

Opinnäytetyö (AMK)

Toimintaterapia

2010

Linda Hiekkaranta, Sanna Nieminen ja Heini Saari

CHIPPA - ARVIOINTIMENETELMÄN SOVELTUVUUS SUOMALAISILLE LAPSILLE



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Toimintaterapian koulutusohjelma

Lokakuu 2010 | 46 sivua & 3 liitettä

Ohjaajat: Suominen-Romberg Tuija ja Tigerstedt Helena

Linda Hiekkaranta, Sanna Nieminen ja Heini Saari

ChIPPA - arviointimenetelmän soveltuvuus suomalaisille lapsille

Australialainen The Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) on standardoitu lasten kuvitteellisen leikin arviointimenetelmä, jonka tarkoituksena on arvioida lapsen spontaania kykyä aloittaa, ylläpitää ja organisoida kuvitteellista leikkiä. ChIPPA arvioi sekä perinteistä että symbolista mielikuvitusleikkiä. Kuvitteellisen leikin varhainen arviointi on tärkeää, koska se on yhdistetty monen kognitiivisen taidon, kuten luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ChIPPA-arviointimenetelmän soveltuvuutta suomalaisten 3-vuotiaiden lasten arvioinnissa. Tutkimuksessa selvitettiin, onko suomalaisten ja australialaisten lasten tuloksista löydettävissä tilastollisesti merkitseviä eroja, ja voidaanko australialaisilla lapsilla tehdyn tutkimuksen perusteella asetettua normaaliin kehitykseen viittaavia raja-arvoja käyttää suomalaisten 3-vuotiaiden lasten arvioinnissa. Teoreettisen viitekehyksen tarkoituksena oli perustella kuvitteellisen leikin arvioinnin tärkeyttä esittelemällä kuvitteellisen leikin ja kielellisten taitojen yhteyksiä.

Tutkimuksen lapset arvioitiin ChIPPA-arviointimenetelmää käyttäen ja tilanteet videoitiin luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimusjoukko koostui 31 suomalaisesta 3v 6kk – 3v 11kk ikäisestä lapsesta. Tutkimus toteutettiin turkulaisissa päiväkodeissa ja tulokset käsiteltiin määrällisesti tilasto-ohjelmalla.

Tutkimustulosten perusteella suomalaisten ja australialaisten lasten arviointien tuloksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tutkimukseen osallistuneista lapsista 64,5 % ylittivät arviointimenetelmän normaaliin kehitykseen viittaavan raja-arvon. Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä ChIPPA-arviointimenetelmän soveltuvuudesta myös suomalaisten 3-vuotiaiden arviointiin.

ASIASANAT:

Kuvitteellinen leikki, kuvitteellisen leikin arviointi, ChIPPA, kielelliset taidot, lasten toimintaterapia

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Occupational therapy

October 2010 | 46 pages & 3 appendices

Instructors: Suominen –Romberg Tuija and Tigerstedt Helena

Linda Hiekkaranta, Sanna Nieminen and Heini Saari

THE CHILD-INITIATED PRETEND PLAY ASSESSMENT – SUITABILITY FOR FINNISH CHILDREN

The Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) examines children's pretend play ability by assessing both a conventional imaginative play and a symbolic play. It assesses how a child can self-initiate and organize pretend play. It is important to assess children's pretend play at an early age because it has been related to many cognitive skills for example literacy and language abilities.

The purpose of this study was to examine whether the Australian assessment method ChIPPA can be used reliably to assess Finnish 3-year-old-children. The aim was also to represent the connections between pretend play and literacy skills.

The sample in this study consisted of 31 children aged 3 years 6 months to 3 years 11 months from daycare centres in Turku. The participants were assessed with ChIPPA. All the assessments were videotaped and data was analyzed using statistical procedures. ChIPPA-scores were compared to Australian cut-off points.

The results of this study indicated that there was no statistically significant difference between Finnish and Australian children's ChIPPA scores. Of the children who participated in this study, 64,5% reached the ChIPPA score associated with normal development. As a conclusion it can be said that the results of this study support the view that ChIPPA assessment method is suitable for assessing also Finnish 3-year olds.

KEYWORDS:

The Child Initiated Pretend Play Assessment, ChIPPA, Pretend play, literacy skills, occupational therapy for children

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	LEIKKI	8
3	KUVITTEELLINEN LEIKKI	10
3.1	Kuvitteellinen leikki Stagnitin mukaan	11
3.2	Kuvitteellisen leikin kehitys	12
4	KUVITTEELLINEN LEIKKI JA KIELELLISET TAIDOT	15
4.1	Mielikuvallisen ajattelun ja symbolien käytön kehitys	15
4.2	Symbolien merkitys kielen kehityksessä	16
4.3	Puhe, luku- ja kirjoitustaito	17
4.4	Narratiivisuus	19
5	MIKSI KUVITTEELLISTA LEIKKIÄ TULISI ARVIOIDA?	21
5.1	Vaikeudet leikissä	21
5.2	Leikin arviointi	23
6	THE CHILD-INITIATED PRETEND PLAY ASSESSMENT	24
6.1	Arviointitilanne	24
6.2	Pisteytys	26
6.3	ChIPPA-arviointimenetelmän luotettavuus	27
7	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	29
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
8.1	Tutkimusjoukko	30
8.2	Aineistonkeruumenetelmä	30
8.3	Tutkimuksen eteneminen	31
8.4	Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi	31
9	TUTKIMUSTULOKSET	33
9.1	Taidokkaan leikin tulokset	33
9.2	Esinekorvaavuuksien ja imitoitujen toimintojen tulokset	34
9.3	Tulosten yhteenveto	35
10	POHDINTA	38
10.1	Tutkimustulosten pohdinta	38
10.2	ChIPPA:n käyttökokemuksia	39
10.3	Tutkimuksen luotettavuus	42
10.4	Tutkimuksen eettisyys	43
10.5	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia	43

LÄHTEET

45

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje vanhemmille

Liite 2. Kuvat ChIPPA leluista

Liite 3. Arviointilomakkeet

TAULUKOT

Taulukko 1. Suomalaisten ja Australialaisten lasten taidokkaan leikin otoskoot, keskiarvot sekä keskihajonnat. 33

Taulukko 2. Suomalaisten ja australialaisten lasten otoskoot, esinekorvaavuuksien ja imitoitujen toimintojen keskiarvot ja keskihajonnat. 34

KUVIOT

Kuvio 1. Suomalaisten ja australialaisten tulosten keskiarvojen vertailu. Perinteisen ja symbolisen leikkiosion arvot prosentteina ja yhteispisteet prosenttien summina. 35

Kuvio 2. Taidokkaan leikin yhteispisteiden jakautuminen suomalaisilla ja australialaisilla lapsilla. 36

Kuvio 3. Suomalaisten ja australialaisten raja-arvojen ylittäneiden lasten prosenttiosuudet eri leikkiosioissa 37

1 JOHDANTO

Leikki on lapselle vapaaehtoista toimintaa ja se on iso osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Monipuolisilla leikkikokemuksilla on vaikutusta muun muassa lapsen sosiaaliseen, motoriseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Suuri osa kielen ja kognitiivisten taitojen oppimisesta tapahtuu aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsi jäsentää ympäristöään ja omaksuu leikin sekä muun toiminnan kautta uusia asioita. (Lyytinen 2000, 7, 38.) Kuvitteellinen leikki on leikin muoto, jossa lapsi sekä reflektoi kokemuksiaan että ylittää leikkiessään realistisen maailman. Lapsen kyky kuvitteelliseen leikkiin saattaa usein jäädä huomiotta, koska se voi olla vaikea tunnistaa tai sen arvoa lapsen kehitykselle ei ymmärretä. (Stagnitti 2009a, 59–60.)

Australialaisen toimintaterapeutin Karen Stagnitin kehittämä kuvitteellisen leikin arviointimenetelmä The Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) perustuu teoreettiseen viitekehykseen, joka yhdistää kuvitteellisen leikin ja monet kognitiiviset taidot (Stagnitti 2007). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisesti kuvitteellisen leikin yhteys kielen kehitykseen, sillä varhaisten leikissä ilmenevien symbolisten toimintojen on todettu ennustavan myöhempiä kielellisiä taitoja (Lyytinen & Ahonen 2003, 89).

Arviointi on tärkeä osa toimintaterapiaprosessia ja sen pohjalta asetetaan tavoitteet terapialle (Stanton ym. 2007, 62). Terapeuteilla on sekä ammatillinen että eettinen vastuu arvioida tarpeet terapialle, suunnitella terapiassa käytettävät menetelmät arvioinnista saatuun informaatioon pohjautuen sekä arvioida leikkiin perustuvien terapiakertojen tulokset (Brown & McDonald 2009, 72). Ongelmiin ajoissa puuttuminen arvioinnin ja kuntoutuksen kautta vähentäisi esimerkiksi myöhempiä oppimisvaikeuksia koulussa (Lyytinen & Ahonen 2003, 89).

Opinnäytetyöllämme on merkitystä suomalaisille lasten toimintaterapeuteille ja muille lasten kanssa työskenteleville ammattilaisille, koska CHIPPA arviointimenetelmää ei ole uusimmassa muodossaan vielä tutkittu Suomessa. Kulttuurienvälisissä tutkimuksissa on huomattu, että jokaisessa kulttuurissa on omat käytäntönsä, asenteensa sekä odotuksensa lapsiin ja heidän kehitykseen liittyen. Sen vuoksi on tärkeää, että arviointimenetelmän soveltuvuus varmennetaan ennen sen käyttöönottoa toisessa kulttuurissa. (Rodger ym. 2005, 341.) Opinnäytetyömme tuloksia arviointimenetelmästä on tarkoitus hyödyntää suomalaisten toimintaterapeuttien toteuttamassa tutkimuksessa, joka on osa suurempaa Hyvän kasvun avaimet - seurantatutkimusta.

2 LEIKKI

Toimintaterapiassa leikkiä pidetään yhtenä lapsuuden tärkeimpänä toimintona ja se nähdään toiminnan keskipisteenä työskenneltäessä lasten kanssa. Leikki on välttämätöntä lapsen kehitykselle. Toimintaterapeutit käyttävät leikkiä terapiassa yhtenä keinona, koska se tukee esimerkiksi motoristen ja kognitiivisten taitojen kehitystä. Teorian, arvioinnin ja kliinisen päättelyn kautta toimintaterapeutit tekevät johtopäätöksiä ja kehittävät siten terapiamenetelmiä niin, että ne edistävät lapsen toiminnallista suoriutumista. Toimintaterapeutit leikkivät lasten kanssa ja samalla havainnoivat lasten leikkiä yrittäen määrittellä heidän toiminnallisen suoriutumisen eri osa-alueita. (Law ym. 2001, 40-42.)

Monipuolinen ja lapsen ikäkauteen sopiva leikki on merkki lapsen normaalista psyykkisestä kehityksestä. Leikin avulla lapsella on mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisemiseen. Sen tarjoamat lukuisat kokemukset ja keksimisen tuoma ilo ovat tärkeä osa lapsen emotionaalista, sosiaalista, motorista sekä kognitiivista kehitystä. (Lyytinen 2000, 7.)

Vaikka leikki näyttäytyy aikuiselle yksinkertaisena toimintona, lapselle se on monimutkainen käyttäytymisen muoto (Stagnitti 2004, 3). Leikin aikana lapsi on vahvasti sidoksissa ympäristöönsä ja oppii sitä kautta uusia asioita. Varhaisvaiheen leikissä lapsen leikkikaverina on aikuinen. Toisen ikävuoden aikana lapsi kiinnostuu muista ikäisistään, jolloin leikkiin tulee uusia piirteitä. (Lyytinen 2000, 7.) Aikuisen ja lapsen leikkiessä yhdessä ainoastaan lapsi on täysin sitoutunut leikkihetkeen. Aikuiset kokevat leikin eri tavoin kuin lapset, sillä leikkiin uppoutumisen sijaan he työstävät leikistä herääviä ajatuksiaan omien kokemustensa ja lapsesta kertyneen tietämyksen kautta. (Sturgess 2009, 20–21.)

Leikkiä on kuvattu moniulotteisena toimintona ja sen määritelmiä on lukemattomasti. Ominaista leikille on esimerkiksi se, että toiminta on lapsen valitsemaa, lapsen mielestä leikkiä ja lapsi suhtautuu toimintaan leikkisästi. (Sturgess 2009, 22.) Useiden leikin tutkijoiden mukaan leikkiin liittyy myös muita

tyypillisiä piirteitä, kuten spontaanisuus, mielihyvän tuotto, joustavuus, lapsen sisäinen motivoituminen, aktiivisuus, merkityksellisyys sekä leikkiä ohjaavat säännöt. Leikkihetki itsessään on lapselle tärkeämpää kuin sen toiminnan tulos. (Stagnitti 2004, 5; Hughes 2009, 4; Sturgess 2009, 22.)

Leikkiä esiintyy elämän aikana monessa eri muodossa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä vaihtelevissa ympäristöissä (Sturgess 2009, 23). Ensimmäisen kerran leikkiä ilmenee jo alle vuoden ikäisellä lapsella, jolloin se on tutkivaa ja sosiaalista (sensomotorinen leikki). Toisella ikävuodella lapsi alkaa leikkiessään kohdistaa esineitä itseensä, kuten kuvittelee juovansa kupista tai harjaavansa hiuksiaan. Nämä itseen kohdistuvat toiminnot ovat merkkejä alkavasta kuvitteellisesta leikistä. (Case-Smith 2001, 76–77; Lyytinen & Lautamo 2003, 200.)

3 KUVITTEELLINEN LEIKKI

Kuvitteellinen leikki on kognitiivinen leikkitaito ja siitä käytetään eri termejä tutkijasta sekä asiayhteydestä riippuen. Vastaavia termejä ovat esimerkiksi mielikuvitus-, symbolinen - ja fantasialeikki. ChIPPA:n kehittäjän Stagnitin määrittelemä kuvitteellinen leikki sisältää sekä symbolisen että perinteisen mielikuvitusleikin. (Stagnitti 2007.) Näitä termejä käytetään myös tässä tutkimuksessa. Sosiodramaattinen, rooli- ja temaattinen fantasialeikki ovat myös termejä, joita käytetään tietystä leikin osa-alueesta, mutta jotka kuitenkin ovat kuvitteellisen leikin yhä monimutkaisempia ilmaisuja. Kun näitä kuvitteellisen leikin kehityksen eri tasoja erotetaan yksittäisiksi osiksi (esimerkiksi roolileikki), saattaa kuvitteellisen leikin monimuotoisuus ja sen punainen lanka kadota. Toisaalta, kun kuvitteellista leikkiä katsotaan katkeamattomana sarjana, joka sisältää nämä eri tasot (esimerkiksi roolileikin ja sosiodramaattisen leikin), mahdollistuu lapsen kuvitteellisen leikin taitojen kokonaisvaltainen tarkastelu. Tällöin myös kahden tärkeän piirteen, leikin sarjallisuuden ja symbolien käytön leikissä, havainnointi on mahdollista. (Stagnitti 2009a, 59–61.) Sarjallisuus leikissä on tärkeää, koska se on merkki lapsen kyvykkyydestä suunnitella ja organisoida tekojaan loogisiksi kokonaisuuksiksi, eli se viittaa leikin laatuun. Symbolien käyttö yhdessä sarjallisuuden kanssa muodostavat tärkeän osan lapsen leikin kehityksessä. (Stagnitti 2007.)

Vygotskyn (1966) sekä Parhamin ja Primeaun (1997) kognitiivisen kehityksen teorian mukaan kuvitteellisen leikin motivaatio syntyy lapsessa itsessään ja hän leikkii omasta tahdostaan. Kuvitteellisessa leikissä lapsi voi sekä heijastaa asioita todellisesta elämästään esittämällä tilanteita itse kokemistaan tapahtumista että ylittää realiteetit kuvittelemalla esimerkiksi lentävänsä kuuuhun. (Stagnitti 2009a, 59–60.) Kuvitteellisessa leikissä lapsi käyttää paljon mielikuvitustaan ja ”jossittelee” asioilla. Moore ja Russ (2006) ovat todenneet, että lapsella on leikkiessään kuvitteellisesti mahdollisuus esittää sosiaalisia tilanteita, mikä helpottaa lapsen ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. (Stagnitti & Uren 2008, 34.)

3.1 Kuvitteellinen leikki Stagnittin mukaan

Stagnittin mukaan kuvitteellinen leikki on ainutlaatuista erityisesti sen kolmen ominaispiirteen ansiosta. Nämä havainnoitavissa olevat piirteet ovat:

- esinekorvaavuus, joka viittaa siihen, että lapsi korvaa asian tai esineen toisella, esimerkiksi käyttää laatikkoa sänkynä
- ominaisuuden antaminen esineelle, esimerkiksi kun lapsi sanoo nukken olevan nälkäinen
- poissaolevaan paikkaan tai asiaan viittaaminen, esimerkiksi kun lapsi heilauttaa kättä ja se merkitsee leikissä oven avausta tai kun lapsi viittaa ”planeettaan”, jossa hän on ”vierailulla”. (Stagnitti 2009a, 59–60.)

Kuvitteellista leikkiä esiintyy leikeissä sekä perinteisillä että epätyypillisillä (unstructured) leluilla, joita voivat olla muun muassa laatikko, keppi tai kangaspala. On tärkeää, että lapsi osaa leikkiä kuvitteellisesti molemmilla leluilla. (Lillard 2006, 131; Stagnitti 2009a, 60.) Perinteisessä mielikuvitusleikissä lapsi kuvittelee tyypillisille leluille tapahtuvan asioita, esimerkiksi lapsi voi laittaa nukken makaamaan sänkyyn ja kuvitella, että se nukkuu. Kuvitteellisen leikin tunnusomaisia piirteitä voi esiintyä leikissä tyypillisten lelujen kanssa, mutta helpoimmin ne ovat havaittavissa, kun lapsi leikkii epätyypillisten lelujen kanssa, jotka eivät muistuta mitään, esimerkiksi laatikko, jonka lapsi leikkiessään kuvittelee olevan auto. (Stagnitti 2007.)

Puhuttaessa kuvitteellisesta leikistä olennaista on myös se, keskittyykö lapsen leikki itsen ympärille vai siirtääkö hän huomion johonkin toiseen esineeseen tai asiaan (decentration), esimerkiksi lapsi ohjaa toiminnon pois itsestään, kun hän syöttää leikissä nukkea. Tärkeää leikissä on myös se, käyttääkö lapsi esimerkiksi kieltä tai esinettä toisessa asiayhteydessä (decontextualisation). Esimerkiksi kun lapsi istuu laatikossa ja esittää ajavansa autoa, lapsi kuvittelee tekevänsä laatikolla eri toimintoa kuin mihin se on tarkoitettu. Toiminnolla on silloin eri asiayhteys. (Hughes 2009, 75–76; Stagnitti 2009a, 60.)

3.2 Kuvitteellisen leikin kehitys

Kuvitteellista leikkiä edeltävässä vaiheessa lapselle kehittyy ymmärrys esineistä ja niiden käyttötarkoituksista. Tässä varhaisen leikin vaiheessa lapsi saa palautetta esineiden ominaisuuksista niiden käsittelyn ja havainnoinnin kautta. Lapsi oppii vähitellen myös esineiden välisiä yhteyksiä, jolloin niiden käyttö monipuolistuu. (Stagnitti 1998, 17; Lyytinen & Lautamo 2003, 199–200.) Kahden ensimmäisen ikävuoden aikana lapsen leikkitoiminnot ovat yksinkertaisia, toistavia ja usein epäloogisia (Stagnitti 2009a, 62). Puoleentoista ikävuoteen mennessä lapsi yhdistää esineitä toimintojen mukaan, esimerkiksi laittaa lusikan kuppiin. Symbolien käytön kehitys alkaa, kun lapsi käyttää esinettä, joka toiminnallisesti tai fyysisesti muistuttaa haluttua tai on käyttötavaltaan monimerkityksinen. Tällöin lapsi voi käyttää esimerkiksi paperia peittona. (Stagnitti 1998, 17, 59–60; Hughes 2009, 75–76.)

2-3 vuotta (24–35 kk)

Kolmannen ikävuoden alussa lapsen leikin teemat ovat peräisin päivittäisestä elämästä, esimerkiksi kaupassa käynti tai auton korjaaminen, mutta lähestyttäessä kolmen vuoden ikää leikkiin ilmaantuu piirteitä myös harvemmin koetuista tapahtumista, esimerkiksi lääkärissä käynnistä (Stagnitti 1998, 18). Sarjoittamisen kehityksessä voidaan huomata, että kaksivuotiaana lapsi pystyy loogisesti sarjoittamaan leikitapahtumiaan, mutta se ei ole ennalta suunniteltua. Lapsi laittaa esimerkiksi palikan kuorma-autoon, työntää autoa ja ottaa sitten palikat pois. Kyky sarjoittaa leikkiä ennustaa, kuinka kauan lapsi viettää aikaa leikkiessään, eli mitä enemmän leikissä on sarjoja, sitä kauemmin aikaa kuluu sen parissa. Kyvyn sarjoittaa leikkiä ajatellaan olevan yhteydessä myös nukke- tai nalleleikin ilmaantumiseen. (Stagnitti 2007.) Lowen (1975) mukaan kuvitteellisen leikin sarjat kehittyvät lineaarisesta sarjasta (esimerkiksi lapsi syöttää nukan, sitten nallen, sitten äidin) hierarkkiseen sarjaan. Tällöin nukke on leikissä aktiivinen leikin jäsen, esimerkiksi lapsi antaa nukelle kupin, ja odottaa, että se juo. Tämä osoittaa, että lapsi ulkoistaa tapahtuman itsestään (decentring). (Stagnitti 2009a, 62.)

Symbolien käytön kehitys näkyy kolmantena ikävuotena. Tällöin lapsi alkaa käyttää leikissään esineitä, jotka eivät ole tarkoitukseltaan juuri kyseisiä esineitä, mutta jotka muistuttavat haluttua esinettä, esimerkiksi muovipurkkia mukina. Tämän jälkeen lapsi tulee joustavammaksi esineiden käytön suhteen, jolloin hän voi käyttää yhtä esinettä moneen eri tarkoitukseen leikissä, esimerkiksi laatikko voi olla ensin sänky, sitten auto ja sitten pöytä. Tämä taito esiintyy suunnilleen 2,5-vuotiaana. (Stagnitti 1998, 20, 59–60; Hughes 2009, 75–76.)

3-4 vuotta (36–47 kk)

Westbyn (1991) mukaan neljään ikävuoteen mennessä lapsen sarjoittaminen kuvitteellisessa leikissä on monimutkaista ja lapsi pystyy leikkimään samaa leikkiä monta päivää, joskus myös päällekkäin muiden leikkien kanssa. Silloin lapsi keksii usein sivujuoniakin leikkiinsä (Stagnitti 2009a, 62). Tämän ikävuoden aikana nukke on lapsen leikeissä erittäin aktiivinen ja se saa erilaisia ominaisuuksia, esimerkiksi nimen tai iän. Roolileikki on sujuvaa ja lapset voivat leikkiä samaa leikkiä rinnatusten. Teemat monipuolistuvat leikeissä myös arkielämän ulkopuolelle, esimerkiksi palomiesleikkiin ja muihin, joissa pelastetaan ihmisiä. (Stagnitti 1998, 18, 21–23.) Kolmevuotiaana esineiden käytöstä tulee sujuvampaa, jolloin lapsi pystyy esimerkiksi rakentamaan palikoista seiniä ja aitoja. Lähempänä neljää ikävuotta lapsi alkaa käyttää kehon osia esineinä, esimerkiksi sormea hammasharjana ja esineisiin viitataan jo mielikuvituksen tasolla. (Stagnitti 1998, 20, 59–60; Hughes 2009, 75–76.)

4-6 vuotta

Viidentenä ikävuonna lapsen leikki on organisoituneempaa, leikin juoni voi olla ennalta suunniteltua ja leikkiin kuuluu sivujuonia. Neljännen ikävuoden jälkeen lapsi voi käyttää mitä tahansa esinettä oikean esineen korvaamiseen. Leikin teemat ylittävät omat kokemukset, jolloin leikeistä tulee erittäin mielikuvituksellisia. Symbolien käyttö on edennyt niin pitkälle, että lapsi voi käyttää tiettyyn asiaan tarkoitettua esinettä aivan toisessa merkityksessä, eikä sen tarvitse olla fyysisesti samanlainen, esimerkiksi hattu voi olla laiva. Lopulta

lapsi pystyy muuttamaan myös itsensä joksikin toiseksi, kuten prinsessaksi tai lentäväksi mieheksi. (Stone & Stone 2007, 2; Stagnitti 30.3.2009.) Tämän ikäisenä lapsi alkaa leikkiessään tehdä myös yhteistyötä toisten lasten kanssa. Viidennen ikävuoden jälkeen lapsen leikki on vieläkin organisoituneempaa ja lapsi käyttää kieltä värittämään esineiden toimintoja. (Stagnitti 1998, 18–23, 59–60; Case-Smith 2001, 89.)

4 KUVITTEELLINEN LEIKKI JA KIELELLISET TAIDOT

Lapsen kehitys kuvittelemisessa, mielikuvien luomisessa sekä puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä alkavat kaikki samoihin aikoihin ja näillä prosesseilla on todettu olevan vahva yhteys toisiinsa. Kehitys alkaa lapsen ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana. (Bergen 2002.) Lapsen varhaiset leikit ovat esine- ja toimintaleikkejä, joissa lapsi tutkii ympäristöään sekä esineiden ominaisuuksia ja käyttötapoja. Symbolinen leikki alkaa toisen ikävuoden alussa ja erityisesti sen ajatellaan olevan yhteydessä kielenkehitykseen (Lyytinen 2003, 63; Stagnitti 2007). Symbolisen leikin ilmaantumista pidetään myös yhtenä tärkeimpänä lapsen kognitiivisena kehityksenä (Bergen 2002; Lillard 2002, 188; Stone & Stone 2007, 1).

Symbolisella leikillä ajatellaan olevan vaikutusta ongelmanratkaisukykyyn, ajattelun joustavuuteen sekä sosiaalisten roolien ymmärtämiseen. Sillä on tärkeä merkitys myös esikielellisten taitojen kuten kerronnallisuuden, ajattelun organisoinnin ja kielen asiayhteydestä irrottamisen (decontextualised language) kehitykseen (Stagnitti 2007.) Taidokkaalla kuvitteellisella leikillä on edistävä vaikutus kykyyn muodostaa näkökulmia sekä myöhempään abstraktiin ajatteluun. Sillä on todettu olevan selviä yhteyksiä myös sosiaalisten ja kielellisten taitojen hallintaan. (Bergen 2002; Lyytinen 2003, 63.)

4.1 Mielikuvallisen ajattelun ja symbolien käytön kehitys

Tutkimalla ympäristöään lapsi saa kokemuksia, joiden kautta hän oppii jäsentämään havaintojaan ja toimimaan ympäristönsä edellyttämällä tavalla. Lapsi oppii esimerkiksi käsittelemään tuttuja esineitä tarkoituksenmukaisesti (kuten lusikkaa ja mukia) ja yhdistelemään esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaan, kuten laittamalla lusikan kuppiin. Nämä varhaisleikin tuttuihin esineisiin liittyvät toiminnot ilmentävät, että lapselle on muodostunut mielikuvia näistä esineistä ja niiden käytöstä. Myöhemmin lapsi tutustuu useampiin esineisiin ja niiden käyttötarkoituksiin, jolloin hänen mielikuvallinen ajattelunsa laajenee. Mielikuvallisen ajattelun kehityksen myötä lapsi pystyy käyttämään esineitä

myös kuvitteellisesti. (Lyytinen & Lautamo 2003, 199.) Tärkeintä mielikuvallisen ajattelun kehittämisessä on, että lapsi pystyy kuvaamaan objekteja ja tapahtumia symbolisesti. Lapsen on ensin sisäistettävä esineiden merkitys ja muodostettava niistä symbolinen mielikuva, ennen kuin hän voi käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti tai kuvitteellisesti leikissä. Symbolisen leikin kautta lapsi oppii siis ymmärtämään kokemuksiaan ympäristöstään. (Stone & Stone 2007, 1-3; Stagnitti 2009a, 60–64.)

Symbolisen leikin ohella myös matkiminen, kuten äidin tekemien asioiden toistaminen johtavat mielikuvien kehittymiseen. Myös puhuttu kieli, jolla tarkoitetaan sekä puheen kuulemistä että sen käytön harjoittelua, edistää tätä prosessia. Symbolinen leikki on monimuotoinen prosessi, jossa uutta tietoa sisällytetään jo olemassa olevaan ja joka mahdollistaa lapsen harjoitella esineiden sekä asioiden kuvaamista symbolisesti. (Stone & Stone 2007, 1; Stagnitti 2009a, 60–64.)

4.2 Symbolien merkitys kielen kehityksessä

Kyky käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti ja kuvitteellisen leikin taito edellyttävät kumpikin symbolisten mielikuvien luomista. Nimenomaan mielikuvien luomisen on ajateltu olevan tärkeä perusta kielellisten taitojen ja kuvitteellisen leikin väliselle yhteydelle. (Stagnitti 2009a, 64.) Symbolista leikkiä ilmenee jo ennen kuin lapsi alkaa puhua ja samalla, kun lapsi kehittyä symbolisten mielikuvien luomisessa, hänen puheensa alkaa kehittyä (Lillard 2002, 199; Stone & Stone 2007, 3–4; Stagnitti 30.3.2009).

Yksisanaisten ilmauksien rinnalla lapsella esiintyy myös toisiin ja itsen kohdistuvia symbolisia toimintoja, kuten lapsi voi leikkiä, että hän syö tyhjästä lusikasta ja sanoa sanan ”syö”. Kun lapsi siirtyy ilmauksiin, joissa on useampia sanoja, symbolisten toimintojen tapahtumasarjatkin pidentyvät leikissä, esimerkiksi lapsi laittaa lusikan auton kyytiin, liikuttaa autoa ja sanoo ”auto menee”. (Lyytinen 2003, 63; Stone & Stone 2007, 4; Hughes 2009, 74; Stagnitti 2009a, 64.) Myöhemmin nuket ja muut leikin jäsenet muuttuvat entistä aktiivisemmiksi ja ne tekevät ”itse” asioita leikissä. Kielen avulla lapsi taas

pystyy ilmentämään mukana olevien lelujen, haluja ja toiveita, esimerkiksi nukella voi olla nälkä tai se voi olla väsynyt. Lapsi käyttää siis leikissään aktiivisemmin kieltä kuin leikkitoimintoja ja selittää kielen avulla nukan toimintaa. (Lyytinen & Lautamo 2003, 200.)

Lapsi käyttää samanlaisia mielikuvallisia prosesseja niin symbolisessa leikissä kuin lukemisessa ja kirjoittamisessakin. Kun lapsi toimii kirjaimien ja kielen kanssa, hänen on myös sisäistettävä niiden merkitys ja pystyttävä käyttämään niitä symbolisesti. Kielessä sanat ovat esineiden ja asioiden symbolisia edustuksia. (Lillard 2002, 199; Stone & Stone 2007, 2-4; Stagnitti 30.3.2009.) Kuten leikissä, myös puheessa matkiminen on tärkeä osa lapsen kehittymistä kielellisissä taidoissa. Mikäli äiti toistaa sanaa ”kirja”, lapsi voi oppia sanomaan sen, vaikka aluksi se ei merkitse lapselle mitään. Vähitellen hän oppii sanan merkityksen ja pystyy käyttämään sanaa tarkoituksenmukaisesti. Kirjan käyttötarkoitus ja ominaisuudet ovat lapsen mielessä symbolisina edustuksina ja myös kielessä sille on oma symbolinsa. (Stone & Stone, 2007, 2-5.)

Ennen kuin lapsi oppii kirjoittamaan, hänen täytyy pystyä kuvaamaan ajatuksia ja ideoita suullisesti. Vasta sen jälkeen lapsi pystyy muuttamaan sanat kirjoitetuksi kieleksi. Kirjaimet ovat symboleja ja tiettyjen kirjainten muodostama sana edustaa lapselle tiettyä asiaa. (Stone & Stone, 2007, 2-5.) Kuvitteelliselle leikille ominainen esineiden korvaaminen toisilla esineillä siirtyy myös kirjoitettuun kieleen. Leikissä lapsi korvaa esineitä, joita hänellä ei mahdollisesti ole käytettävissä, toisilla, esimerkiksi hän voi käyttää pahvilaatikkoa nallen autonä. Kirjoitetussa kielessä lapsi korvaa esineen erilaisilla symboleilla, kirjaimilla. Lapsen taso kuvitteellisissa taidoissa ennustaa näin ollen myös heidän tulevaa suoriutumistaan kirjoittamisessa. (Christie & Roskos 2009, 1-2; Stagnitti 30.3.2009.)

4.3 Puhe, luku- ja kirjoitustaito

Puheen kehityksessä puhetta ilmenee ensin kommunikointitilanteissa, joissa ollaan kasvotusten. Puhe liittyy nykyhetkeen sekä sen tapahtumiin ja asioihin. Lukeminen taas on prosessi, jossa lapsi käsittelee lauseita, jotka eivät liity

tapahtumiin lapsen sen hetkessä ympäristössä. Luku- ja kirjoitustaito ovat tiukasti sidoksissa lapsen kykyyn prosessoida asiayhteydestä irrotettua kieltä (decontextual language). Asia välitetään vain kielen avulla eikä siihen tarvita tiettyä ympäristöä. Leikin avulla lapsi kehittyy tällaisen kielen käytössä, kun hän esimerkiksi leikkii olevansa matkalla kuussa, vaikka todellisuudessa onkin omalla takapihallaan. Kun lapsi käyttää tällaista kieltä/puhetta leikissään, hänen on selitettävä muille leikin tarkoitus eli tarina, kuten myös leikissä käytettävien esineiden merkitys. Lukemisessa tällaisen kielen käyttö ja ymmärtäminen on tärkeää, sillä tarinat kertovat asioista, jotka tapahtuvat erilaisissa ympäristöissä. (Lemmon & McDade 2006, 1; Stone & Stone 2007,1-3; Stagnitti 2009a, 65.)

Leikin aikana leikistä puhumisen on todettu merkittävästi ennustavan lapsen tulevaa kykyä käsittää kirjoitettua tekstiä (Stone & Stone, 2007, 1-3; Stagnitti 30.3.2009). Yhteisleikeissä lapset joutuvat käyttämään paljon kieltä, jotta kaikki leikkijät ymmärtäisivät leikin idean ja juonenkäännteet. Lasten kielitaito kehittyy yhteisleikeissä, kun kielellisen kehityksen eri vaiheissa olevat lapset antavat palautetta, kommentoivat, korjaavat toistensa ilmaisuja ja täydentävät niitä. (Lyytinen 2003, 64.)

Puheen avulla lapsi kertoo myös itseään koskettavista asioista, kuten kädessään olevasta lelusta. Hän voi kertoa lelun olevan vihreä lohikäärme. Lapsen kehittyessä hän oppii kertomaan myös ominaisuuksista ja asioista, jotka eivät ole havaittavissa. Lapsi voi kertoa lohikäärmeen olevan hyvä tai paha tai, että se osaa lentää. Tällöin lapsen puhe on läsnäolevista esineistä ja asioista riippumatonta kirjallista kieltä (Literate language). Hän oppii vähitellen kertomaan myös asioista, joita on tapahtunut jollekin muulle tai jossain muussa paikassa. Tämä on erittäin tärkeä taito, sillä lapsi joutuu prosessoimaan muissa tilanteissa esiintyviä asioita. Tätä taitoa hän tarvitsee myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Myöhemmin lapsi laajentaa osaamistaan myös kirjojen lukemiseen ja tarinoiden kerrontaan suullisesti ja kirjallisesti. (Lemmon & McDade 2006, 1.)

4.4 Narratiivisuus

Narratiivisuudella eli kerronnallisella taidolla tarkoitetaan tarinan juonen rakentamista ja mielikuvien muodostamista tarinan rakenteesta (Stagnitti 30.3.2009). Kertoakseen tarinoita tai luodakseen narratiiveja lapselta edellytetään sarjallista ja organisoitunutta ajattelumallia sekä leikki-ideoita (Stagnitti & Unsworth 2000, 123). Tarinankerronta on monimutkainen taito, johon olisi tärkeää kiinnittää huomiota, sillä sen on havaittu olevan yksi olennainen tekijä ennustettaessa koulumenestystä. Sillä on todettu olevan yhteyttä mm. lukutaidon oppimiseen sekä lasten sosiaalisiin suhteisiin. On havaittu, että lapset, jotka leikkivät symbolisia leikkejä ryhmässä, omaavat myös hyvät tarinankerrontataidot. (Lyytinen 2003, 59; Stagnitti 30.3.2009.) Lapsilla, joilla ei ole kerronnallisia taitoja, voi olla vaikeuksia luokkahuoneen keskusteluissa, lukemisen oppimisen kehityksessä ja yleisten akateemisten taitojen saavuttamisessa (Stagnitti 30.3.2009).

Narratiivien ymmärtäminen itsessään liittyy lapsen kykyyn ajatella eteenpäin tai ”ennustaa” mitä tulee tapahtumaan. Toisin sanoen lapset ymmärtävät, mitkä leikkihahmon suunnitelmat ovat ja mitä tulee tapahtumaan. Ongelmanratkaisu narratiivissa laajentaa myös lasten ongelmanratkaisukykyä. Leikin kautta he eivät ainoastaan ratkaise tai suunnittele tapahtumien sarjaa, vaan käyttävät myös objekteja kuvitteellisessa leikissä jonain muuna kuin mitä ne oikeasti ovat. Tällöin he joutuvat ratkaisemaan, mikä esine voisi leikissä olla heidän tarvitsemansa asia. (Stagnitti 30.3.2009.)

Pellegrini ja Galda (1998) ovat korostaneet, että satujen lukeminen lapsille vahvistaa heidän tarinankerrontataitojaan. Satujen lukuhetkissä katsellaan tarinaan liittyviä kuvia ja saduissa käytetään monipuolista ja rikasta tekstiä. Kirjoissa tapahtumat sijoittuvat kuvitteellisten hahmojen toimintaan. Yhteisissä lukuhetkissä tulee esiin kuvitteellisia tapahtumasarjoja, joita lapsi siirtää leikkihetkiin muiden lasten kanssa ja harjoittelee niissä vaadittavia taitoja. (Lyytinen 2003, 59–61.)

Ensimmäiset narratiivisuuteen viittaavat taidot esiintyvät toisen ikävuoden aikana, jolloin lapsi kertoo yksittäisistä asioista ja tapahtumista. Pääosin tarinat ovat peräisin aikuiselta, joiden kerrontaan lapsi osallistuu omien taitojensa mukaisesti. Lapset kertovat tarinoita jo ennen kuin he osaavat lukea. Aluksi lapsi heijastaa tarinoihin oman elämänsä kokemuksia ja tapahtumia kuten lääkärissä käynnin tai syntymäpäiväjuhlat. Omiin kokemuksiin pohjautuvissa tarinoissa tulee esiin yksityiskohtia, jotka ovat olleet lapselle merkityksellisiä ja koskettavia. Aikuisen avulla lapsi voi kehittää leikkejä ja yhdistellä niitä pidemmiksi tapahtumasarjoiksi. 2,5–vuotias lapsi kykenee jo kertomaan kuvitteellisista tapahtumista. Esimerkiksi televisiosarjat ja sadut voivat kehittyä lapsen mielikuvissa hurjiksi tarinoiksi ja osaksi arkipäivän tapahtumia. (Lyytinen 2003, 57–59; Stagnitti 30.3.2009.)

3,5–vuotias lapsi yhdistää keskimäärin kaksi tapahtumaa toisiinsa kertoessaan tarinaa. Neljävuotiaana tapahtumia on jo useampia, mutta silloin tyypillistä on ”ylihyppely” eli kuulijan kannalta oleellisten tapahtumien ohittaminen, jolloin lapsen kertomuksen ymmärtäminen on vaikeaa. (Lyytinen 2003, 59.) 3,5–vuotiaana lapset siirtyvät objektien ja tapahtumien kuvaamisesta lyhytaikaiseen toimintojen sarjoittamiseen kerronnassa, mikä on oleellista ongelman ratkaisulle (Stagnitti 30.3.2009). Viisivuotiaana narratiiviset taidot ovat jo verrattain hyvin kehittyneet ja lapsi kykenee kertomaan lyhyitä johdonmukaisia tarinoita. Kuusivuotiaana lapsi osaa jo käsitellä tarinaa yksityiskohtaisemmin, eli tarinoista tulee eheitä, ja niissä on selkeä runko. Tarina sisältää alun ja lopun ja siinä kerrotaan kuka teki, mitä teki ja missä järjestyksessä. (Lyytinen 2003, 59; Stagnitti 30.3.2009.)

5 MIKSI KUVITTEELLISTA LEIKKIÄ TULISI ARVIOIDA?

Kielen ja kommunikaation ongelmien tunnistaminen vasta 4–5-vuotiaana on yleistä. Kielellisiä kehitysviiveitä, jotka ennakoivat oppimisvaikeuksia, tulisi kuitenkin arvioida ja tunnistaa jo aiemmin. Varhainen kielellisten kehitysviiveiden tunnistaminen mahdollistaisi ajoissa ongelmiin puuttumisen arvioinnin ja kuntoutuksen avulla. Tämä vähentäisi myöhempiä vaikeuksia, joilla on taipumus kasaantua. Nämä vaikeudet näkyvät lasten emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä ja vaikuttavat heidän asenteisiinsa itseään, koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. (Lyytinen & Ahonen 2003, 89.) Kielellisten taitojen ohella myös leikin arviointi on tärkeää. Lapsen varhaista leikkiä havainnoimalla ja arvioimalla voidaan ennustaa lapsen kehityksellistä tasoa. Leikin avulla arviointi on lapsille mielekästä ja motivoivaa. (Siiskonen ym. 2003, 119–121.)

5.1 Vaikeudet leikissä

Lapset pyrkivät luontaisesti leikkimään rajoituksistaan huolimatta. Kuitenkin on todettu, että lapset, joilla on rajoituksia esimerkiksi kielen kehityksessä suhteessa ikätasoisesti kehittyneisiin, leikkivät vähemmän ja tutkivat ympäristöään rajoittuneemmin. Heidän mielikuvien ilmaisunsa ja osallistumisensa sosiaalisiin leikkeihin on vähäisempää verrattuna ikätasoisesti kehittyneisiin lapsiin, mikä vähentää heidän mahdollisuuksiaan leikkialoitteiden tekemiseen ja muiden hyväksynnän niille saamiseen. (Lyytinen & Lautamo 2003, 205; Stagnitti & Uren 2009, 38–39.) Kielihäiriöisten lasten leikille on tyypillistä esineiden käsittelyn runsaus ja leikin lyhytkestoisuus. Esinekorvaavuuksia ja esimerkiksi nukkeen tai nalleen suunnattuja toimintoja esiintyy harvemmin kielihäiriöisillä lapsilla suhteessa kielen kehityksessä normaalisti edenneisiin lapsiin. Lapsilla, joilla on rajoituksia kuten kielihäiriö tai kehityksen viivästyminen, saattaa olla vaikeuksia keksiä, mitä tehdä erilaisilla esineillä ja se saattaa vähentää heidän mielenkiintoaan leikkiin. Kehitykseltään viivästyneet lapset tutkivat usein esineitä mielummin katselemalla kuin

aktiivisesti käsittelemällä. Näiden sekä kielihäiriöisten lasten leikkiä helpottavat lelut, joilla on selkeä käyttötarkoitus tai jotka ohjaavat leikin etenemistä, kuten palapelit ja autorata. Myös aikuisen ohjaus ja mallin antaminen vaikuttavat positiivisesti lapsen leikin tasoon. (Lyytinen & Lautamo 2003, 205.)

Kuvitteellista leikkiä esiintyy myös lasten yhteisleikeissä. Kuvitteellisten leikkien leikkiminen ryhmässä edellyttää hyvää kieltä, jotta leikkijät ymmärtäisivät toisiaan. On tutkittu, että lapset, joilla on kielenkehityksen vaikeuksia, jäävät helposti muiden yhteisleikkien ulkopuolelle ja muiden lasten saattaa olla vaikea tulkita näiden lasten leikkialoitteita. (DeKroon ym. 2002, 254, Lyytinen 2003, 63.) Leikin aikana lapset keskustelevat, oppivat toisiltaan sekä jakavat kokemuksiaan ja ideoitaan. Lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, eivät saa leikistä samaa hyötyä, koska kommunikoinnin ongelmat rajoittavat heidän sosiaalista osallistumistaan. (DeKroon ym. 2002, 253.)

Rajoittuneet leikitaidot yhdessä kommunikoinnin ongelmien kanssa tekevät erityisen haasteelliseksi kielihäiriöisille lapsille osallistua sosiaaliseen kuvitteelliseen leikkiin. Tämä korkeasti kehittynyt mielikuvitusleikin taso vaatii kykyä järjestää leikkiä ja kielellisiä taitoja neuvotteluun sekä teemojen, juonien ja roolien laajentamiseen. Siksi leikkitoverin rajoituksilla kielellisissä, kognitiivisissa tai sosiaalisissa taidoissa on suurempi vaikutus sosiaaliseen kuvitteelliseen leikkiin kuin muihin kommunikoinnin muotoihin. Kielihäiriöisillä lapsilla on myös vähemmän mahdollisuuksia osallistua sosiaaliseen kuvitteelliseen leikkiin kuin normaalisti kehittyvillä lapsilla. Heidät valitaan harvemmin leikkikavereiksi tilanteisiin, jotka sisältävät kuvitteellista leikkiä. Ajan kuluessa nämä rajoittuneet mahdollisuudet voivat vaikeuttaa kieli- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä. (DeKroon ym. 2002, 254.)

Erytisesti sosiaalinen kuvitteellinen leikki voi edistää pidempiä keskusteluja ja leikkisarjoja sekä lisätä sosiaalista vuorovaikutusta enemmän kuin leikin ei-kuvitteelliset muodot. Siksi sosiaalisen kuvitteellisen leikin taidot kielihäiriöisillä lapsilla voivat olla ratkaisevassa asemassa heidän suoriutumisessaan vuorovaikutustaidoissa sekä kavereilta oppimisessa. Kielihäiriöisen vuorovaikutus tyypillisesti kehittyneen lapsen kanssa vaikuttaa positiivisesti

hänen sosiaaliin, kognitiivisiin sekä kielellisiin kykyihin. (DeKroon ym. 2002, 254.)

5.2 Leikin arviointi

Kuvitteellinen leikki on hyvä mittari arvioimaan lapsen kehitystä ja hyvinvointia. Se heijastaa lapsen kognitiivisia taitoja ja se on myös liitetty oppimiseen, ongelmanratkaisukykyyn ja luovuuteen. Se on myös tärkeää lapsen sosiaaliselle kehitykselle, kielelle, luku- ja kirjoitustaidolle, kuten puheelle ja kerrontataidoille, sekä myös emotionaalille kehitykselle. (Stagnitti 2009b, 88–89.) Menetelmänä kuvitteellinen leikki soveltuu hyvin selvittämään, mitkä leikkitoiminnot erottelevat ryhmiä ja miten symbolisen toiminnan vaikeudet, jotka esiintyvät kielen alueella, ilmenevät lasten leikissä. Leikin avulla on myös mahdollista arvioida symbolisia taitoja ilman kieltä. Lasten leikkikäyttäytymisestä voidaan saada tietoa myös lapsen kielellisistä taidoista, tietojenkäsittelystä, tarkkaavaisuudesta, sisäisten mielikuvien muodostuskyvystä sekä lapsen kognitiivisesta tyylistä ja tavasta toimia sosiaalisissa tilanteissa. (Lyytinen ja Lautamo 2003, 204–206.)

Lapselle emotionaalisesti koskettavat ja henkilökohtaisesti tärkeät asiat ilmenevät leikissä teemojen valinnalla ja leikin toteutuksessa. Toistuvat teemat, kaavamainen leikki, heikko ongelmanratkaisukyky ja ristiriitojen sieto sekä suora tai epäsuora aggressiivinen käytös kertovat usein käyttäytymisen takana olevista vaikeuksista. (Lyytinen & Lautamo 2003, 207.) Myös lukemaan oppimisen kyvyn on todettu olevan ennakoitavissa lapsen kyvystä puhua leikistä sen aikana (Stagnitti 30.3.2009).

6 THE CHILD-INITIATED PRETEND PLAY ASSESSMENT

Australiassa standardoitua ChIPPA-arviointimenetelmän tarkoituksena on arvioida lapsen kykyä aloittaa, ylläpitää (self-initiate) ja organisoida leikkiä. (Stagnitti & Unsworth 2004, 94). ChIPPA antaa lapselle mahdollisuuden keksiä ja toteuttaa omia leikki-ideoita koko arvioinnin ajan. Arviointimenetelmä perustuu ajatukselle, että kuvitteellinen leikki on yhteydessä kielellisiin taitoihin ja se on tärkeä osa lapsen kehitystä. Se on ikkuna kognitiiviseen, kielelliseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. ChIPPA-menetelmää voivat käyttää eri ammattikuntien edustajat, jotka hyötyvät lapsen leikin kehityksen ymmärtämisestä. Tällaisia ammattilaisia ovat esimerkiksi toimintaterapeutit, puheterapeutit, psykologit ja lastentarhaopettajat. (Stagnitti 2007.)

ChIPPA eroaa aikaisemmista symbolisen leikin arviointimenetelmistä, koska se arvioi samalla arviointikerralla sekä perinteistä mielikuvitusleikkiä että symbolista leikkiä. Tämän ansiosta kuvitteellisesta leikistä saadaan ChIPPA:n kautta kokonaisvaltainen näkemys. Arviointi koostuu kahdesta eri leikkiosiesta, joista toisessa lapsi leikkii perinteisillä, tyypillisillä mielikuvitusleluilla, esimerkiksi nukken, eläinten ja muoviastioiden kanssa (Liite 2). Tällöin lapsi kuvittelee leluille tyypillisiä toimintoja ja ominaisuuksia, esimerkiksi nukke nukkuu tai lehmä on sairas. Toisessa eli symbolisen leikin osiossa lelut ovat epätyypillisiä, strukturoimattomia leikitavaroita, joita ovat esimerkiksi metallipurkki, keppi ja kankaasta tehty hahmo. Symbolinen leikki vaatii enemmän mielikuvitusta ja symbolien käyttöä leikissä, esimerkiksi palikka voi esittää puhelinta. Leikkimateriaali on validoitu niin, että se sopii molemmille sukupuolille sekä lapsen kehitykselliseen tasoon. (Stagnitti 2007.)

6.1 Arviointitilanne

Arviointitilanne kestää joko 18 tai 30 minuuttia lapsen iästä riippuen. 3-vuotiaiden arviointi kestää kaksi kertaa yhdeksän minuuttia ja 4–7-vuotiaiden

kaksi kertaa 15 minuuttia. Molemmat leikkiosiot (perinteinen ja symbolinen) ovat jaettu kolmeen osaan niin, että 3-vuotiailla osiot ovat kolme kertaa kolme minuuttia ja vanhemmilla lapsilla kolme kertaa viisi minuuttia. ChIPPA-arviointi kannattaa toteuttaa terapiatilassa tai erillisessä huoneessa päiväkodissa, koulussa tai muussa vastaavassa paikassa. Mikäli arviointi toteutetaan lapsen kotona ja lapsella on vaikeuksia ylläpitää tai keksiä leikki-ideoita, hän saattaa haluta tuoda omia lelujaan mukaan leikkiin. (Stagnitti 2007.)

Ennen arvioinnin aloittamista arvioija on laittanut kankaasta ja tuoleista leikkitalan asettamalla lakanan tuolien päälle taustaksi (Liite 2). Arviointitilanteessa sekä arvioija että lapsi istuvat lattialla ja ensimmäiseksi arvioija antaa lelut (perinteiset tai symboliset) (Liite 2) lapselle, minkä jälkeen hän laittaa sekuntikellon päälle. Lapselle annetaan aluksi osioon kuuluvat lelut lukuun ottamatta nukkea tai kangashahmoa, jota käytetään mallittamisessa leikkiosion keskivaiheessa. Lapsen leikkiä ei ohjailta, vaan hänelle sanotaan: ”Tässä on leluja, joiden kanssa voit leikkiä. Voit tehdä niillä mitä haluat.” Arvioijan ei ole tarkoitus osallistua leikkiin, lukuun ottamatta muutaman toiminnon mallittamista, mutta hän voi keskustella lapsen kanssa, kunhan lapselle ei anneta vinkkejä miten leikkiä. (Stagnitti 2007.)

Toinen osio (kolme tai viisi minuuttia) sisältää mallitusta. Arvioija mallittaa lapselle tietyt toiminnot, jotka ovat lueteltu manuaalissa, esimerkiksi nukke kävelee ja juo kupista. Mallitukset tehdään piilossa olleella nukella ja niitä voi toistaa keskimmäisen osion aikana niin monta kertaa kuin mahdollista. Näiden toimintojen toistaminen useita kertoja ei kuitenkaan ole pakollista, mikäli lapsi ei tarvitse mallitusta, eli leikki on sujuvaa. Mallituksen jälkeen lapsi saa ottaa nukken mukaan leikkiinsä. Viimeisen osion aikana lapsi saa leikkiä leluilla vapaasti ja häntä voi rohkaista siihen, mutta lapsen leikkiä ei saa edelleenkaan ohjailta. (Stagnitti 2007.)

Symbolisen leikkiosion alkaessa lapselle on suositeltavaa sanoa: ”Nämä lelut ovat todella erilaisia, mutta näidenkin kanssa voi tehdä paljon kaikenlaista. Sinä voit leikkiä näillä mitä haluat.” Myös symbolisessa leikkiosiossa mallitetaan keskimmäisen ajanjakson aikana. Myöskään symbolisilla leluilla ei saa antaa

ohjeita siitä miten tai mitä leluilla voi leikkiä. Lasta voi kuitenkin rohkaista leikkimään. (Stagnitti 2007.)

6.2 Pisteytys

Molempien osioiden aikana lapsen leikissä arvioidaan kuvitteellisen leikin piirteiden esiintyvyyttä sekä leikin laatua yleensä, esimerkiksi leikin jatkuvuutta ja toimintojen määrää. Pisteytys koostuu taidokkaiden, eli sarjallisten tai teemaan liittyvien leikkitoimintojen prosenttiosuudesta kokonaistoiminnoista (Percentage of Elaborate Pretend Play Action = PEPA), esinekorvaavuuksien määrästä (Number of Object Substitution = NOS) ja matkittujen toimintojen määrästä (Number of Imitated Actions = NIA). Koska molemmista leikkiosioista (perinteinen ja symbolinen) lasketaan nämä esiintyvyydet erikseen ja lisäksi vielä molempien leikkiosioiden tulokset yhdessä, tulee tulokseksi yhteensä yhdeksän lukua. Taidokkaan leikkitoiminnan pisteet, jotka lapsi voi saada perinteisessä tai symbolisessa toiminnassa, voi siis vaihdella 0-100 ja yhdistetyt pisteet 0-200. Esinekorvaavuuksien ja imitoitujen toimintojen määrä voi olla mikä tahansa luku, koska jokainen toiminto lasketaan. Arviointilomakkeeseen (Liite 3) kirjataan kaikki toiminnot, joita lapsi tekee. Edellä mainittujen lisäksi kirjataan, mikäli lapsi tekee jotain, mikä ei liity ollenkaan leikkiin tai liittyy leikkiin, mutta ei ole sarjallista. Myös, jos lapsi toistaa leikissä samoja toimintoja tai teemoja, se kirjataan ylös. (Stagnitti 2007.)

Australialaiset viitearvot ovat olemassa 4–7-vuotiaille ja 3-vuotiaille on raja-arvot, jotka koostuvat kahdesta prosenttiluvusta. Jos lapsi yltää tuloksissaan korkeamman arvon yläpuolelle, voidaan lapsen kuvitteellista leikkiä pitää ikäodotusten mukaisesti kehittyneenä. Mikäli lapsi jää tuloksissaan kahden raja-arvon väliin, suositellaan lapsen leikin tarkempaa tutkimista ja jos lapsi jää alemman raja-arvon alapuolelle, suositellaan lapselle leikkiterapiaa. Perinteisen mielikuvitusleikin osion alempi raja-arvo on 14% ja ylempi 33%, symbolisen leikkiosion raja-arvot 13% ja 30% ja yhdistettyjen pisteiden 46% ja 70%. (Stagnitti 2007.)

6.3 ChIPPA-arviointimenetelmän luotettavuus

ChIPPA:a on kehitetty Australiassa 14 vuotta ja kehitystyön aikana ChIPPA:lla on tutkittu 513 lasta. Standardointi on tehty otoksella, johon sisältyi 410 Australiassa normaalisti kehittynyttä 3–7-vuotiasta lasta. 3-vuotiaiden otokseen tarvitaan vielä lisää lapsia, koska tähän mennessä se koostuu vain 16 lapsesta, joista 6 oli tyttöä ja 10 poikaa. Standardoinnin aikana tutkittiin myös lasten vanhempien ammatit, ja todettiin, etteivät ne vaikuta tuloksiin. Standardoinnissa huomattiin myös, että lapsen ikä vaikuttaa merkittävästi arvioinnin tuloksiin. Erityisesti ikä vaikuttaa taidokkaan leikin (PEPA) ja esinekorvaavuuden (NOS) pisteisiin. Imitoitujen toimintojen pisteissä (NIA) havaittiin, että mitä vanhempi lapsi on, sitä vähemmän hän imitoi mallitettuja toimintoja. (Stagnitti 2007.)

Tutkimuksen validius tarkoittaa sitä, että tutkimus mittaa sitä mitä sen on tarkoituskin mitata (Vilkka 2007, 150). ChIPPA:n sisällön validiteettia on tutkittu asiantuntijapaneelissa, joka vastasi kyselyyn arvioinnin toteutuksesta, pisteytyksestä ja sisällöstä. Kysely lähetettiin 18:lle pediatrian ja leikin asiantuntijalle, joissa oli mukana sekä australialaisia että kansainvälisiä henkilöitä. Kahdeksan heistä vastasi kyselyyn. Paneeli totesi, että ChIPPA:lla on korkea sisältövaliditeetti eli ChIPPA näyttää arvioivan leikin aloittamista ja ylläpitoa, jota sen on tarkoituskin arvioida. Kaikki asiantuntijat olivat sitä mieltä, että ChIPPA antaa informaatiota kuvitteellisen leikin aloittamisesta ja ylläpidosta, mitä muut menetelmät eivät kerro. Sisällön validointi osoitti myös, että ChIPPA:n kaltainen arviointimenetelmä sopii tarkoitukseensa paremmin kuin terapeuttihoitoinen arviointimenetelmä. (Stagnitti 2007.)

ChIPPA:n sisältövaliditeettia on tutkittu vertailemalla sen tuloksia MAP-arviointimenetelmän (the Miller Assessment for Preschoolers) tuloksiin, koska MAP testaa lasten esikateemisia taitoja ja ChIPPA:n oletetaan myös ennustavan niitä. Tutkimuksen mukaan ChIPPA:n kaksi leikkitaitoa, taidokas leikki (PEPA) ja esinekorvaavuus (NOS), erottelevat erittäin hyvin normaalisti kehittyneet lapset sekä lapset, joilla on ollut oppimisvaikeuksia. ChIPPA:n on validiteettitutkimuksessa todettu erottelevan myös lapset, joilla on kehitysviivettä ja lapset, joilla ei ole. (Stagnitti 2007.)

ChIPPA:n validiteettia on myös tutkittu tutkimuksessa, jossa tarkoituksena oli selvittää kuvitteellisen leikin, sosiaalisen pätevyyden ja kouluun liittyviin toimintoihin osallistumisen yhteyttä. Tutkimuksessa testattiin, yhtenevätkö ChIPPA:lla tehdyn arvioinnin tulokset sosiaalista pätevyyttä (arviointimenetelmä the Penn Interactive Peer Play Scale eli PIPPS) ja osallistumista (arviointimenetelmä the Leuven Involvement Scale for Young Children eli LIS-YC) mittaavien arviointimenetelmien kanssa eli voidaanko ChIPPA:n tuloksista vetää johtopäätöksiä sosiaaliseen pätevyyteen ja osallistumiseen liittyen. Tutkimustulosten mukaan taidokkaalla leikillä (ChIPPA:n PEPA pisteet) on yhteys sekä sosiaaliseen leikkiin, sen teemoihin ja narratiivin käyttämiseen leikissä että osallistumiseen ja käyttäytymiseen koulutilanteissa. Lapsilla, joilla oli alhaiset pisteet osallistumista mittaavassa testissä, oli vaikeutta ylläpitää leikkiä ChIPPA:ssa sekä kommunikoida leikin aikana. Tulokset tukevat sekä ChIPPA:n validiteettia että sisällön tarkoituksenmukaisuutta. (Stagnitti & Uren 2009, 33, 38–39.)

Reliabiliteettia testattaessa selvitetään, kuinka hyvin arviointimenetelmän tulokset antavat saman tuloksen eri mittauskerroilla (Vilkka 2007, 149). ChIPPAn reliabiliteettia testattaessa todettiin korkeaa luotettavuutta taidokkaan leikin pisteissä (PEPA) sekä perinteisen mielikuvitusleikin osiossa että symbolisen leikin osiossa. Muissa leikkitaidoissa tulokseksi saatiin keskitasoinen tai hyvä korrelaatio. Tämä tarkoittaa, että PEPA-pisteet pysyivät parhaiten samanlaisina eri mittauskertojen välillä. (Stagnitti & Unsworth 2004, 98.)

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kuvitteellisen leikin ChIPPA - arviointimenetelmän soveltuvuutta suomalaisten 3-vuotiaiden lasten leikin arvioinnissa. Tutkimuksessa selvitettiin, onko suomalaisten ja australialaisten lasten tuloksista löydettävissä tilastollisesti merkitseviä eroja, ja voidaanko australialaisilla lapsilla tehdyn tutkimuksen perusteella asetettuja normaaliin kehitykseen viittaavia raja-arvoja käyttää luotettavasti suomalaisten 3-vuotiaiden lasten arvioinnissa.

Tutkimusongelma: Voidaanko ChIPPA-arviointimenetelmän australialaisia 3-vuotiaiden raja-arvoja käyttää luotettavasti suomalaisten 3 v 6 kk – 3 v 11 kk lasten arvioinnissa?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko koostui 31:stä 3 v 6 kk–3 v 11 kk -vuotiaasta suomalaisesta lapsesta. Otoksoon tavoitteeksi asetettiin 30, sillä se on pienin suositeltu otoskoko vertailtaessa ryhmiä toisiinsa (Vilkkä 2007, 57). Vaatimuksena sopivan iän lisäksi oli se, että lasten äidinkieli on suomi ja että heidän kehityksensä on edennyt ikäodotusten mukaisesti 3-vuotisneuvolassa.

Tutkittavat lapset kerättiin Turkulaisista päiväkodeista, ensisijaisesti Skanssi-Uittamon palvelualueelta. Videointilupalomakkeita jaettiin kevään ja syksyn 2010 aikana yhdeksään eri päiväkotiin 105 kappaletta, joista palautui 37. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin kaksi lasta, koska he eivät täyttäneet tutkimukselle asetettuja kriteereitä. Tutkimustilanteessa huomattiin, että ulkomaalaistaustaisen lapsen kommunikointi suomen kielellä ei ollut riittävää. Tutkimuksessa pidettiin tärkeänä, että otos rajattiin suomalaisiin lapsiin, koska tarkoituksena oli nimenomaan tutkia arviointimenetelmän soveltuvuutta suomalaisille lapsille. Neljä lasta ei ollut sovittuna videointipäivänä paikalla sairastumisen tai muun syyn takia.

8.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin standardoitua The Child-Initiated Pretend Play Assessment:ia eli ChIPPA-arviointimenetelmää. ChIPPA:lla voidaan arvioida 3–7-vuotiaita lapsia ja sen tarkoituksena on arvioida lapsen spontaania kykyä leikkiä kuvitteellisesti ja järjestää leikkiään. Arviointimenetelmä koostuu perinteisen mielikuvitusleikin ja symbolisen leikin osioista. Kerätty aineisto sisältää tutkijoiden saamat molempien leikkiosioden arviointitulokset sekä leikin havainnointilomakkeen. (Stagnitti 2007).

8.3 Tutkimuksen eteneminen

Opinnäytetyön tekeminen aloitettiin syksyllä 2009. Aluksi keskityttiin aiheen perusteluun, teorian tiedon hankkimiseen sekä arviointimenetelmään tutustumiseen. Kevään 2010 aikana kuvattiin pilotointivideot, joihin osallistui neljä kohderyhmän ikäistä lasta. Tutkimuslupaa haettiin huhtikuussa 2010 turkulaisiin Skanssi-Uittamo–alueen päiväkodeihin ja se saatiin toukokuussa 2010, jonka jälkeen päiväkodeihin otettiin yhteyttä. Päiväkotien kautta lasten vanhemmille toimitettiin saatekirje. (Liite 1). Siitä vanhemmat saivat tietoa tutkimuksesta ja allekirjoittivat suostumuksen lapsensa videointiin. Osa lapsista oli jo jäänyt kesälomalle, joten oikean ikäisiä ja tutkimukseen soveltuvia lapsia oli vain 12 suunnitellusta 30:stä. Tämän takia arviointeja päätettiin jatkaa lasten kesälomien jälkeen. Päiväkodeihin oltiin uudestaan yhteydessä elokuussa 2010 ja lisää lapsia arvioitiin syyskuun 2010 aikana, minkä jälkeen otoksen katsottiin olevan riittävän suuri.

Arvioinnit videoitiin, jotta jokainen tutkija voi tarvittaessa luotettavuuden takaamiseksi pisteyttää arvioinnit ja se mahdollistaa myös tilanteisiin palaamisen. Jokaisen arvioinnin pisteytti vähintään kaksi tutkijaa. Tutkimusaineisto eli videoinnit ja pisteytyslomakkeet tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua lokakuussa 2010. Tutkimus julkaistaan Turun ammattikorkeakoulussa ja se toimitetaan Turun kaupungille. Osallistuneille päiväkodeille tullaan lähettämään tiedote tutkimuksen tuloksista.

8.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Aineisto koostui 31:stä ChIPPA–pisteytyslomakkeesta, joihin pisteytettiin erikseen perinteinen ja symbolinen leikkiosio. Tuloksena saatiin lapsen taidokkaan leikin prosenttiosuus kokonaistoiminnoista molemmista leikkiosioista erikseen sekä niiden yhteenlaskettu tulos. Myös esinekorvaavuuksien ja imitoitujen leikkitoimintojen määrä laskettiin molemmista leikkiosioista sekä niiden yhteistulos.

Pisteytys suoritettiin jälkikäteen videotallenteista, joka mahdollisti leikin toimintojen tarkan havainnoinnin. Pisteytykseen osallistui vähintään kaksi tutkijaa ja ristiriitaiset tilanteet käytiin yhdessä läpi kaikkien tutkijoiden kanssa. Ohjeiden suomentaminen helpotti pisteytystä ja niihin oli tarvittaessa helppo palata. Pisteytystilanteessa lomakkeet numeroitiin juoksevasti, sekä kirjattiin ylös lapsen sukupuoli, päiväkotiki ja arvioijan nimi, jotta tulokset eivät menisi sekaisin keskenään.

Pisteytyksen jälkeen tulokset syötettiin SPSS-tilasto-ohjelmaan, jolloin tilastollinen käsittely oli mahdollista. Tuloksista laskettiin samat tilastolliset tunnusluvut kuin arviointimenetelmän kehittäjän tekemässä tutkimuksessa. Australialaisen aineiston keskiarvon, keskihajonnan ja otoskoon saimme edellä mainittujen testien suorittamiseen arviointimenetelmän manuaalista. Näitä tunnuslukuja olivat keskiarvo ja keskihajonta. Tilasto-ohjelman avulla selvitettiin myös raja-arvot ylittäneiden lasten prosentuaalinen osuus. Luotettavan tilastollisen vertailun mahdollistamiseksi arviointimenetelmän kehittäjältä pyydettiin hänen tutkimuksensa 3-vuotiaiden tulokset, mutta aineiston käsittelyn alkaessa australialaisen tutkimuksen koko aineisto ei ollut käytettävissä, joten tulosten p-arvoa testattiin käsin laskemalla.

Myöhemmin arviointimenetelmän kehittäjältä saatiin tarkkaa tilastollista vertailua varten australialaisen tutkimuksen tulokset jokaisesta tutkittavasta, jolloin pystyimme suorittamaan SPSS-tilasto-ohjelmalla tarvittavat testit. Australialaiset tulokset yhdistettiin samaan taulukkoon suomalaisten tulosten kanssa. Australialaisen tutkimuksen koko aineiston saaminen mahdollisti monipuolisemman vertailun suomalaisten ja australialaisten lasten tuloksien välillä ja teki tulosten vertailusta luotettavaa.

Vertailun tarkoituksena oli todentaa, onko suomalaisten ja australialaisten lasten tuloksissa tilastollisesti merkittävää eroa. Vertailu aloitettiin testaamalla otoksista normaalijakaumat, jonka jälkeen voitiin päättää käytetäänkö erojen selvittämiseen T-testiä vai Mann-Whitney U-testiä. Testit tehtiin SPSS-ohjelmalla. Testaamisen jälkeen tuloksista tehtiin graafiset taulukot ja kuvat.

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Taidokkaan leikin tulokset

Taulukossa 1 vertaillaan suomalaisten ja australialaisten 3,5-vuotiaiden lasten taidokkaan leikin tuloksia. Taulukkoon on merkitty tulokset perinteisestä ja symbolisesta leikkiosioista sekä niiden yhteenlasketuista tuloksista. PEPA (Prosent of Elaborate Play Actions) kuvaa taidokkaan leikin prosenttiosuutta lapsen leikkitoiminnoista.

Taulukko 1. Suomalaisten ja Australialaisten lasten taidokkaan leikin otoskoot, keskiarvot sekä keskihajonnat.

	Suomalaiset			Australialaiset		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Perint. PEPA %	31	48,9	25,9	16	44,3	14,0
Symb. PEPA %	31	32,3	24,0	16	39,9	17,2
Yhdistetty PEPA	31	81,2	43,7	16	84,2	21,2

Suomalaisten lasten taidokkaan leikin keskiarvo (48,9 %) oli perinteisessä leikkiosiossa 4,6 prosenttiyksikköä enemmän kuin australialaisilla lapsilla. Keskihajonta (25,9 %) oli selkeästi suurempi suomalaisilla lapsilla kuin australialaisilla (13,7 %). Otoksien välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,135$).

Symbolisessa leikkiosiossa suomalaisten lasten keskiarvo (32,3 %) oli vähemmän kuin australialaisilla lapsilla (39,9 %). Myös symbolisessa leikissä tulosten keskihajonta (24 %) suomalaisilla oli huomattavasti suurempi kuin australialaisilla (17,2 %). Myöskään tässä osiossa otoksien välinen tilastollinen ero ei ollut merkitsevä ($p=0,218$).

Yhdistettyjen tulosten (prosenttiosuuksien summien) keskiarvo (81,2) oli suomalaisilla 3 yksikköä vähemmän kuin australialaisilla (84,2). Suomalaisilla keskihajonta (43,7) oli huomattavasti suurempi kuin australialaisilla (21,2). Ero maiden otosten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,637$).

9.2 Esinekorvaavuuksien ja imitoitujen toimintojen tulokset

Taulukossa 2 vertaillaan suomalaisten ja australialaisten lasten esinekorvaavuuksien (NOS=Number of Object Substitutions) ja imitoitujen toimintojen (NIA=Number of Imitated Actions) keskiarvojen ja keskihajontojen määriä. Tulokset ovat perinteisestä ja symbolisesta leikkiosioista sekä niiden yhteenlasketuista pisteistä.

Taulukko 2. Suomalaisten ja australialaisten lasten otoskoot, esinekorvaavuuksien ja imitoitujen toimintojen keskiarvot ja keskihajonnat.

	Suomalaiset			Australialaiset		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Perinteinen NOS	31	0,71	2,93	16	0,06	0,25
Symbolinen NOS	31	3,13	3,91	16	2,63	3,48
Yhdistetty NOS	31	3,84	5,01	16	2,69	3,59
Perinteinen NIA	31	0,32	1,28	16	1,13	1,82
Symbolinen NIA	31	0,23	0,67	16	0,69	0,95
Yhdistetty NIA	31	0,55	1,41	16	1,81	2,34

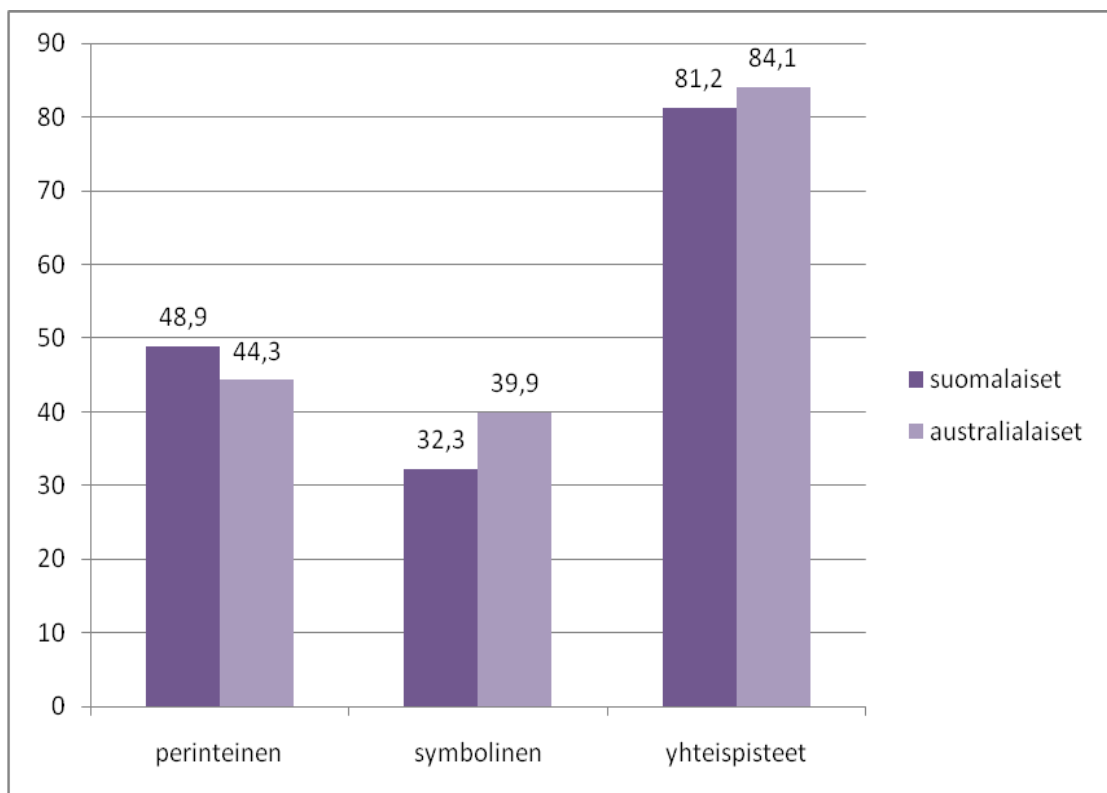
Suomalaisten ja australialaisten lasten esinekorvaavuuspisteissä suomalaisilla lapsilla oli perinteisessä osiossa 0,65, symbolisessa 0,5 ja yhteispisteissä 1,15 esinekorvaavuutta enemmän, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Perinteisessä leikkiosiossa $p=0,463$, symbolisessa $p=0,59$ ja yhdistetyissä pisteissä $p=0,468$.

Suomalaisilla lapsilla imitoituja toimintoja oli jonkin verran australialaislapsia vähemmän. Perinteisessä leikkiosiossa suomalaislapsilla oli 0,81, symbolisessa

0,46 ja yhteispisteissä 1,26 imitoitua toimintoa vähemmän kuin australialaisilla. Molemmissa leikkiosioissa sekä yhteispisteissä tilastollinen ero oli melkein merkitsevä: perinteisen leikkiosiossa $p=0,04$, symbolisessa $p=0,023$ ja yhdistetyissä pisteissä $p=0,014$.

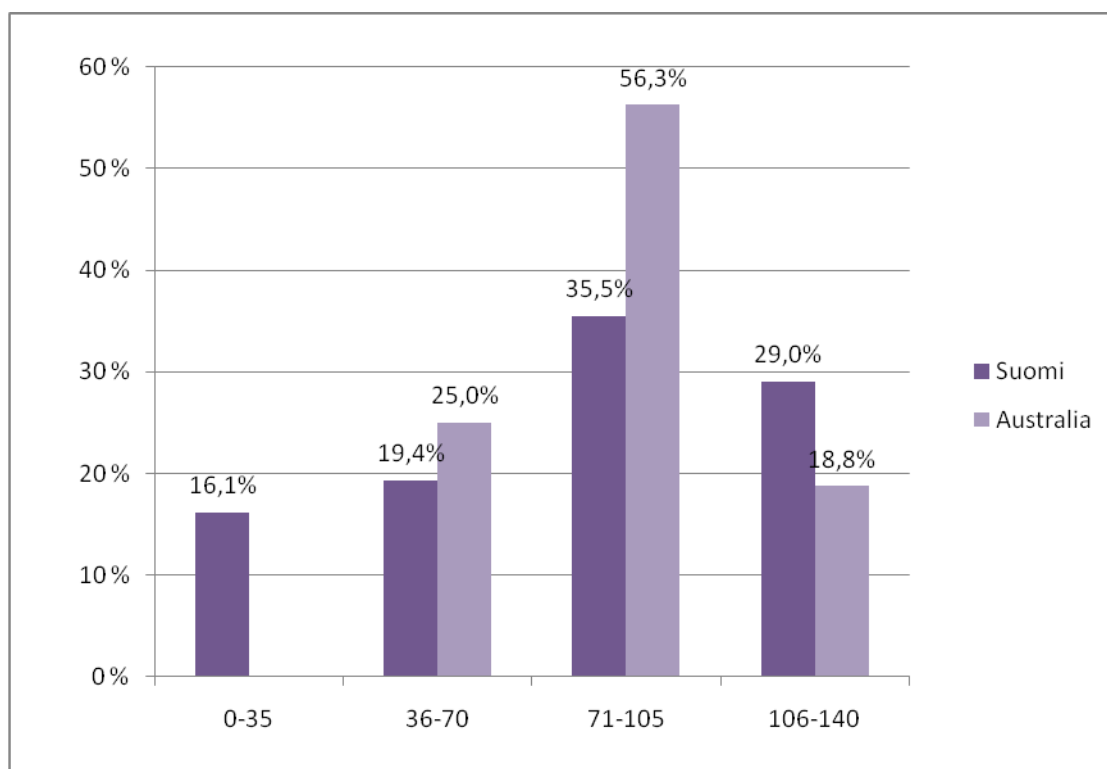
9.3 Tulosten yhteenveto

Kuviossa 1 tarkastellaan suomalaisten ja australialaisten lasten taidokkaan leikin pisteiden keskiarvoja. Kuvioista voidaan todeta, että suomalaiset lapset saivat perinteisessä leikkiosiossa enemmän pisteitä kuin australialaiset lapset. Symbolisessa leikkiosiossa ja yhteispisteissä australialaiset lapset taas saivat hieman enemmän pisteitä verrattuna suomalaisiin lapsiin. Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.



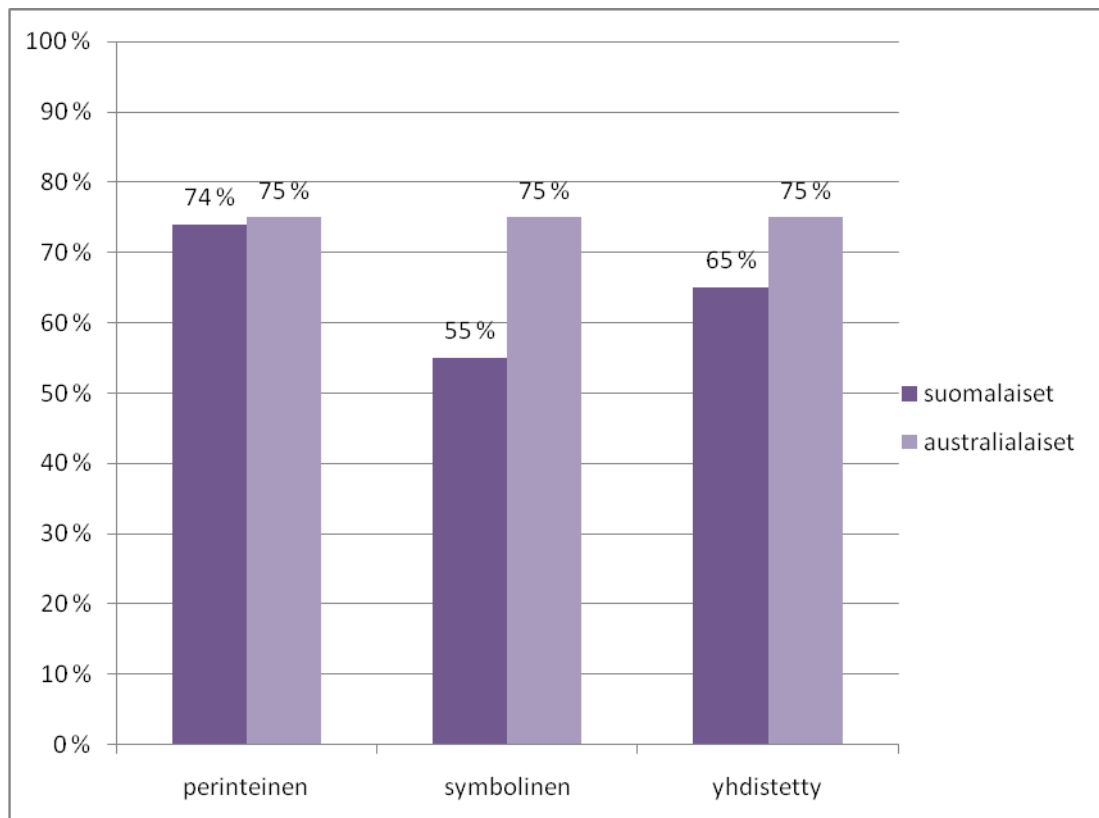
Kuvio 1. Suomalaisten ja australialaisten tulosten keskiarvojen vertailu. Perinteisen ja symbolisen leikkiosion arvot prosentteina ja yhteispisteet prosenttien summina.

Kuviossa 2 esitetään taidokkaan leikin yhteispisteiden jakautuminen suomalaisilla ja australialaisilla lapsilla erikseen. Kuvioista voi huomata suomalaisten lasten pisteiden suuren hajonnan verrattuna australialaisiin. Suurin osa australialaisista lapsista eli 56,3% sijoittuu pisteissä välille 71-105, myös suomalaisista tälle välille sijoittuu suuri osa lapsista eli 35,5%, joka on kuitenkin huomattavasti pienempi määrä kuin australialaisia. Erittäin taidokkaan leikin pisteisiin välille 106-140 yltää suomalaisista lapsista 29%, kun taas australialaisista lapsista selvästi pienempi osa eli 18,8% saavuttaa yhtä korkeita tuloksia. Pisteissä välille 36-70 jää suomalaisista lapsista 19,4%, joka on hieman vähemmän australialaisiin verrattuna, joista tälle välille sijoittuu 25% lapsista. Suomalaisista lapsista taas 16,1% jää pisteissä välille 0-35, kun taas australialaisista lapsista tälle välille ei jää prosentuaalisesti yhtään lasta.



Kuvio 2. Taidokkaan leikin yhteispisteiden jakautuminen suomalaisilla ja australialaisilla lapsilla.

Kuviossa 3 esitetään kuinka monta prosenttia tutkimukseen osallistuneista lapsista ylittää australialaiset raja-arvot. Suomalaisista lapsista taidokkaan leikin raja-arvon (33) ylitti perinteisessä mielikuvitusleikissä 74 prosenttia, mikä oli vain yhden prosenttiyksikön vähemmän kuin australialaisessa otoksessa. Mann-Whitneyn U-testin mukaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,95$). Symbolisessa leikkiosiossa suomalaisista lapsista raja-arvon (30) ylitti 55 prosenttia, mikä oli 20 prosenttiyksikköä vähemmän kuin australialaisilla lapsilla. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä myöskään näissä tuloksissa ($p=0,18$). Yhteispisteiden normaaliin kehitykseen viittaavan raja-arvon (70) ylitti 65 prosenttia, mikä oli 10 prosenttiyksikköä vähemmän kuin australialaisilla. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,47$).



Kuvio 3. Suomalaisten ja australialaisten raja-arvojen ylittäneiden lasten prosenttiosuudet eri leikkiosioissa

Yhteenvedon voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella ChIPPA arviointimenetelmää voidaan pitää luotettavana myös suomalaisten 3-

vuotiaiden arvioinnissa, sillä suomalaisten lasten keskiarvot ylittivät raja-arvot molemmissa leikkiosioissa sekä yhteenlasketuissa pisteissä.

10 POHDINTA

10.1 Tutkimustulosten pohdinta

Suomalaisten lasten tuloksissa keskihajonta oli huomattavasti suurempi kuin australialaisten tuloksissa. Suomalaisten suuri keskihajonta kertoo siitä, että vaihteluväli oli laaja. Suomalaisilla lapsilla oli sekä paras että huonoin tulos kun mukaan luettiin myös australialainen aineisto. Muutamat suomalaiset lapset saivat tulokseksi 0, jolloin heidän leikkinsä ei sisältänyt lainkaan taidokkaan leikin toimintoja eli leikin teemoja tai sarjallisuutta. Yksi näistä lapsista ei aloittanut leikkiä ollenkaan. Australialaisessa otoksessa taas ei ilmennyt lainkaan lapsia, jotka olisivat saaneet tulokseksi 0, mikä voi johtua siitä, että otoskoko oli pieni verrattuna omaan tutkimukseemme. Suomalaisten lasten otoskoko oli kaksi kertaa suurempi kuin australialaisessa tutkimuksessa, jolloin mahdollisuus siihen, että joukossa on hyvin eritasoisia leikkijöitä, kasvaa.

Suomalaisten lasten leikissä ilmeni tulostemme mukaan määrällisesti enemmän esinekorvaavuuksia ja vähemmän imitoituja toimintoja kuin australialaisilla lapsilla. Imitoitujen toimintojen määrässä suomalaisilla ja australialaisilla lapsilla oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Tämä voi kertoa siitä, että suomalaisilla lapsilla on paljon omia leikki-ideoita, eivätkä he tarvitse mallitoimitoita avukseen. Toisaalta, suomalaisten lasten joukossa oli useita lapsia, jotka eivät aloittaneet leikkimistä ollenkaan, eivätkä he myöskään imitoineet mallitettuja toimintoja, mikä taas olisi saattanut johtaa leikin etenemiseen. Vaikka 3-vuotias lapsi imitoi paljon leikissään tai hän saa monia esinekorvaavuspisteitä, niillä ei ole pisteytyksessä juurikaan merkitystä, sillä tämän ikäisillä raja-arvoja toimintojen määrästä ei ole. Käytännön työssä kuitenkin näiden toimintojen määrästä voi tehdä johtopäätöksiä lapsen leikin laadusta.

Suomalaisten ja australialaisten lasten taidokkaan kuvitteellisen leikin tuloksissa (PEPA) ei ilmennyt merkitsevää eroa tilastollisesti, joten menetelmää voidaan luotettavasti käyttää suomalaisten lasten arviointiin. Eroa ei ilmennyt kummassakaan leikin osioissa eikä myöskään yhteispisteissä. Arviointimenetelmän kehittäjä totesi katsottuaan pilotointivideot, että suomalaisten ja australialaisten lasten leikissä on paljon yhtäläisyyksiä (Stagnitti 7.10.2010).

Mikäli suomalaiset ja australialaiset tulokset yhdistettäisiin, saataisiin taidokkaan leikin keskiarvoksi 82,2, eli suomalaisten lasten lisääminen laskisi hieman keskiarvoa. Tällöin myös raja-arvo todennäköisesti laskisi hieman, mikäli raja-arvo laskettaisiin sen mukaan, että 75% tutkimuksissa mukana olleista lapsista ylittää sen. Halusimme myös tietää onko tyttöjen ja poikien välillä eroa leikkitaidoissa. Testasimme tulokset sukupuolen mukaan, mistä havaittiin, ettei tyttöjen ja poikien tuloksissa tutkimuksessamme ole merkitsevää eroa.

10.2 ChIPPA:n käyttökokemuksia

Arviointimenetelmään perehtymiseen kului runsaasti aikaa, sillä arvioinnin suorittaminen on monivaiheinen ja pisteytys erittäin yksityiskohtaista sekä se edellyttää määritelyjen sääntöjen hallintaa, jotka ovat kuitenkin helposti opittavissa. Mikäli sääntöjä ei hallitse, pisteytys ei ole luotettavaa. Leikkiaika on tarkoin määritelty iästä riippuen, ja mallitoiminnot tehdään ainoastaan tietyissä vaiheissa arviointia. Myös arvioijan suorittamat mallitoiminnot tulee osata ulkoa, jotta tilanne etenisi sujuvasti. Säännöissä esiintyy myös poikkeuksia, esimerkiksi mallitukset voidaan antaa jo aiemmin, mikäli lapsi ei lähde muuten leikkimään. Näiden poikkeusten osaaminen on olennaista arvioinnin onnistumisen kannalta. On tärkeää, että arvioija seuraa leikin etenemistä ja tietää miten reagoida, jos lapsi poikkeaa annetuista ohjeista. Tilanteessa on käyttäytyttävä mahdollisimman luontevasti, kuitenkin antamatta lapselle leikkivihjeitä.

On tärkeää, että arviointi suoritetaan rauhallisessa tilassa. Useat lapset kiinnittävät huomiota ulkopuolelta kuuluviin ääniin tai ikkunan ulkopuolella tapahtuviin asioihin. Mielestämme tilanteissa, joissa lapsi kiinnittää huomion johonkin erityiseen asiaan, joka tapahtuu ulkopuolella, terapeutin on syytä miettiä tarkkaan, vaikuttaako tämä lapsen pisteytykseen.

Pilotoinnilla oli suuri merkitys menetelmän käytön oppimisessa ja pisteytyksen harjoittelussa. Pisteytyksessä on aluksi erityisen haastavaa oppia näkemään onko leikki taidokasta ja sisältääkö se jonkin päämäärän, erityisesti jos lapsi ei kerro mitä leikissä tapahtuu. On tarkoitus, että pisteytys suoritetaan arviointitilanteessa, mutta mielestämme se vaatii arvioijalta paljon kokemusta ChIPPA:n käytöstä. Itse koimme, että arviointitapahtuman videointi oli pisteytyksen tekemisen kannalta erittäin tärkeää, jotta epäselviin toimintoihin voitaisiin palata. Varsinkin nopeatempoisten lasten kohdalla leikkitoimintojen seuraaminen ja toisistaan erottaminen on hankalaa, mikäli samalla on täytettävä pisteytyslomaketta.

Kun ChIPPA:a oppii käyttämään, se antaa mielestämme luotettavaa tietoa lapsen leikin jatkuvuudesta ja järjestäytyneisyydestä, sekä kehityksen tasosta. Tutkimuksen aikana olemme huomanneet, että arviointitilanteessa havainnoimamme käsitys lapsen leikin sujuvuudesta on vastannut pisteytyksen tuloksia. Joidenkin lasten arvioinneissa on kuitenkin herännyt kysymys, vastaako pisteytyksen tulos leikkitaitoja, koska lapsi voi saada hyvät pisteet hyvin vähällä määrällä leikkitoimintoja, mikäli pienestä leikkitoimintojen määrästä jotkut ovat taidokasta leikkiä.

Olemme huomanneet useissa arvioinneissa, että jos lapsi ei puhu tai hänen puheensa on epäselvää, lapsen leikkikään ei ole ollut sujuvaa verrattuna otoksemme taidokkaisiin leikkijöihin. Vaikuttaa myös siltä, että useat suomalaiset lapset ujostelevat tilannetta vieraan aikuisen kanssa ja leikin aloittaminen voi olla vaikeaa. Mikäli lapset kuitenkin sopeutuivat tilanteeseen, he ryhtyivät leikkimään innostuneesti. Osa lapsista ei kuitenkaan lähtenyt leikkimään lainkaan, vaikka yritimme rentouttaa heitä keskustelemalla ja

rohkaisemalla. Pohdimme, johtuuko leikin aloittamisen vaikeus ujoudesta vai siitä, että lapsella ei ole riittävästi taitoja itsenäiseen leikkiin.

Stagnitin (2007) mukaan ChIPPA ei vaadi mitään alustusta tai lapseen tutustumista ja Stagnitin tutkimuksissa vain neljä lasta on kieltäytynyt leikkimästä. Pohdimmekin johtuuko tutkimukseemme osallistuneiden lasten ujous kulttuurieroista vai siitä, että australialaiset 3-vuotiaiden raja-arvot on tehty varsin pienellä otoksella, jolloin samanlaisia ongelmia ei välttämättä ole esiintynyt. Toisaalta, on myös mahdollista, että persoonamme tai vähäinen kokemuksemme on saattanut vaikuttaa tilanteisiin, joissa lapsi ei ole aloittanut leikkiä. Olemme toteuttaneet arvioinnit niin, että paikalla on ollut aina kaksi henkilöä, joista toinen on suorittanut arvioinnin ja toinen kuvannut tilanteen. Myös tämä asetelma on saattanut vaikuttaa lapsen jännittyneisyyteen ja sitä kautta lapsen leikin aloittamiseen. Tilanne olisi voinut olla erilainen, mikäli paikalla olisi ollut vain yksi lapselle vieras aikuinen ja tämä olisi myös saattanut vähentää lapsen jännitystä. Käytännön terapiatyössä terapeutti tuntee usein lapsen ennen arviointia, joten tällaista ongelmaa ei todennäköisesti tule. ChIPPA on mielestämme luonnollinen arviointimenetelmä, koska lapsi saa ”vain” leikkiä, eikä esimerkiksi tarvitse tehdä monia erilaisia tehtäviä, kuten useissa muissa arviointimenetelmissä.

Käytettäessä ChIPPA-arviointimenetelmää terapiatyössä 3-vuotiaiden kanssa on mielestämme syytä kiinnittää erityistä huomiota arvioinnin toteutukseen ja johtopäätösten tekemiseen tuloksista, koska arviointimenetelmä on vielä kehitysasteella heidän ikäluokassaan. 3-vuotiaille ei ole vielä olemassa viitearvoja, kuten 4–7-vuotiaille. Menetelmän kehittäjä tekee parhaillaan lisää tutkimusta tämän ikäisten lasten kanssa ja esimerkiksi päivitetty pisteytysohjeet ovat jo olemassa, mutta niitä ei ole vielä julkaistu (Stagnitti 7.10.2010). Uudet pisteytysohjeet helpottavat ja tarkentavat 3-vuotiaiden arvioimista. Tässä tutkimuksessa käytettiin manuaalin ohjeistusta, mitä voidaan perustella sillä, että aineisto on näin vertailukelpoinen australialaiseen aineistoon.

10.3 Tutkimuksen luotettavuus

Arviointimenetelmän standardoinnissa lapsia on tutkittu eri puolilta Australiaa. Tätä tutkimusta ei kuitenkaan ollut mahdollista toteuttaa niin, että otos olisi ollut maantieteellisesti koko Suomen kattava, vaan kaikki lapset olivat Lounais-Suomesta. Vanhempien ammatteja ei tässä tutkimuksessa selvitetty, mutta ChIPPA:n alkuperäistutkimuksessa Australiassa on todettu, ettei ammattilla ole vaikutusta lasten ChIPPA-tuloksiin. Tutkimuksen otoskoon määrällinen suuruus (n=31) verrattuna australialaisen tutkimuksen otoskokoon (n=16) tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuudessa on otettava huomioon se, että otimme otokseen mukaan yhden lapsen, jonka leikkiä ei käytännössä pystynyt arvioimaan. Kysyimme arviointimenetelmän kehittäjältä voimmeko ottaa kyseisen tapauksen mukaan otokseen, ja hänen yksiselitteinen vastaus oli, että kaikki lapset otetaan mukaan, mikäli lelut ovat esitelty lapselle ja hänelle on annettu tarpeeksi tilaa ja aikaa leikin aloittamiseen (Stagnitti 7.10.2010). Teimme ratkaisun ottaa lapsi mukaan otokseen näiden ohjeiden perusteella. Vaikka lapsi olisi jätetty pois otoksesta, tulokset eivät olisi prosentuaalisesti muuttuneet merkittävästi, koska jokatapauksessa suomalaisten lasten leikin keskiarvo ylitti selvästi asetetun raja-arvon.

Pisteytyksen luotettavuutta parantaa se, että kaikki tutkijat ovat saaneet ChIPPA-koulutuksen. Kuitenkin, koska koulutuksesta oli kulunut jo noin kaksi vuotta, arviointimenetelmän manuaaliin ja pisteytysohjeisiin perehdyttiin huolella. Arviointimenetelmän mukana tulee manuaali, pisteytysohjeet ja DVD-levy, jonka avulla voi harjoitella pisteytystä. Manuaalia tai pisteytysohjeita ei ole virallisesti suomennettu, joten tutkijat suomensivat ohjeet. ChIPPA:n käyttöä harjoiteltiin neljän pilotoinnin avulla. Pilotoinnit pisteytettiin videolta useaan kertaan, ongelmakohtista keskusteltiin tutkijoiden kesken ja pisteytyskriteereistä nousseet kysymykset käytiin läpi kokeneen ChIPPA:a käyttäneen toimintaterapeutin kanssa. Pilotoinnit lähetettiin myös arviointimenetelmän kehittäjälle, mutta tutkijoista riippumattomista, aikataulullisista syistä hänen pisteytystuloksia ei voitu hyödyntää

maksimaalisesti. Tutkijat kokivat pisteytyksen luotettavuuden takaamiseksi jokaisen arvioinnin videoinnin ehdottomaksi. Jokaisen arvioinnin pisteytti vähintään kaksi tutkijaa. Epäselvissä tilanteissa myös kolmas tutkija pisteytti arvioinnin. Monet arvoinnit katsottiin videolta useasti.

10.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta varten haettiin lupa Turun kaupungilta ja se saatiin suullisesti. Luvan antaja toimitti tiedon tutkimusluvasta Skanssi-Uittamo-alueen päiväkodeihin. Vanhemmille kerrottiin tutkimuksesta tiedotteella ja pyydettiin kirjallinen lupa lasten videointiin. Aineisto käsiteltiin anonyymisti ja luottamuksellisesti. Arviointilomakkeissa käytettiin juoksevaa numerointia, jotta aineisto saatiin käsiteltyä. Arvioinnin suorittamisen aikana lasta kuunneltiin, esimerkiksi lapsen annettiin lopettaa leikki-tilanne kesken, jos lapsi niin halusi. Opinnäytetyön valmistuttua aineisto tullaan tuhoamaan.

10.5 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus toteutettiin, koska tiedosta ChIPPA:n soveltuvuudesta suomalaisen käyttöön katsotaan olevan hyötyä suomalaisille toimintaterapeuteille. Tutkimuksen tuloksia tullaan käyttämään tulevaisuudessa, kun ChIPPA-arviointimenetelmää on tarkoitus käyttää toimintaterapeuttien toteuttamassa tutkimuksessa, joka on osa suurempaa Hyvän kasvun avaimet - seurantatutkimusta. Tutkimus toteutetaan Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen alaisuudessa. Child-Initiated Pretend Play Assessment – arviointimenetelmän alkuperäisessä australialaisessa tutkimuksessa 3-vuotiaita on arvioitu huomattavan pienen määrän. Suomalaisen tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää arviointimenetelmän maailmanlaajuisten viitearvojen kehittämisessä.

Olisi tärkeää saada tietoa ChIPPA-arviointimenetelmän soveltuvuudesta 4–7-vuotiaiden suomalaisten lasten arvioinnissa sekä laadullista tietoa arviointimenetelmän käytöstä Suomessa. Mielenkiintoista olisi saada tietää millaisena ja miten tärkeänä toimintaterapeutit kokevat kokonaisvaltaisen

kuvitteellisen leikin arvioinnin. Nyt olisi mahdollista tutkia myös miten 3-vuotiaiden tulokset eroavat, jos pisteytys toteutetaan päivitettyillä ohjeilla.

LÄHTEET

- Bergen, D. 2002, The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development, *Early Childhood Research and Practice*, vol. 4 no. 1. Viitattu 15.8.2010. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Brown T. & McDonald, R. 2009. Play assessment: A Psychometric Overview. Teoksessa Stagnitti, K. & Cooper, R. (toim.) *Play as Therapy – Assessment and Therapeutic Interventions*. London: Jessica Kingsley Publishers. 72–86.
- Case-Smith, J. 2001. Development of Childhood Occupations. Teoksessa: Case-Smith, J. (toim.) *Occupational therapy for children*. St. Louis: Mosby. 71-94.
- Christie J. & Roskos K. 2009. Play's potential in Early Literacy Development. Viitattu 15.5.2010. <http://www.child-encyclopedia.com>
- DeKroon, D., Kyte, C. & Johnsson, C. 2002. Partner Influences on the Social Pretend Play of Children with Language Impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 33 Oct/2002, 253-267.
- Hughes, F. 2009. *Children, Play and development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Law, M., Misssiuna C., Pollock, N. & Stewart, D. 2001. Foundations for Occupational Therapy Practice with Children. Teoksessa Case-Smith, J. (toim.) *Occupational therapy for children*. St. Louis: Mosby. 39-70.
- Lemmon, R. & McDade, H. 2006. The Effects of Age and Socioeconomic Status on the Use of Literate Language Features. Viitattu 5.10.2010. <http://www.docstoc.com/docs/522833/Preschoolers-Use-of-Literate-Language-Features-Age-SES-Effects>
- Lewis, V.; Boucher, J.; Lupton, L. & Watson, S. 2000. Notes and discussion. Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 35 no. 1 /2000, 117-127.
- Lillard, A. 2002, Pretend play and cognitive development. Teoksessa: Goswami, U. (toim.) *Handbook of cognitive development*. London: Blackwell. 188-205.
- Lillard, A. 2006. Guided Participation: How Mothers Structure and Children Understand Pretend Play. Teoksessa Göncü, A. & Gaskins, S. (toim.) *Play and development - Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 131–153.
- Lyytinen, P. 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus Niilo Mäki Instituutti.
- Lyytinen, P., 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., & Ketonen, R. 2003. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus. 48–68.
- Lyytinen, P., & Ahonen, T. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet, Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus. 81–99.
- Lyytinen, P & Lautamo T. 2003. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus. 199–219.

Rodger, S., Daley, E., Hughes, K., Ziviani, J. 2005. Dynamic Occupational Therapy Cognitive Assessment for Children: Perceived utility in Australian occupational therapy Practice. *Australian Occupational Therapy Journal* vol. 52 no.4/2005, 337-349.

Siiskonen, T., Aro, T & Lyytinen, P., 2003. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T, Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus. 118–130.

Stagnitti, K. 1998. *Learn to Play: a practical program to develop a child's imaginative play skills*. West Brunswick, Vic : Co-ordinates Publications.

Stagnitti, K. 2004. Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* vol. 51. 3-12.

Stagnitti, K. 2007. *The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) manual*. Brunswick: Co-ordinates Publications.

Stagnitti, K. 2009a, *Children and Pretend Play*, Teoksessa Stagnitti, K., & Cooper, R. (toim.), *Play as Therapy - Assessment and Therapeutic Interventions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley publishers. 59- 69.

Stagnitti, K. 2009b, *Pretend Play Assessment*, Teoksessa Stagnitti, K., & Cooper, R. (toim.), *Play as Therapy - Assessment and Therapeutic Interventions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley publishers. 87-101.

Stagnitti, K. & Unsworth, C. 2000. The Importance of Pretend Play in Child Development: An Occupational Therapy Perspective. *British Journal of Occupational Therapy* vol. 63, no.3/2000, 121-127.

Stagnitti, K & Unsworth, C. 2004. The Test-Retest Reliability of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *The American Journal of Occupational Therapy* vol. 58 no. 1/2004, 93-99.

Stagnitti, K. & Uren, N. 2009. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* vol. 56 no. 1/2009, 33-40.

Stanton, S., Thompson-Franson, T. & Kramer, C. 2007. Linking Concepts to a Process for Working With Clients. Teoksessa Townsend, E. (toim.) *Enabling Occupation: An Occupational Therapy Perspective*. Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapists, 60-65.

Stone, S., J., & Stone, W. 2007, *Symbolic Play and Emergent Literacy*, International Council for Children's Play, Brno Conference 2007. Viitattu 15.5.2010. www.iccp-play.org/documents/brno/stone1.pdf

Sturgess, J. 2009. *Play as Child-Chosen Activity*. Teoksessa: Stagnitti, K., & Cooper, R., *Play as Therapy; Assessment and Therapeutic Interventions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley publishers. 20-30.

Vilka, H. 2007. *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.

VIDEOINTILUPA CHIPPA- arviointia varten

Olemme kolme toimintaterapeuttiopiskelijaa Turun ammattikorkeakoulusta ja toteutamme opinnäytetyötämme lasten leikin arviointimenetelmän parissa. Opinnäytetyössämme tutkitaan 3,5-vuotiaita suomalaisia lapsia ja verrataan tuloksia jo olemassa oleviin australialaisiin viitearvoihin. Tutkimuksella pyritään osoittamaan ChIPPA-arviointimenetelmän soveltuvuus suomalaisten lasten arvioinnissa. Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) arvioi lapsen kuvitteellisen leikin taitoja kahden 9 minuuttia kestävästä leikkiosion aikana, jolloin lapsi saa vapaasti leikkiä annetuilla leluilla.

Käsitlemme aineiston luottamuksellisesti ja huolehdimme videoiden asianmukaisesta tuhoamisesta.

Lapsenne tulisi olla iältään **3 v 6 kk – 3 v 11 kk** sekä kehityksen tulisi olla edennyt **ikätaason mukaisesti 3-vuotisneuvolassa**. Toteutamme videoinnit **ma 27.9.** Mikäli annatte luvan tutkimukseen, palautattehan lapun kuvauspäivään mennessä päiväkotiin, kiitos.

Arviointia tulevat videolta pisteyttämään seuraavat henkilöt:

Heini Saari	Toimintaterapeuttiopiskelija
Linda Hiekkaranta	Toimintaterapeuttiopiskelija
Sanna Nieminen	Toimintaterapeuttiopiskelija
Helena Tigerstedt	Toimintaterapeutti/ohjaava opettaja

Annan tällä sopimuksella suostumuksen lapseni
_____ videointiin ChIPPA- arviointia varten.

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys:

Vastaamme mielellämme kysymyksiinne! (Puhelinnumero) (Heini Saari)

Ystävällisin terveisin,
Linda Hiekkaranta, Sanna Nieminen ja Heini Saari

Leikkitala:



3-vuotiaiden lelut:

Perinteiset lelut:



Symboliset lelut:



4-7-vuotiaiden lelut:

Perinteiset lelut:



Symboliset lelut:



**CONVENTIONAL - IMAGINATIVE SESSION
CHILD INITIATED PRETEND PLAY ASSESSMENT (CHIPPA) (3 years)**

<p>Play Action Codes: B = non-play action, child is not engaged with the play materials R = repeats a series of actions or action more than twice. Third time, child is scored 'R' f = functional actions are when the play materials are used functionally e = elaborate actions are functional actions used in a logical sequence</p> <p>Advanced Scoring è = verbally attributes properties, refers to absent objects ↓ = deferred imitation</p> <p>Object Substitution Record the number of objects used in object substitution</p> <p>Imitative Action Tick the box when the child imitates the therapist. The play action is left blank</p>

First THREE minutes (0 - 3 minutes)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

Second THREE minutes (4 - 6 minutes)

(Top row - play action code; Middle row - object substitution record; Third row - tick for imitative action, corresponding action box should be left blank)

(Top row - play action code; Middle row - object substitution record; Third row - tick for imitative action, corresponding action box should be left blank)

Final THREE minutes (7 - 9 minutes)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

Child's Name: _____

Date of Assessment: _____

Date of Birth: _____

Age of Child: _____

Dr. Karen Stagnitti © 2006

**SYMBOLIC PLAY SESSION
CHILD INITIATED PRETEND PLAY ASSESSMENT (CHIPPA) (3 years)**

<p>Play Action Codes: B = non-play action, child is not engaged with the play materials R = repeats a series of actions or action more than twice. Third time, child is scored 'R'. f = functional actions are when the play materials are used functionally e = elaborate actions are functional actions used in a logical sequence</p> <p>Advanced Scoring e = verbally attributes properties, refers to absent objects ↓ = deferred imitation</p> <p>Object Substitution Record the number of objects used in object substitution</p> <p>Imitative Action Tick the box when the child imitates the therapist. The play action is left blank</p>
--

First THREE minutes (0 - 3 minutes)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Second THREE minutes (4 - 6 minutes)

(Top row - play action code; Middle row - object substitution record; Third row - tick for imitative action, corresponding action box should be left blank)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Top row - play action code; Middle row - object substitution record; Third row - tick for imitative action, corresponding action box should be left blank)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Child's Name:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Final THREE minutes (7 - 9 minutes)

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Top row - play action code; Bottom row - object substitution record)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Date of Birth:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Age of Child:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dr.Karen Stagnitti © 2006

SCORING

<p>Conventional-imaginative play session PEPA Score calculation Percentage of Elaborate Pretend Play Actions score calculation: Total Actions = _____ Elaborate actions = _____ Percentage = $\frac{\text{elaborate actions} \times 100}{\text{total actions}} = \frac{\quad \times 100}{\quad} = \quad$ Percentage of elaborate pretend play (PEPA): Number of object substitutions (NOS): Number of imitative actions score (NIA):</p>	<p>Symbolic play session PEPA Score calculation Percentage of Elaborate Pretend Play Actions score calculation: Total Actions = _____ Elaborate actions = _____ Percentage = $\frac{\text{elaborate actions} \times 100}{\text{total actions}} = \frac{\quad \times 100}{\quad} = \quad$ Percentage of elaborate pretend play (PEPA): Number of object substitutions (NOS): Number of imitative actions score (NIA):</p>
--	--

SCORE SUMMARY FOR ChIPPA ASSESSMENT

Child's Name: _____

	Raw Score	Cut-off Score
PEPA conventional (conventional imaginative play)	_____	_____
PEPA symbolic	_____	_____
PEPA combined (PEPA conventional + PEPA symbolic)	_____	_____
NOS (conventional imaginative play)	_____	_____
NOS symbolic	_____	_____
NOS combined (NOS conventional + NOS symbolic)	_____	_____
NOS (conventional imaginative play)	_____	
NOS symbolic	_____	
NOS combined (NOS conventional + NOS symbolic)	_____	

Recommendations

Clinical Observations
Child-Initiated Pretend Play Assessment
 Children aged 3 years

Child's Name _____

Note:

CI = conventional functional play session

S = symbolic play session

Where these symbols appear, please circle the relevant sessions.

Observation	Indicators of typical play	Indicators of play deficit	Comments
Time			
The child finishes each segment of play (i.e. each 3 minute segment).	Yes	No	
If NO to above, answer the following:			
Child completes the conventional-functional section.	Yes	No	
Child completes the symbolic section	Yes	No	
The child completes the first 3 minute segment of 9 minutes.	Yes	No CI S	
The child completes the final 3 minute segment of 9 minutes.	Yes	No CI S	
Child only uses simple domestic themes in a repetitive manner..	No	Yes	
The child shows evidence of play themes in the: Conventional functional play section	Yes	No	
Symbolic play session	Yes	No	
The child emotionally engages the examiner during the play sessions.	Yes	No	
The child demonstrates ability to initiate their own play ideas separate from the modelled actions of the examiner.	Yes	No	
The child extends the play.	Yes	No	
Child initiates pretend play ideas before the modelling segment.	Yes	No CI S	
The child asks what to do several times.	No	Yes	
The child develops a play story after setting up a scene (e.g. setting up a farm scene).	Yes	No	
The child has a narrative in the conventional imaginative play session.	Yes	No	
The child has a narrative in the symbolic play session.	Yes	No	

The child uses templates for stories during the play. For example, the child 'recites' a section or a story from Thomas the Tank.	No	Yes C I S	
The child uses the doll as an active participant in play.	Yes	No	
There is evidence of reference to absent objects. There is evidence of reference to property attributes.	Yes Yes	No No	
The child brings in toys from the other set of play materials. Circle the relevant observation	No, not at all Yes Unstructured objects brought to CI.	Yes Toy set is brought in with objects from S.	
The child talks about the play throughout the play session.	Yes	No	
<p>PLAY STYLE Not all children will show a play style on the ChIPPA. If the child does show a style, indicate the style of play. This may aid intervention planning.</p> <p>Which profile would best describe the child's play (please circle)</p> <p>Typical play profiles</p> <p>Narrative Based Play Profile</p> <p>Engineer Play Profile</p> <p>Experimental Physicist Play Profile</p> <p>The 12" Doll Syndrome Play Profile</p>	COMMENTS		
<p>These profiles indicate a play deficit</p> <p>The Imitator Play Profile</p> <p>The Disorganised Player Play Profile</p> <p>The Symbolic Play Deficit Play Profile</p> <p>High Fantasy Play Profile</p> <p>Pretend Play Basics Play Profile with Imitation</p> <p>Pretend Play Basics Play Profile</p> <p>Functional Player</p>			