keskeinen osa lasten elämää ja toimintaa, jossa kehittyvät niin lapsen kognitiiviset kuin sosiaalisetkin taidot, on tärkeää selvittää ylivilkkaiden lasten leikkitaitoja ja niissä mahdollisesti ilmeneviä puutteita. Tutkimuksesta saatavaa tietoa on mahdollista käyttää kehitettäessä keinoja tukea ylivilkkaiden lasten leikkiä.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti lasten sosiaalisesta leikkitoiminnasta ja tutkimukseen osallistuvien lasten kasvattajia päivähoitossa pyydetäänkin täyttämään nk. PAGES –arviointi (Play Assessment in Group Settings) lapsen leikkitoiminnasta aiemmin tekemiensä havaintojen perusteella. PAGES –arviointia varten lapsen ei tarvitse tehdä ylimääräisiä tehtäviä vaan arviointi tapahtuu kasvattajan jo muodostuneisiin käsityksiin lapsen leikkitaidoista.

Tutkimuksessa noudatetaan kaikilta osin yliopistolaitoksen hyväksymiä tutkimuseettisiä periaatteita.

Etsin tutkimukseeni alle kouluikäisiä lapsia, joilla on diagnosoitu ADHD tai joilla vahvasti epäillään olevan ylivilkkautta. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseeni liittyen, mikäli voisitte harkita osallistuvan tutkimukseen, otattehan mahdollisimman pian yhteyttä.

Ystävällisesti,

Mari Fabig
Tampereentie 3
37830 Viiala
puh. 044-5649369
mahafabi@jyu.fi

liite 5. vanhemmille annettu tutkimussuostumus.

Mari Fabig, Lastentarhanopettaja, opiskelija
 Tampereentie 3
 37830 Viiala
mari.fabig@jyu.fi
 p. 044 56 49 369

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Teen opinnäytetyötäni Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle ja ohjaajanani on professori Marja-Leena Laakso. Tutkimukseni on osa RAY:n rahoittamaa TOMERA –hanketta, jonka tavoitteena on kehittää päivähoiton käyttöön lapsen itsesäätely- ja sosiaalisia taitoja tukevia toimintamalleja.

Pro gradu –tutkielmassani tavoitteenani on selvittää, eroavatko lapset, joilla on ylivilkkautta ja/tai tarkkaamattomuutta leikkitaidoissaan toisista samanikäisistä lapsista. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ylivilkkaus on riski lapsen myöhemmälle kehitykselle ja että se on yhteydessä käyttäytymisen ongelmiin ja pulmiin sosiaalisissa taidoissa. Koska leikki on keskeinen osa lasten elämää ja toimintaa, jossa kehittyvät niin lapsen kognitiiviset kuin sosiaalisetkin taidot, on tärkeää selvittää ylivilkkaiden lasten leikkitaitoja ja niissä mahdollisesti ilmeneviä vahvuuksia ja puutteita. Tutkimuksesta saatavaa tietoa on mahdollista käyttää kehitettäessä keinoja tukea ylivilkkaiden lasten leikkiä.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut lasten sosiaalisesta leikkitoiminnasta ja päiväkotia on paras paikka tällaisen toiminnan arviointiin. Tutkimukseeni osallistuvien lasten kasvattajia pyydetään vanhempien luvalla täyttämään kustakin lapsesta nk. PAGES – arviointi (Play Assessment in Group Settings) lapsen leikkitoiminnasta aiemmin tekemiensä havaintojen perusteella. PAGES -arviointia varten lapsen ei tarvitse tehdä ylimääräisiä tehtäviä, vaan arviointi perustuu kasvattajan jo muodostuneisiin käsityksiin lapsen leikkitaidoista.

Tutkimuksessa noudatetaan kaikilta osin yliopistolaitoksen hyväksymiä tutkimuseettisiä periaatteita.

Jyväskylässä 24.4.2009

Kunnioitavasti,

Mari Fabig

_____ Annan suostumukseni PAGES –arvioinnin tekemiselle lapsestani _____
 _____ En anna lupaa tehdä PAGES –arviointia

Huoltajan allekirjoitus