

**SOSIOEMOTIONAALISTEN VAIKEUKSIEN YHEYS LEIKKIKÄYTTÄYTY-
MISEEN**

Johanna Pyykkönen

Pro gradu-tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteen laitos

Turun yliopisto

5/2016

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteen laitos

PYYKKÖNEN, JOHANNA: Sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen.

Pro gradu-tutkielma, 71 s., 2 liites.

Erityispedagogiikka

Toukokuu 2016

Tässä tutkimuksessa selvitetään, ovatko 18 ja 36 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana. Tutkimus on osa Hyvän kasvun avaimet -seurantatutkimusta (ks. Lagström 2013), jossa on mukana noin 1820 lasta Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiriin kuuluvista kunnista.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat BITSEA (the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment) ja PIPPS (the Penn Interactive Peer Play Scale). Standardoitu BITSEA on tarkoitettu 12 kuukauden iästä 35 kuukauden 30 päivän ikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin, viiveen tai vaikeuksien sekä käyttäytymisongelmien selvittämiseen. PIPPSin avulla puolestaan arvioidaan lapsen sosiaalista kompetenssia leikin aikana. Kummankin mittarin muuttujista muodostettiin summamuuttujat, joiden välisiä yhteyksiä tutkittiin riippumattomien otosten t-testin ja khin neliö-testin avulla.

Tutkimustulosten mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys on näkyvissä sosioemotionaalisten vaikeuksien ja häiritsevän leikkikäyttäytymisen sekä vetäytyvän leikkikäyttäytymisen välillä. Tämän tutkimuksen mukaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sosioemotionaalisten vaikeuksien ja vuorovaikutuksellisen leikin välillä ei ole 18 kuukauden ikäisillä, vaikka tämä yhteys on näkyvissä 36 kuukauden ikäisillä lapsilla. Mikäli lapsen sosioemotionaalinen kehitys on arvioitu iänmukaiseksi 18 kuukauden iässä, se näyttää olevan iänmukainen myös 36 kuukauden iässä. Sukupuolen yhteys leikkikäyttäytymiseen näkyy siten, että tyttöjen leikki on tilastollisesti merkitsevästi enemmän vuorovaikutuksellista kuin poikien, kun taas poikien leikkikäyttäytyminen on enemmän häiritsevää kuin tyttöjen.

Aiemmissa tutkimuksissa (Pihlaja 2003, Laine & Neitola 2005) on tullut esiin, että sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet hankaloittavat lapsen vertaissuhteiden luomista, ryhmään tai leikkiin liittymistä. Vaikeudet ilmenevät sekä sisäisinä että ulkoisina aiheuttaen myös torjuntaa. Sosiaalisen kompetenssin kehityksessä tärkeä rooli onkin kaverisuhteilla ja leikillä, jota tulisi käyttää positiivisen vuorovaikutuksen opettamisessa. Tämä tutkimus saa tukea näistä aiemmista tutkimuksista.

Asiasanat: leikki, leikin kehitys, leikin muodot, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys, sosioemotionaaliset vaikeudet, sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi, itsensäätely, sosioemotionaalisten vaikeuksien ja leikkikäyttäytymisen välinen yhteys

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 TUNTEVA JA SOSIAALINEN LAPSI.....	7
2.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys.....	7
2.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi.....	11
2.3 Itsesäätely.....	13
2.4 Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyä.....	15
2.5 Sosioemotionaalisten vaikeuksien jaottelu ulospäin suuntautuviin ja sisäänpäin kääntyneisiin.....	17
3 LEIKKIVÄ LAPSI.....	21
3.1 Leikin muodot ja erilaisia luokitteluja	22
3.2 Leikin määrittelyä.....	24
3.3 Leikin edellytyksiä.....	26
3.4 Leikki pedagogisesta näkökulmasta.....	27
3.5 Leikin kehitysvaiheet.....	30
3.5.1 Syli- ja kontaktileikit.....	30
3.5.2 Esineellinen toiminta ja harjoitteluleikki.....	31
3.5.3 Symboli- ja roolileikki.....	33
3.5.4 Sääntöleikki.....	36
3.6 Leikkikäyttäytyminen.....	37
4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	39
5 TUTKIMUS JA SEN SUORITTAMINEN.....	44
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset.....	44
5.2 Osallistujat.....	44
5.3 Metodi.....	46
5.3.1 Mittarit	47
5.3.2 Aineiston analyysi.....	51

6 TULOKSET.....	55
6.1 18 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen.....	55
6.2 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen.....	56
6.3 Sosioemotionaalisen kompetenssin viiveen yhteys sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksiin.....	57
6.4 Sukupuolen yhteys leikkikäyttäytymiseen.....	57
6.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	58
7 POHDINTA.....	61
LÄHTEET.....	65

LIITE

Taulukko 5. Normaalijakaumatestausten tunnusluvut: sosioemotionaalinen kehitys 18 kuukauden ikäisenä ja leikkikäyttäytyminen	72
Taulukko 6. Normaalijakaumatestausten tunnusluvut: sosioemotionaalinen kehitys 36 kuukauden ikäisenä ja leikkikäyttäytyminen	72
Taulukko 7. Normaalijakaumatestausten tunnusluvut: sukupuoli ja leikkikäyttäytyminen.....	73

TAULUKOT

Taulukko 1. 18 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen.....	55
Taulukko 2. 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen.....	56
Taulukko 3. Sosioemotionaalisen kompetenssin viiveen ja vaikeuksien välinen yhteys.....	57
Taulukko 4. Sukupuolen ja leikkikäyttäytymisen välinen yhteys.....	58

KUVIOT

Kuvio 1. Leikin kehityksen kehämäisyys Munteria (2013) mukailleen.....	22
------------------------------------------------------------------------	----

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheen valintaan ovat vaikuttaneet sekä omat kiinnostuksen kohteeni että uuden tiedon tarve käytännön työssäni päiväkodissa. Tuntuu siltä, että lasten sosioemotionaaliset vaikeudet ovat lisääntyneet – onko asia näin vai osaammeko havainnoida lapsia entistä paremmin ja tarkemmin? Työssäni koen, että juuri niille lapsille, joilla ajatellaan olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, on vaikea löytää sopivia ja tehokkaita tukikeinoja. Yhä useammin kohtaan myös kasvattajien kommentteja siitä, että lapset eivät osaa leikkiä. Lapsen leikkikäyttäytymisen ohella tulee huomiota kiinnittää myös aikuisten toimintaan. Tutkimukseni aiheena onkin kysymys siitä, onko puolitoista- ja kolmevuotiaitten lasten sosioemotionaalisilla vaikeuksilla yhteyttä leikkikäyttäytymiseen heidän ollessaan neljävuotiaita. Jos leikin sujumisessa on haasteita ns. tavallisilla lapsilla, niin kuinka paljon haasteita on niillä lapsilla, joilla ajatellaan olevan vaikeuksia sosioemotionaalisessa kehityksessä.

Leikkiä pidetään yleismaailmallisestikin niin tärkeänä osana lapsuutta, että se on kirjattu YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen, jonka mukaan lapsella on oikeus iänmukaiseen leikkimiseen, virkistystoimintaan, kulttuurielämään ja taiteisiin osallistumiseen (Yleissopimus lapsen oikeuksista, ensimmäinen osa, 31 artikla). Helenius ja Mäntynen (2001, 134) nostavat leikin yhdeksi ihmisten kulttuurin rakennusaineeksi. Tästä huolimatta Munterin (2013, 114) mielestä ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota nuorimpien, ei varsinaisessa ”leikki-iässä” olevien lasten leikkiin, vaan heitä kohdellaan enemmänkin hoivan ja huolenpidon kohteina. Kuitenkin juuri nämä pienemmät lapset tutkivat maailmaa ja itseään intensiivisesti ja ennakkoluulottomasti, kokonaisvaltaisesti osallistuen ja läsnä ollen. Lapsi suuntautuu heti syntymästään asti toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä sekä osallistuu vastavuoroisesti häntä ympäröivään kulttuuriin. Myös puheissa leikkiä pidetään itsestään selvänä lapsuuteen kuuluvana asiana, vaikka arkielämän tilanteissa leikin toteutuminen ei olekaan itsestään selvää. Esimerkiksi päiväkodeissa aika-aulut, lasten kokema ero kodin ja päiväkodin leikkiympäristöjen välillä sekä aikuisten selkiytymätön käsitys leikistä hankaloittavat lasten luovaa leikkiä. (Munter 2013, 114–115.) Kasvattajan tehtävänä on opettaa ja kasvattaa lasta. Mikäli lapsi ”ei osaa leikkiä”, kasvattajan tehtävänä on ohjata ja opettaa häntä leikkimään ja liittymään leikkiin, aivan samoin kuin opetamme lasta ajamaan pyörällä, jos hän ei vielä osaa.

Tutkimusta aloittaessani pohdin sitä, onko aiheeni valinta sittenkin itsestään selvyys: jos lapsella on sosioemotionaalisia vaikeuksia, ne näkyvät oletettavasti myös leikissä. Työni edetessä sain kuitenkin todeta, että vaikka sosioemotionaalsiin vaikeuksiin keskitty-

vää tutkimusta on olemassa, ei näitten vaikeuksien yhteyttä leikkikäyttäytymiseen ole Suomessa kovinkaan paljon. Ulkomaista tutkimusta on jonkin verran.

Tutkimuksessani perehdyn sekä sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden että leikin moninlaisiin määritelmiin. Tarkastelen lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä iänmukaisen kehityksen näkökulmasta, mutta myös näkökulmasta, jolloin lapsen kehityksessä on huolen aihetta. Leikkiä tutkin sen muotojen, sisällön ja ikään kuuluvan etenevän kehityksen näkökulmasta sekä myös pedagogisesta näkökulmasta.

2 TUNTEVA JA SOSIAALINEN LAPSI

Tässä luvussa käsitellään lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, joita voidaan teoreettisesti tarkastella eri tavoin. Niitä voidaan tarkastella joko omina erillisinä, vaikkakin kiinteässä yhteydessä olevina käsitteinä (Keltikangas-Järvinen 2012, 26) tai liittää ne yhteen sosioemotionaalisuudeksi, kuten Poikkeus (2013, 87) tekee. Sosioemotionaaliksi taidoiksi luetaan tunteiden tunnistaminen, sosiaalinen ymmärtäminen ja sosiaalisia tilanteita koskeva päättely, jolloin yksilö tunnistaa tilanteeseen sisältyvän ongelman ja kykenee löytämään siihen soveliaita ratkaisutapoja. Tunteiden tunnistamista tapahtuu kasvonilmeiden, äänensävyn ja kehon liikkeiden perusteella. Sosiaalinen ymmärtäminen puolestaan tarkoittaa muun muassa tunteiden syiden oivaltamista. (Poikkeus 2013, 87.) Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen perustana on turvallinen kiintymyssuhde. Sosiaalinen kompetenssi voidaan määritellä vuorovaikutuksessa olemisen kyvyksi. Sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä sosiaaliseen kompetenssiin yhteydessä oleva asia on myös lapsen stressitaso, joka vaikuttaa muun muassa ärtyneisyyteen, huonoon käytöksen kontrolliin ja kykyyn tulla toimeen toisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012; 26, 51, 89–90.) Emotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä omien emootioiden käsittelykyvyksi ja kyvyksi tunnistaa toisten emootioita (Lappalainen, Hottulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119). Itsesäätely lapsella tarkoittaa tunneilmainsujen, oman aktiivisuuden ja impulsiivisuuden säätelykykyä. Itsesäätelyllä tarkoitetaan myös kykyä estää mielitekoja ja lykätä välitöntä tyydytystä sekä toimia ohjeiden mukaan. Lisäksi suunnitelmalliseen toimintaan kykeneminen on toimivaan itsesäätelyyn liittyvä asia. (Aro 2004, 241–244.)

2.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys

Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat siis kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Emotionaaliseen kehitykseen liittyy tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja tulkinta. Emotionaalisen kehityksen yksi ilmaisija on empatia. (Pihlaja 2004b, 216–218.) Empatia on myös keskeinen osa sosiaalisia taitoja, jotka kehittyäkseen vaativat ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisen tunteitten kokemista (Alijoki & Pihlaja 2012, 266). Myös Keltikangas-Järvisen (2012, 26) mukaan lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys liittyvät kiinteästi toisiinsa. Lapsen kehitys on kuitenkin kokonaisvaltaista ja eriytymätöntä, joten hän lisää tähän kiinteään yhteyteen myös lapsen kognitiivisen kehityksen. Esimerkiksi asioitten muistaminen tapahtuu sen mukaan, miten tärkeitä ne emotionaalisesti ovat

hänelle olleet. Sanojen ja puheen ymmärtämisen perusta on toisen ihmisen emotionaalisessa läheisyydessä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 26.)

Keltikangas-Järvinen (2004, 82) puhuu sosiaalisuudesta synnynnäisenä temperamentti-piirteenä, jolloin sosiaalisuus tarkoittaa sitä, että yksilö nauttii ja hakeutuu toisten ihmisten seuraan sekä asettaa toisten seuran yksinolon edelle. Muiden ihmisten antama kiitos ja arvostus sekä emotionaaliset kiintymyssuhteet ovat yksilölle merkityksellisiä ja säätelevät hänen käyttäytymistään (Keltikangas-Järvinen 2010, 36). Aktiivisesti toisten seuraan hakeutuva lapsi on myös ulospäin suuntautunut, millä on myös myönteinen vaikutus sosiaalisten taitojen oppimiseen. Sosiaalisuus tulee kuitenkin erottaa sosiaalisista taidoista, jotka kehittyvät lapsen myöhemmän kehityksen aikana kokonaan oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Keltikangas-Järvinen 2004, 86.) Sosiaalisuus ja lapsen asema toveripiirissä sekä toverisuosio ovat myös eri asioita (Keltikangas-Järvinen 2010, 38). Kuitenkin sosiaalisesti taitavat lapset usein ovat suosittuja toveripiirissä sekä kahdenkeskisten että ryhmässä tapahtuvien ystävyys-suhteiden solmimisen ja ylläpitämisen helppouden vuoksi (Nurmi, Ahonen, Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen & Ruoppila 2014, 61).

Sosiaalisuus liittyy yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä ihmisten välisiin suhteisiin. Lapsen sosiaalista kehitystä arvioitaessa kiinnitetään huomiota hänen toimintaansa toisten kanssa. (Pihlaja 2004b, 218.) Lapsen sosiaalisuus ilmenee ihmisten aktiivisena lähestymisenä ja kontaktin ottamisena, haluna leikkiä muiden lasten kanssa ja yleisestikin rohkeutena uusissa tilanteissa. Ympäristö palkitsee sosiaalisen lapsen ihastelemalla, kehumalla ja kannustamalla häntä. Täten ympäristön ja erityisesti sen aikuisten antamalla palautteella on sosiaalisuuden muotoutumisessa suuri merkitys. Lapsen sosiaalisuus vaikuttaa myönteisesti myös hänen minäkuvansa ja itsetuntonsa kehitykseen, koska ympäristön antama palaute on pääosin positiivista. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37–40.) Sosiaalisuuden ilmenemiseen vaikuttaa lapsen kehitysaste. Vauvalle riittää muiden ihmisten läsnäolo ja heidän antamansa hoiva, mutta iän myötä ja toveripiiriin kasvaessa sosiaalinen vuorovaikutus monimutkaistuu. (Keltikangas-Järvinen 2004, 85.)

Sosiaalisesti taitava lapsi toimii leikissä aloitteellisesti ehdotuksia tehden ja pääsee näin siihen mukaan. Hän pystyy myös neuvottelemalla saamaan itselleen mieluisan leikki-roolin ja muut leikkijät kuuntelevat hänen ehdotuksiaan. Vaikka lapsi torjuisikin toisten aloitteita tai mielipiteitä, hän pystyy siitä huolimatta jatkamaan leikissä katkaisematta

keskusteluyhteyttä muihin leikkijöihin. (Poikkeus 2013, 86.) Lisäksi sosiaalisesti taitava lapsi on joustava eli hän pystyy vaihtamaan toimintastrategiansa kesken kaiken, jos tilanne sitä vaatii (Nurmi et al. 2014, 61).

Jos lapsen sosiaaliset taidot ovat heikot, tekee hän usein vuorovaikutustilanteissa vääriä tulkintoja. Tällöin hän ryhmään mukaan mennessään saattaa käyttäytyä häiritsevästi tai esittää sopimattomia huomautuksia. Ryhmän muut lapset voivat tuntea olonsa uhatuksi tällaisen lapsen seurassa, jolloin he saattavat reagoida torjumalla, hylkäämällä tai pilkkaamalla häiritsevästi käyttäytyvää lasta. Tällöin häiritsevästi käyttäytyvästä lapsesta saattaa tulla yksinäinen, hänen itsetuntonsa voi olla heikko ja minäkuvansa kielteinen. Seurauksena voi olla vetäytyminen sosiaalisesta kanssakäymisestä, jolloin sosiaalisten taitojen oppiminen edelleen heikentyy. (Webster-Stratton 2011, 222–223.) Myös Pihlaja (2004b, 219) puhuu itsetunnosta niiden lasten kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Tällaisen lapsen sosiaaliset ja tunne-elämän valmiudet eivät ole ikätasoisia, jolloin häneltä ei voi vaatia asioita, joita tietyn ikäisiltä lapsilta yleensä jo vaaditaan. Lisäksi viivettä saattaa olla kehityksen muillakin osa-alueilla, mikä tekee sosioemotionaalisista vaikeuksista entistä moni-ilmeisempiä. (Pihlaja 2004b, 219.)

Kuten kaikelle lapsen kehitykselle niin myös sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle on merkitystä sillä, miten hänen vanhempansa ja hoitajansa toimivat antaessaan lapselle hellyyttä ja asettaessaan rajoja (Pihlaja 2004b, 230). Turvallinen kiintymyssuhde onkin se perusta, jossa rakentuvat sekä lapsen käsitys itsestään itsenäisenä olentona että käsitys ihmisten suhtautumisesta toisiinsa. Lisäksi kiintymyssuhteella on vaikutusta myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen sekä sosiaalisten taitojen oppimiseen. Minuuden kehittyessä kehittyvät myös itsekontrolli ja tunteiden säätely, jotka ovat myös sosiaalisen kompetenssin osatekijöitä. Tunteiden säätely kehittyy siten, että ensin aikuinen säätelee tunteita lapsen puolesta herättäen positiivisia ja tyynnyttäen negatiivisia tunteita. Kokemukset, jotka lapsi tällä tavoin saa, auttavat lasta myöhemmin itse säätelemään omia tunteitaan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 26–27, 39.)

Tunteiden jäsentämistä ja hallintaa lapsi oppii myös aikuisen asettamien turvallisten rajojen kautta. Pienen lapsen tunteet ovat yhteydessä ruumiilliseen kokemukseen ja ne saavat lapsen valtaansa kokonaisvaltaisesti. Pahat tuntemukset ovat hänelle käsittämättömiä ja ylivoimaisia, esimerkiksi raivon vallassa tai sen kohteena oleminen on pelottavaa. Tunteiden käsitteleminen lapsen kanssa onkin tärkeää, koska käsittelemättöminä ne voivat ilmetä aggressiona. Tällaisessa tapauksessa saattaa käydä niin, että lapsi ei tule

ymmärretyksi syvemmällä tunnetasolla ja hän saattaa jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Kuitenkin silloin, kun lapsi voi tutustua omaan kiukkuunsa turvallisesti, se voi tuntua vähemmän pelottavalta. Lapsen kehityksen myötä lisääntyy kokemusten sanoittamisen kyky ja myös tunnesäätely tulee mahdolliseksi. (Nurmi 2015, 163–165.) Tunteita käsiteltäessä tulee erityistä huomiota kiinnittää siihen, että niistä puhuminen ei jää pelkäksi mekaaniseksi sanoittamiseksi, vaan mukana tulee olla myös ei-kielellinen ilmaisu. Aidossa vuorovaikutuksessa sanojen merkityksiin ja tunteisiin liittyvä sisältö ovat yhtäpitäviä. (Tomma 2015, 211.)

Lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen yhteydessä oleva asia on myös aivojen kortisolitaso. Kortisolin erittymisestä ja sen erittymisen muutoksista voidaan päätellä jo pienenkin lapsen stressitaso, koska stressi nostaa kortisolitasoa. Korkea kortisoli eli stressi vaikuttaa ärtyneisyyteen, huonoon käytöksen kontrolliin ja kykyyn tulla toimeen toisten kanssa ja ratkaista sosiaalisia ongelmia eli toisin sanoen sosiaaliseen kompetenssiin. Stressiherkkyys lisää pelokkuutta, joka puolestaan vähentää sosiaalista sopeutumista. Lapsen iällä, hänen omalla persoonallisuudellaan ja biologisella rakenteellaan sekä ulkoisilla olosuhteilla ja tilanteilla on vaikutusta siihen, miten lapsen stressitaso ja samalla kortisolitaso nousee. Pieni lapsi voi osoittaa stressinsä itkulla, mutta koska näin ei aina tapahdu, on stressiä vaikea havaita. Lapsi voi jopa vetäytyä, jolloin aikuinen helposti tulkitsee lapsen käyttäytyvän tynesti ja sopeutuvan tilanteeseen. (Keltikangas-Järvinen 2012; 78–83, 87–90.) Pienen lapsen kohdalla onkin vaikea sanoa, onko stressaantumistaipumuksen taustalla uhkaavan tilanteen aiheuttama pelko vai pettymyksen ja frustraaation aiheuttama viha. Tässä on todettu olevan myös sukupuolten välistä eroavaisuutta: tytöillä on taipumus kokea herkemmin pelkoa, poikien kiihtymys johtuu vihan tunteesta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 74–75.)

Bowers (2005, 88) nostaakin esiin emotionaalisuuteen liittyen huomionarvoisen näkökulman tutkittuaan 16 englantilaisen lapsen lausuntoja, joista kaikista ilmeni kytkös EBD-määritelmään (Emotional and Behavioral Disorders). Lausuntoja lukiessaan hän kiinnitti huomiota siihen, että EBD-määritelmästä oli selitetty vain käyttäytymisen osuutta ja unohdettu tunne-elämään liittyvät asiat lähes kokonaan. Tunne-elämään liittyvä termi löytyi sanan ”viha” muodossa (anger) mikä ei ole yllättävää. Huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää siihen, että vihana tai kiivautena näkyvien tunteitten lähtökohdat voivat olla hyvin moninaisia. Toinen esiin nostettava asia on tunteiden ja ajattelun yhteenliittyminen – tunne-elämän häiriöt tai vaikeudet kulkevat käsi kädessä häiriintyneitten tai vaikeuksia aiheuttavien ajatusten kanssa. Jos lapsella tai nuorella on todettu ole-

van EBD, toisten vain hiukan turhauttavana pitämä asia onkin hänen mielestään todella kiusallinen. Tai muut ikätoverit ottavat huumorilla asian, joka hänen mielestään on loukkaava. EBD-määritelmän saaneilla lapsilla esiintyykin yleensä kolme seikkaa: epätavallisilta ja kohtuuttomilta vaikuttavat liialliset tunteet, epänormaali tunteiden ilmaisu ja joskus selvä tiettyjen tunteiden, kuten myötätunnon puute. (Bowers 2005, 88–92.)

2.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot voidaan Keltikangas-Järvisen (2012, 49) mukaan määritellä tarkoittamaan samaa asiaa eli kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Tällöin niihin kuuluvat muun muassa sosiaalisten tilanteitten analysointitaito, kyky ymmärtää toisten mielialoja, ongelmanratkaisu-, neuvottelu- ja sovittelutaito sekä kompromissien tekemisen kyky. Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi voidaan kuitenkin määritellä myös erillisinä asioina, jolloin sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä ratkaista sosiaalisia ongelmia. Sosiaaliin taitoihin luetaan kuuluvaksi myös taito löytää rakentavia vaihtoehtoja ongelmatilanteissa ja kyky ennakoida, mihin ratkaisut johtavat. Sosiaalinen kompetenssi puolestaan on kyky olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja rakentaa ystävyssuhteita. Myös sosiaalisten päämäärien tarkoituksenmukainen tavoittelu ja saavuttaminen sekä suosion saavuttaminen toveripiirissä ovat sosiaaliseen kompetenssiin sisältyviä asioita. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–51.)

Sosiaalinen kompetenssi määritellään yleensä laajemmin kuin sosiaaliset taidot. Se määritellään kyvyksi toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa omien tavoitteidensa ja päämääriensä mukaisesti myönteisiä suhteita solmien ja ylläpitäen. Se muodostuu itesäätelystä ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista, kiintymyssiteistä ja osallisuudesta. Tunnetaitoihin kuuluu tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä empatia ja impulssien hallinta. Sosiokognitiivisia taitoja ovat havainnot ja tulkinnat sekä tavoitteiden ja ratkaisujen ennakointi ja arviointi. Sosiaaliset taidot pitävät sisällään kuuntelemisen, kommunikoinnin, aloitteellisuuden, jakamisen, yhteistyön ja rajoista huolehtimisen. Osallisuuteen kuuluu puolestaan tyytyväisyys lähimpiin ihmissuhteisiin sekä yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemus. Sosiaalinen kompetenssi syntyy aina vuorovaikutuksessa. Ympäristöllä on siihen vaikutusta eli eri ympäristöissä ja eri kumppaneiden kanssa se on erilaista, joten se on muuntuva ominaisuus. (Poikkeus 2013; 86, 96.)

Kasvun myötä lapsi oppii arvioimaan oman käyttäytymisensä seurauksia. Hän oppii myös ottamaan huomioon toisten mielipiteet ja muuttamaan omaa käyttäytymistään toisten ehdotusten mukaisesti. Myös tavaroiden jakaminen ja oman vuoron odottaminen ovat sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvia taitoja, jotka kehittyvät muun muassa leikissä. Leikkiin pääsevätkin ne lapset, jotka tarkkailevat sosiaalisia vihjeitä ja tekevät leikkiin liittyviä ehdotuksia olematta kuitenkaan liian tunkeilevia tai toisia häiritseviä. (Nurmi et al. 2014, 62.)

Sosiaalisen kompetenssin, kuten muuhunkin sosiaalisen kehitykseen vaikuttaa lasta ympäröivä konteksti. Perheellä, hoitopaikalla ja koululla, mutta myös sekä kulttuurilla että yhteiskunnan arvoilla ja asenteilla on vaikutusta sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen, joka on koko elämän jatkuva prosessi. Suurin merkitys sen syntymiselle on vanhemman ja lapsen välinen turvallinen kiintymyssuhde. (Laine 2005, 125.) Perheeseen liittyviä asioita ovat myös esimerkiksi vanhempien työ- ja taloustilanne sekä perherakenne. Myös pitkäaikainen asuminen samalla asuinalueella edistää lasten vertaissuhteiden syntymistä. Sosiaalisten suhteitten muodostamista ja ylläpitämistä tukee myös se, että vanhempi on kiinnostunut lapsensa tekemisistä ja ohjaa hänen sosiaalista kehitystään ehdottamalla ketä lapsi voi pyytää kaverikseen tai kuljettamalla häntä toisen luokalle leikkimään sekä valvomalla ja ohjaamalla leikkejä. Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin vanhempi tuntee lapsensa ja kuinka sensitiivinen hän on. Sosiaalista kompetenssia tehostaa vanhemman kannustava suhtautuminen lapsen itsenäistymispyrkimyksiin. Myös vanhemman omalla vanhemmuuskompetenssilla on vaikutusta lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Vanhempi tarvitseekin kompetenssinsa kehittymiseksi lähiympäristön kannustusta ja tukea sekä perhelähtöisesti toimivia palveluita. (Neitola 2012, 294–313.)

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy kiinteästi emotionaalinen kompetenssi, joka on vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen perusedellytys. Emotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä omien emootioiden käsittelykyvyksi ja kyvyksi tunnistaa toisten emootioita. Lisäksi emotionaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky tulla toimeen sekä omien että toisten emootioiden kanssa. Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi ovat myös osittain päällekkäisiä käsitteitä, mistä johtuen kirjallisuudessa niihin voidaan katsoa kuuluvaksi hieman eri asioita. (Lappalainen et al. 2008, 119.)

2.3 Itsesäätely

Toimivaan ja sujuvaan vuorovaikutukseen liittyy myös itsesäätely, jolloin kyseessä on ihmisen oman toiminnan ja käyttäytymisen hallinnan halu ja kyky. Lapsella se tarkoittaa kykyä säädellä tunteilmaisujaan, impulsiivisuuttaan ja aktiivisuuttaan. Itsesäätely tarkoittaa myös kykyä toimia ohjeiden mukaan, lykätä välitöntä tyydytystä, estää mielitekoja ja toimia suunnitelmallisesti. (Aro 2004, 241–244.) Tiivistetysti itsesäätelyn voi määrittää kyvyksi säädellä emootioita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa omien tavoitteiden mukaisella ja ympäristössä hyväksyttävällä tavalla. Itsesäätely voidaan siis määritellä monin eri tavoin, koska sen tarkastelun näkökulma ja viitekehys vaikuttavat asiaan. (Aro 2013; 10,16.)

Itsesäätelytaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa lapsen ja hänen ympäristönsä kanssa. Käsitys sosiaalisesti hyväksyttävästä käyttäytymisestä ja ympäristön odotuksista sekä oman toiminnan ja tunteiden säätely niiden mukaisesti ovat edellytyksenä hyvin toimivalle itsesäätelylle. Kuitenkin myös lapsen omalla kognitiivisella kehityksellä on merkitystä ja monipuolisempi itsesäätely mahdollistuu uusien kognitiivisten taitojen oppimisen myötä. (Määttä & Aro 2013, 42–43.) Kognitiivisen toiminnan itsesäätely tarkoittaa kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia tietoisella tasolla. Lisäksi tiedon jäsentäminen, sääntöjen luominen, strategioiden kehittäminen sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi liittyvät kognitiivisen toiminnan säätelyyn. Kognitiivinen kehitys ei kuitenkaan tapahdu muusta kehityksestä erillään, vaan siinä niin kuin muussakin kehityksessä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Täten esimerkiksi lapsen kognitiivinen kehitys määrittää lapsen käsitystä ympäristön tapahtumista, joka taas vaikuttaa niihin tunteisiin, joita lapselle kulloisessakin tilanteessa syntyy. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn puolestaan vaikuttaa tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen. (Aro 2013, 12–13.) Itsesäätely alkaa kehittyä kuitenkin jo syntymästä alkaen, jolloin jo aivan pienellä vauvalla on tarve hallita itseään esimerkiksi kääntämällä pää pois häiritsevistä ärsykkeistä (Aro 2004, 241).

Itsesäätelyn kehittymiseksi on tärkeää, että arjessa tapahtumat toistuvat aina riittävän samanlaisina ja ennustettavina. Tällöin lapselle tulee tunne, että hän tietää mitä seuraavaksi tapahtuu. Hän saa myös kokemuksen tapahtumien välisistä yhteyksistä, jonka myötä hänen uskonsa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa sekä itsensä että ympäristönsä suhteen kasvaa. Kehitykseen kuitenkin kuuluu, että lapsi kohtaa asioita, joita hän ei vielä osaa tai hän ei turvallisuutensa vuoksi saa tehdä. Tällaisista tilanteista aiheutuu kiukua ja turhautumista, jota lapsi ei vielä kykene hillitsemään. (Aro 2004, 242–243.) Tun-

teiden ja käyttäytymisen säätelyssä hankalimpia tunteita ovatkin pettymys, viha ja suru (Aro 2013,11), joten kasvattajan rooli itsenäisyyteen kannustajana sekä johdonmukaisen ja selkeiden rajojen ja seuraamusten asettajana on tärkeä, mutta välillä vaikea (Aro 2004, 243–244). Sosiaalisesti suotavan ja omaa hyvinvointia palvelevan ilmaisun opetteleminen alkaakin jo vauvaiässä (Aro 2013, 11). Itsesäätelytaitojen pohjaa rakennetaan siis jo siinä vaiheessa, kun lapsi ei vielä ymmärrä kielellisiä ohjeita tai pysty itse käyttämään kieltä oman itsesäätelynsä välineenä (Määttä & Aro 2013, 42).

Kehityksen edetessä kieli tukee itsesäätelyä, jolloin sekä sosiaalisten sääntöjen välittäminen lapselle että hänen omien tunteidensa käsittely kielellisesti paranee. Kielen tuke- ma itsesäätely kehittyy siis aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuinen nimeää ympäristön tapahtumia, jolloin lapsi oppii sanojen ja toiminnan välisen yhteyden. Nimeämällä lapsen tunteita lapsi itsekin oppii tunnistamaan ja nimeämään niitä, jolloin kielen käyttö itsesäätelyn välineenä kehittyy. Aluksi aikuinen ohjaa lapsen toimintaa omalla puheellaan. Tämä aikuisen puhetta mukaileva puhe siirtyy lapsen omaksi ohjaavaksi puheeksi itselleen jolloin lapsi ei vielä toimi puheen mukaisesti. Tämän jälkeen tulee vaihe, jolloin lapsi kommentoi tekemisiään jälkeenpäin. Sitten hän alkaa ohjata itseään ja mielellään myös sekä leikkitovereitaan että leikin tapahtumia toiminnan aikana. Myöhemmässä vaiheessa ohjaavaa puhetta ilmenee ennen toimintaa, jolloin se ohjaa toiminnan ennakkointia ja suunnittelua. Ensin lapsi puhuu ääneen, mutta vähitellen siitä tulee sisäistä puhetta. Iän myötä myös ikätovereitten vaikutus itsesäätelyn kehityksessä lisääntyy. Lapsi oppii mielekkään ja hyväksyttävän sosiaalisen toiminnan taitoja sen palautteen perusteella, minkä hänen ikätoverinsa antavat joko hyväksymällä tai torjumalla hänen toimintansa eri tilanteissa. (Aro 2004, 243–246.)

Tärkeä osa itsesäätelyn kehityksessä on myös leikillä, jossa lapsi voi harjoitella muun muassa tunteiden säätelyä luomalla ja hallitsemalla itse leikin tapahtumia. Mielikuvitusleikissä lapsella on mahdollisuus antaa asioille omia todellisuudesta poikkeavia merkityksiä, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Tämä kuvitteellinen toiminta pitää sisällään kuitenkin sääntöjä ja toimintatapoja, jotka taas edellyttävät suunnittelua ja lapsen oman toiminnan säätelyä. Tällaisessa toiminnassa lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä, mikä tarkoittaa toimimista omien taitojen rajoilla. (Aro 2004, 245.) Ikätovereitten tai hieman vanhempien kanssa leikkiessään lapsi saa kokemusta myös siitä, että puheen tehtävänä leikissä on suunnitella ja ohjata sitä eteenpäin (Määttä & Aro 2013, 56).

Huomioitavaa kuitenkin on, että itsesäätelyyn ja sen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös lapsen ikä, temperamentti, ympäristö ja opitut toimintatavat (Aro 2004, 244).

2.4 Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyä

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittely ei ole helppoa. Määrittelyä vaikeuttaa se, että sosioemotionaalisia vaikeuksia ei ole sosiaalisen kontekstin ulkopuolella. Hyväksyttävän käyttäytymisen määrittelyyn vaikuttavaa sitä havainnoivan henkilön oma tulkinta ja sen subjektiivisuus. Lisäksi käyttäytymisen määrittelyyn vaikuttavat kunkin perheen omat, yhteiskunnan ja kulttuurin senhetkiset normit. Myös kunkin maan kieli vaikuttaa määrittelyn tarkkuuteen ja käytettyjen termien eroavaisuuksiin. (Winzer 2005, 23–25.)

Myös Pihlaja (2004b, 216; 2012, 340) pitää sosioemotionaalisten vaikeuksien käsitettä epäselvänä ja sen määrittelyä kontekstisidonnaisena, mikä näkyy näiden vaikeuksien nimeämiskäytännöissä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa käytetään usein termiä sosioemotionaaliset vaikeudet, koulussa käyttäytymishäiriö ja psykiatriassa ADHD tai masentuneisuus. Lisäksi eri konteksteilla on erilaiset odotukset lapsen käyttäytymisen suhteen, esimerkiksi kodin tutun ympäristön tai päiväkodin suuren ryhmän odotukset. Eri kontekstien lisäksi myös kukin aikakausi määrittelee vaikeudet omalla tavallaan ja senhetkisin termein. Vaikeudet voidaan täten tulkita ja ymmärtää eri tavoin, jopa suurestikin toisistaan eroavalla tavalla. (Pihlaja 2004b; 216, 219.)

Clough, Garner, Pardeck ja Yuen (2005,7) ovat myös sitä mieltä, että on vaikea määrittellä, millainen käyttäytyminen kuvaa sosioemotionaalisia vaikeuksia (EBD) ja niitä lapsia ja nuoria, joilla tällainen leima on. Yleisimmin käytettyjä mainintoja koululaisista ovat muun muassa häiritsevä, tyytymätön, ulkopuolinen ja haastava. Kuitenkin huomioitavaa on, että käyttäytyminen määritellään huonoksi tai haastavaksi juuri siinä ympäristössä ja olosuhteissa, jossa sitä esiintyy. (Clough et al. 2005, 7–9.) Määrittelyä vaikeuttaa Kauffmanin (2005, 11) mukaan vielä se, että tunteiden ja käyttäytymisen mittaaminen on ongelmallista. Lisäksi vaihteluväli normaalin ja poikkeavan käyttäytymisen välillä on suuri, monet ongelmat ovat ohimeneviä ihmisen kehityksen aikana ja sosioemotionaalisilla vaikeuksilla on yhteyttä muihin poikkeamiin. (Kauffman 2005, 11.) Winzerkin (2005, 21) tuo esiin sen, että vaikka huonosti sopeutuvaa käytöstä pääasiassa

kuvailaan yksilön toimintaa elämässä, työssä ja yhteiskunnassa vakavasti haittaavaksi, esiintyy siinä paljon vaihtelua.

Kavale, Forness ja Mostert (2005, 46) puhuvat emotionaalista tai käyttäytymisen häiriöistä (Emotional or Behavioral Disorders). Tässä määrittelyssä korostuu yleensä kolme kriteeriä, joita ovat käyttäytymisen vakavuus, yleisyys ja pitkäaikaisuus. Tässä viitekehysessä vuonna 1975 eri normistoista koottu IDEA (the Individuals with Disabilities Education Act) edellyttää emotionaalisen häiriön määrittämiseksi viittä tunnusomaista piirrettä, jotka liittyvät oppimiseen, sosiaalisiin suhteisiin, mielialaan ja käyttäytymiseen. Henkilöllä tulee näkyä oppimiskyvyttömyyttä, mitä ei voida selittää älyllisillä, aisteihin tai terveyteen liittyvillä tekijöillä. Määritelmä edellyttää myös kyvyttömyyttä luoda ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita niin ikätovereihin kuin opettajiinkin. Lisäksi normaaleissa olosuhteissa tulee esiintyä sopimattomia tunteita tai käyttäytymistä ja yksilön kokonaisvaltainen mieliala on masentunut ja iloton. Ongelmatilanteissa yksilöllä on myös taipumusta kehittää itselleen fyysisiä oireita tai pelkoja. IDEAn määritelmä on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä epäselvyytensä ja epätarkkuutensa vuoksi. Kysymyksiä ovat herättäneet esimerkiksi seuraavat asiat: viittaako oppimiskyvyttömyys pelkästään akateemisiin taitoihin vai koskeeko se myös sosiaalista oppimista tai mitkä ovat normaalit olosuhteet? (Kavale et al. 2005, 46.)

Vastauksena kritiikkiin on the National Mental Health and Special Education Coalition vuonna 1992 esittänyt emotionaalille ja käyttäytymisen häiriöille seuraavanlaisen määritelmän: emotionaalinen tai käyttäytymishäiriö (Emotional or Behavioral Disorder) tarkoittaa käyttäytymisen tai tunne-elämän reaktioita, jotka eroavat ikään, kulttuuriin tai etnisiin normeihin kuuluvasta toiminnasta niin paljon, että ne haittaavat suoriutumista koulussa. Tähän määritelmään mukaan luetaan akateemiset, sosiaaliset, ammatilliset ja henkilökohtaiset taidot. Käyttäytymisen tulee olla enemmän kuin lyhytaikainen ja odotettu reaktio ympäristön stressaaviin tapahtumiin. Käyttäytymistä tulee esiintyä johdonmukaisesti kahdessa eri ympäristössä, joista ainakin toinen on kouluun liittyvä. Lisäksi yleisopetuksessa tapahtuvalla suoralla interventiolla ei ole vaikutusta käyttäytymiseen tai lapsen tilan vuoksi yleisopetuksen interventiot ovat riittämättömiä. Tässä määritelmässä huomioidaan myös se, että emotionaaliset tai käyttäytymisen häiriöt voivat esiintyä yhdessä muiden vammojen kanssa. Määrittelyyn voidaan sisällyttää myös ne lapset ja nuoret, joilla on skitsofreenisiä, tunne-elämän tai ahdistuneisuuden häiriöitä tai sellaisia pitkäkestoisia käyttäytymishäiriöitä, jotka vaikuttavat haitallisesti oppimistu-

loksiin muun muassa akateemisissa, sosiaalisissa, ammatillisissa ja henkilökohtaisissa taidoissa. (Kavale et al. 2005, 48.)

2.5 Sosioemotionaalisten vaikeuksien jaottelu ulospäin suuntautuviin ja sisäänpäin kääntyneisiin

Perinteisesti sosioemotionaaliset vaikeudet on jaoteltu sisään- ja ulospäin suuntautuviin. Kauffmanin (2005, 8) mukaan lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: ulkoiseen eli aggressiiviseen, näkyvään käyttäytymiseen tai sisäiseen eli sosiaalisena vetäytymisenä ilmenevään käyttäytymiseen. Lapset, joilla näitä vaikeuksia on, voivat olla sosiaalisesti vetäytyviä, mutta useimmiten he käyttäytyvät aggressiivisesti toisia kohtaan. Tämän seurauksena he eivät ole suosittuja ikätovereittensa keskuudessa, vaan kokevat syrjintää ja hyljeksintää. Toisaalta epäsosiaalinen käyttäytyminen voi olla myös toveripiirissä jonkinlaisen aseman saavuttamisen peruste. Lapset, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, voivat kyllä ystäväystyä, mutta eivät tiedä kuinka säilyttää nämä ystävyysuhteet. Nämä vaikeudet eivät ole pelkästään lapsuudessa ilmeneviä, vaan niitä on myös murrosikäisillä. Vaikutusta ei ole myöskään sillä, onko lapsi kasvanut huolehtivien vanhempien kanssa tai huonoissa olosuhteissa. Sosioemotionaalisia vaikeuksia ei siis pidä nähdä vain lapsen epäsovivana käyttäytymisenä, vaan huomiota tulee kiinnittää myös ei-toivottuun vuorovaikutukseen lapsen ja muiden ihmisten välillä. (Kauffman 2005; 5, 8.)

Myös Kuorelahti (2001, 127) jakaa häiriökäyttäytymisen ulospäin suuntautuvaan ja sisäänpäin kääntyneeseen. Ulospäin suuntunut häiriökäyttäytyminen näkyy niin kotona kuin muissakin ympäristöissä. Lapsi voi olla aggressiivinen, riitaisa, levoton, epäsosiaalinen tai yleisesti kielteinen. Sisäänpäin kääntynyt häiriökäyttäytyminen suuntautuu lapsen sisäiseen maailmaan, jolloin lapsi ei juurikaan häiritse toisia omalla käyttäytymisellään. Sisäänpäin kääntyneet käyttäytymisen ongelmat näyttävät lapsen syrjäanvetäytymisenä tai niin, että lapsi on ahdistunut tai masentunut. Tällainen käyttäytyminen voi kuitenkin hoitamattomana kääntyä vakavaksi psyykkiseksi häiriöksi. (Kuorelahti 2001, 127.)

Pihlaja (2003) on tutkinut sosioemotionaalisen ja kielellisen kehityksen tuen tarpeessa olevia lapsia päiväkodin erilaisissa lapsiryhmissä. Lapsen sosioemotionaalisuuteen liittyvät ongelmat voidaan tutkimuksen mukaan määritellä kolmeen luokkaan kuuluviksi:

lapsen ahdistus, vertaissuhteiden ongelmat ja häiritsevä käytös sekä kehitykselliset ja sosioemotionaaliset vaikeudet. Näissä kaikissa luokissa kyseessä ovat lapsen tunne-elämän kehityksen ongelmat ja niihin liittyy ahdistuneisuutta tai vertaissuhteiden ongelmia. Pääasiassa ongelmat ilmenivät ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä, kuten sylkemisenä, potkimisena tai huutamisena. Nämä ilmaisut kohdistuivat sekä ryhmän toisiin lapsiin että aikuisiin, joten sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen toiminta on haasteellista koko ympäristölle. (Pihlaja 2003, 110.) Sosioemotionaaliset vaikeudet näkyvätkin usein juuri levottomuutena, riehumisena tai vetäytymisenä erilaisissa arkisissa tilanteissa (Pihlaja 2004b, 221).

Lapsen ulospäin suuntautuva häiriökäyttäytyminen, joka ilmenee aggressiivisuutena, määritellään toisen tarkoitukselliseksi vahingoittamiseksi. Se voi sekä vaihdella voimakkuudeltaan että ilmetä suorana tai epäsuorana fyysisenä, kielellisenä tai ei-kielellisenä toimintana. Lisäksi aggressiivisuus voidaan määritellä hyökkääväksi tai itseä puolustavaksi, joka monien lasten kohdalla voi olla ainoa aggressiivisuuden ilmentymä. Aggressiivisen teon motiivina on useimmiten tunne, mutta se voi johtua myös oman edun tai vallan tavoittelusta. Lapsi, josta tulee aggressiivinen vaikutelma, ärsyyntyy helposti ja reagoi tähän ärsytykseen voimakkaasti. Lisäksi lapsi voi piikitellä toisia ja hyökkäillä toisten kimppuun ilman näkyvää syytä. Taustalla voi olla lapsen oma paha olo epäoikeudenmukaisen tai jopa väkivaltaisen kohtelun seurauksena. (Pulkkinen 2002, 62–63.) Lapsi saattaa myös reagoida tilanteisiin aggressiivisella käyttäytymisellä, jos häneltä puuttuu kyky havaita toisten tunteita, hän ei pysty kontrolloimaan omia tunteitaan tai impulssien hillitseminen ja pettymyksen sietäminen on vaikeaa. Tällaisissa tilanteissa aggressio voi kohdistua esineisiin, leikkivereihin tai lapseen itseensä. Nämä asiat vaikeuttavat paitsi ystävyyssuhteiden luomista myös lapsen toimimista kaikissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa niin ikätovereitten kuin aikuistenkin kanssa. (Pihlaja 2004b, 220–222.) Aggressiolla on myös erilaisia ilmenemismuotoja, kuten sanallinen, fyysinen, passiivinen tai aktiivinen käyttäytyminen (Pihlaja 2004a, 161). Sosiaalisten vaikeuksien ilmeneminen lapsen aggressiivisena toimintana vaikuttaa siis kaikkiin lapsen ympärillä oleviin ihmisiin (Alijoki & Pihlaja 2012, 267).

Keltikangas-Järvinen (2010; 67, 196) puhuu myös aggressiivisuudesta, jota voidaan pitää sosiaalisten taitojen puuttumisena tai haluttomuutena toimia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Se on myös toimintamalli tilanteessa, jota ihminen ei hallitse ja joka vaikuttaa hänestä uhkaavalta tai hän kokee, että muita keinoja ei ole. Psykologian näkökulmasta aggressio on lievemässä muodossa sosiaalisen kehityksen häiriö tai virheel-

lisen oppimisen tulos, mutta vakavammassa muodossa se kertoo häiriintyneestä psyykkisestä kehityksestä. Aggressio voi kuitenkin tietyissä tilanteissa olla tehokkain toimintamalli, vaikka se ei olekaan moraalisesti hyväksyttävää. Juuri aggression tehokkuudesta johtuen aggressiivinen käytös on itseään vahvistavaa eli sillä pääsee nopeasti päämäärään. Aggressiivinen käytös on myös kohtalaisen pysyvää ja sillä on taipumus laajentua esimerkiksi niin, että aggressiivisesti käyttäytyvälle päiväkotilapselle tulee helposti matkijoita. Lapsen iällä on vaikutusta aggression määrään siten, että se vähenee lapsen varttuessa, jolloin myös suora aggressio muuttuu verbaaliseksi. (Keltikangas-Järvinen 2010.) Toisaalta aggressiivisuuden voidaan ajatella olevan ihmisen luontainen käyttäytymismalli tai tunne silloin, kun hän ei hallitse tilannetta, se vaikuttaa hänestä uhkaavalta tai loukkaavalta (Keltikangas-Järvinen 2010, 13; Pulkkinen 2002, 68). Tästä ajattelutavasta huolimatta aggressiivisuus ei ole eettisesti hyväksyttävää, joten aikuisten tulee puuttua lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen välittömästi (Keltikangas-Järvinen 2010; 67, 13). Olennaista on, miten aggressiivisuuden tunne ilmaistaan hyväksyttävällä tavalla vai jätetäänkö se kokonaan ilmaisematta (Pulkkinen 2002, 68).

Bowers (2005, 93) puhuu EBDn yhteydessä vihan tunteesta, jolla on monia muotoja. Tuttuja ja helposti tunnistettavia ovat muun muassa raivo ja väkivalta. Kysymys kätkestä vihasta voi kuitenkin herätä ymseän ja umpimielisen tai kireän ja jäisen kohteliaan yksilön kohdalla. Kysymyksiä herättää myös henkilö, joka vaikuttaa myöntyväiseltä ja yhteistyökykyiseltä, mutta jättää siitä huolimatta tekemättä asiat odotetulla tavalla. Oletus siitä, että viha johtuu toisen vihaisuudesta, on liian yksinkertainen. Tämän vuoksi tulisikin nähdä vihan ja aggressiivisen käyttäytymisen alla olevat muut syvemmät tunteet ja ajatukset. (Bowers 2005, 93–95.)

Lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien takana olevat syyt nähdään Pihlajan (2004b, 218) mielestä kahdenlaisina: joko lapsessa itsessään tai lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa olevina. Yleisempää on ollut määrittää ongelma lapsen sijoittuvaksi. Huomioitavaa on kuitenkin se, että sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet tarvitsevat yhteisöä ja siinä vallitsevia otollisia olosuhteita syntyäkseen ja jatkuakseen. Toinen huomionarvoinen seikka on se, että lapsi voidaan kokea haasteelliseksi jossakin ympäristössä ja jossakin toisessa taas ei. (Pihlaja 2004b, 218–219.) Myös Wahlbergin (2004, 87) mielestä lapsen häiritsevän käyttäytymisen syyt voidaan nähdä olevan lapsessa itsessään hänen perimänsä tai varhaisen kiintymyssuhteen häiriön aiheuttamana. Syynä voi olla myös lasta ympäröivien ihmisten suhtautuminen häiritsevään käyttäyty-

miseen, jolloin keskitytään syyllisen etsimisen sijasta pohtimaan tilanteessa vaikuttavia tekijöitä ja niiden välisiä yhteyksiä. (Wahlberg 2004, 87–88.)

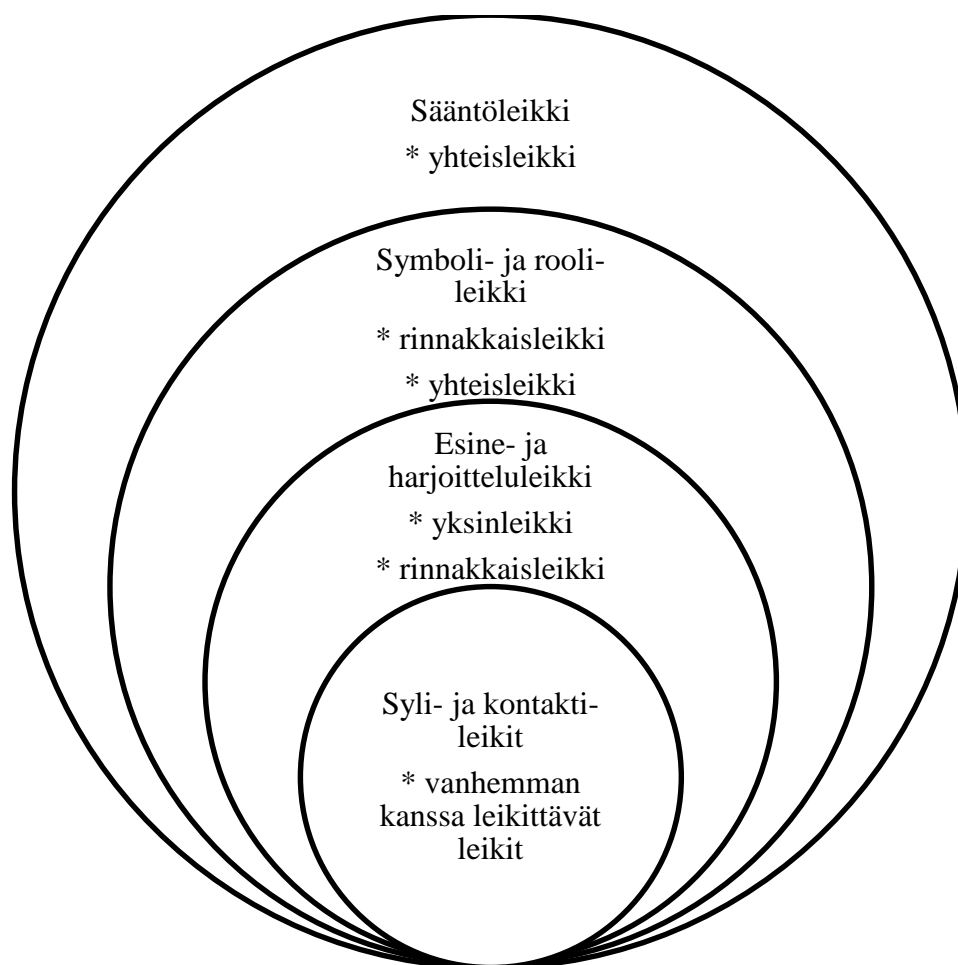
3 LEIKKIVÄ LAPSI

Leikki on erittäin käytännönläheistä toimintaa, mutta teoreettisesti tarkasteltuna se voidaan nähdä lapsen ikään kuuluvan etenevän kehityksen osana, lähikehityksen vyöhykkeenä ja vuorovaikutuksena, sosiaalisena toimintana ja sosiaalisten suhteiden ilmentäjänä tai pedagogisena toimintana (Lehtinen, Turja & Laakso 2013, 236–237). Sisällöllisesti leikki voidaan Nurmen ja kumppaneitten (2014, 65) mukaan jakaa esine- ja toimintaleikkeihin, rakenteluleikkeihin, roolileikkeihin ja sääntöleikkeihin. Ensimmäisinä pienen vauvan leikkeinä voidaan kuitenkin Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 62) mielestä pitää jo syli- ja kontaktileikkejä, jotka aikuinen toteuttaa yhdessä vauvan kanssa. Tätä leikin vaihetta seuraa esineellinen toiminta ja jäljittely, roolileikki ja sääntöleikki (Helenius & Lummelahti 2013). Piaget (1999) puolestaan jakaa leikin harjoitteluleikkiin, symbolileikkiin ja sääntöleikkiin. Lisäksi fyysistä aktiviteettia vaativat leikit voidaan erottaa vielä omaksi sisältöalueekseen. Sisällöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna leikki painottuu eri-ikäisillä lapsilla eri tavoin. Esine- ja toimintaleikit ovat hallitsevia noin puolivuotiaasta kolmeen ikävuoteen saakka. Rakenteluleikkien aika on kolmesta ja roolileikit noin neljästä ikävuodesta eteenpäin. Viisivuotiaasta alkaen sääntöleikit alkavat kiinnostaa, kun taas fyysistä aktiviteettia vaativia leikkejä voidaan havaita kaikissa ikävaiheissa. (Nurmi et al. 2014, 65.)

Leikin luokittelussa ja sen ikävaiheitten määrittelyssä ei voida kuitenkaan asettaa selkeitä ja tarkkoja rajoja (Lehtinen et al. 2013, 237). Munterin (2013, 125) mukaan leikin kehitys esine- ja toimintaleikistä symbolisen leikin kautta rooli- ja sääntöleikkiin ei tapahdu lineaarisesti, vaan kehämäisesti kuten kuviossa yksi näkyy. Myös leikin kehitys yksinleikistä rinnakkaisleikkiin ja sen jälkeen yhteisleikkiin etenee kehämäisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kehityksen eri vaiheissa esiintyy kaikkia piirteitä, joihin vaikuttaa lapsen ja aikuisten keskinäinen vuorovaikutus. Lapsi ja hänen leikkinsä tuleekin nähdä kokonaisuutena, joka kertoo sekä lapsen kokonaiskehityksen vaiheesta että hänelle merkityksellisistä asioista. (Munter 2013, 125.)

Kaikesta tästä teoreettisuudesta huolimatta leikki on arvoituksellinen ilmiö, josta jokaisella on jonkinlaisia kokemuksia lapsuudestaan. Se on toimintaa, johon lapsi uppoutuu kokonaisvaltaisesti. Aikuisen tehtävänä on tukea ja ohjata leikin kehitystä. Erityisesti leikin alkuvaiheessa aikuisen osallistuminen leikkiin on erittäin tärkeää. (Hakkarainen 2004; 160, 166.)

KUVIO 1. Leikin kehityksen kehämäisyys Munteria (2013) mukailten



3.1 Leikin muodot ja erilaisia luokitteluja

Leikin muotoja ovat yksinleikki, rinnakkaisleikki ja yhteisleikki. Pienen lapsen leikki on aluksi yksinleikkiä ja toisten leikin tarkkailua. Yksinleikki esineillä edustaa vähiten kehittyntä leikkiä. (Lehtinen et al. 2013, 237–238.) Leikin ensimmäisenä muotona ennen yksinleikkiä voidaan kuitenkin pitää niitä syli- ja kontaktileikkejä, joihin pieni vauva osallistuu häntä hoivaavan aikuisen kanssa (Helenius & Lummelahti 2013, 62).

Rinnakkaisleikin eli paralleelin vaihe on lapsen ollessa noin puolitoistavuotias. Tällöin lapsi on kiinnostuneempi muista lapsista kuin aikuisista ja alkaa seurata, mitä he tekevät. Lapsi alkaa myös leikkiä toisen lapsen kanssa, vaikka leikki ei vielä kestäkään kauaa, ainoastaan muutamia minutteja. Yhteinen leikki tämän ikäisillä lapsilla on yhdessä vierekkäin tekemistä, nauramista tai peräkkäin juoksemista, mutta varsinainen keskinäi-

nen vuorovaikutus puuttuu. Leikissä ei ole vielä juonta ja mielenkiinto yhteiseen tekemiseen on lyhytkestoista. Yhteisen pienen hetken jälkeen lapset palaavat takaisin omiin puuhiinsa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 212–213; Keltikangas-Järvinen 2012, 151.) Myös lasten leikkiaikomukset vaihtuvat helposti. Esineitten ja niitten suhteitten tutkimista on vielä paljon, joten sille tulee antaa mahdollisuuksia. Toiminnan säätelijänä toimivat pääsääntöisesti tarjolla olevat esineet. (Helenius & Lummelahti 2013, 78–80.)

Rinnakkaisleikin vaiheessa lapset alkavat myös vaihdella esineitä keskenään. Tämä on assosiatiivisen leikin alku sisältäen jo vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Vastavuoroisen toiminnan lisääntyessä leikki kehittyy edelleen yhteisleikiksi, jonka aika on noin nelivuotiaalla lapsella. Yhteisleikkiä sääntöleikkinä voidaankin pitää kaikkein kehittyneimpänä leikin muotona. Kuitenkin vasta noin viisivuotias lapsi kykenee tällaiseen kehittyneeseen symboliseen yhteisleikkiin, jossa leikkirooleista sovitaan yhdessä, ne ovat vastavuoroisia ja eriytyneitä. (Lehtinen et al. 2013, 237–238.) Sääntöjä lapsi oppii leikin toistuvien kokemusten kautta (Helenius & Lummelahti 2013, 78).

Leikki voidaan luokitella myös vapaaseen ja ohjattuun leikkiin. Tällainen jaottelu tulisi olla kuitenkin hienovaraisempi, jotta siihen sisältyisi myös ”välivaihtoehto”, joka pitäisi sisällään sekä lasten omaa luovaa toimintaa että aikuisen ohjausta ja sääntöjä. Esimerkkinä tällaisesta leikistä voisi olla draamaleikki, jossa aikuinen luo kehyskertomuksen, mutta lasten ideat huomioidaan. Tämä on lasten ja aikuisten yhteisleikkiä. (Lehtinen et al. 2013, 243.)

Edellä mainittujen lähestymistapojen lisäksi leikkiä ja sen kehitystä voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksessa syntyvänä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana leikkimistaitojen sijasta. Tällöin lapsen kehitys nähdään kriisien kautta eteneväksi, jolloin hänen henkisissä ja sosiaalisissa toiminnoissaan tapahtuu merkittäviä muutoksia. Kriisit syntyvät lapsen ympäristön ja hänen yksilöllisen kehityksensä välisestä dynaamisesta suhteesta riippumatta hänen iästään. Kriisiin vaikuttaa lapsen muuttunut tapa muun muassa havaita, kokea, ymmärtää ja muistaa ympäristönsä vuorovaikutus. Lapsen näkökulmasta kriisi on käännekohta, jolloin hän antaa uusia merkityksiä vuorovaikutukselleen ja sosiaalisille suhteilleen. Lapsen oma toiminta ja kokemus ilmentävät hänen suhdettaan ympäristöönsä samoin kuin ympäristön suhdetta lapseen. Ensimmäinen kriisi on lapsen syntymä, jolloin rakentuu emotionaalinen vuorovaikutus hänen läheisimpiin ihmisiinsä. Toisessa kriisissä lapsen ensimmäisenä ikävuotena hänen persoonallisuutensa ja oma tahtonsa tulevat esille uudella tavalla puheen kehityksen ja liikkumisen myötä. Tällöin

lapsi muodostaa uuden suhteen tilaan, esineisiin ja niiden sosiaalisiin merkityksiin. Toisen ikävuoden lopulla kolmannen kriisin vaiheessa lapsen suhde toisiin ihmisiin, itseensä ja tunteisiinsa muuttuu. Leikeissä kieli alkaa ohjata toimintaa ja leikki alkaa olla ensin esittävä muuttuen vähitellen varsinaiseksi roolileikiksi. Lapsen tietoisuus subjektiivisesta ympäristöstään ja muista ihmisistä suhteessa itseensä alkaa lisääntyä. (Munter 2013, 125–126.)

3.2 Leikin määrittelyä

Vygotskyn (1978; 93, 99) mukaan leikki on lapsen ainutlaatuinen toiminnan muoto, jossa hän itse luo kuvitteellisen tilanteen, tyydyttää tiettyjä tarpeitaan ja joka tuottaa hänelle mielihyvää. Leikki onkin toimintaa, johon lapsi luontaisesti ja vapaaehtoisesti suuntautuu ja johon hänellä on sisäinen motivaatio (Nurmi et al. 2014, 65). Ruoppila (2013, 9) määrittelee leikin olevan lapsesta itsestä lähtevää toimintaa, jolle kuitenkin muut leikkijät – sekä lapset että aikuiset – ja leikkiympäristö sekä leikkivälineet antavat mahdollisuuksia, mutta asettavat myös reunaehdoja. Leikillä on myös arvo sinällään. (Ruoppila 2013, 9). Lehtinen ja kumppanit (2013, 236) lisäävät leikin määrittelyyn myös vapaaehtoisuuden, nautinnon ja toiminnan ensisijaisuuden suhteessa tuotokseen.

Piaget'n (1999, 110) mukaan leikin ainut tarkoitus on tuottaa mielihyvää ja leikin säännöt ovat vain leikkittävää leikkiä varten. Sitä, että lapsi tekee jotakin pelkästään mielihyvän tuottamisen vuoksi, voidaan pitää hänen ensimmäisenä leikin muotonaan. Tämänkaltaista toimintaa alkaa esiintyä noin puolentoista vuoden iässä. (Piaget 1999, 110–113.) Munter (2013, 119) on myös sitä mieltä, että leikki tulee nähdä sellaisenaan arvokkaana, ei vain aikuisten asettamien ”kehityksellisten tavoitteiden” saavuttamisen välineenä. Leikki on lapsen omaa toimintaa, jossa hän luo itse omat haasteensa ja tekee aloitteita. Juuri tämä tekee leikistä hänelle mielekäästä toimintaa. (Munter 2013, 119.) Omatoimisessa leikissä lapsi voi myös toteuttaa omia tavoitteitaan. Hän itse päättää leikin alkamisesta ja loppumisesta sekä leikin osallistujista. Tällaisen prosessin oppiminen tapahtuu itseään taitavamman kanssa leikkimällä. (Helenius & Korhonen 2012, 69.)

Lyytinen (2000, 7) ja Ruoppila (2013, 9) tuovat vielä esiin sen, että leikissä lapselle syntyy toiminnan ja keksimisen ilo, jotka ovat lopputulosta tärkeämpiä. Myös Caillois (2001, 6) pitää leikkiä sekä iloa että huvitusta tuottavana lapsen vapaaehtoisena toimintana. Leikkijä voi missä leikin vaiheessa tahansa lähteä pois leikistä yksinkertaisesti

toteamalla, ettei leiki enää. Pienten lasten leikissä leikin lopettamisen syy voi olla myös itku. Leikin vapaaehtoisuuden luonteesta huolimatta sillä on kuitenkin sovitut rajat, esimerkiksi sen kesto sovitaan etukäteen ja se alkaa ja loppuu tiettyyn merkkiin. Leikki on myös tuottamatonta toimintaa, mikä tarkoittaa sitä, että leikin loputtua kaikki voi alkaa uudelleen samasta pisteestä. Lisäksi leikki erottuu selkeästi muusta elämästä ja sillä on tarkkaan määritelty aika ja paikka. Ihanteellinen leikki on pitkäkestoista ja tapahtuu yhteisymmärryksessä leikkijöiden kesken. (Caillois 2001, 5–7.)

Toisaalta monissa leikeissä ei ole kiinteitä sääntöjä, vaan ne edellyttävät vapaata improvisointia ja niiden pääasiallinen viehätys syntyy tietyn roolin esittämisestä. Näissä leikeissä kuvitelma ja ”leikisti”-ajatus korvaavat säännöt. Leikkijällä on toisaalta tietoisuus siitä, että leikki vaatii kuvitteellisuutta ja toisaalta hän keksii ja noudattaa sääntöjä, joita ei ole todellisessa elämässä. Tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi nukkeleikit, poliisi ja rosvo-leikki tai hevosilla ja junilla leikkiminen. Leikin lumouksen tuhoaa se, joka ei suostu yhteisesti sovittuun illuusioon, arvostele sääntöjen järjettömyyttä tai huomauttaa toiselle leikkijälle, ettei hän ole oikea salapoliisi, sukellusvene tai ettei hän tuudita oikeaa vauvaa. Täten leikit ovat joko sääntö- tai kuvitteellisia leikkejä. (Caillois 2001, 8–9.)

Mead (1955, 153) näkee leikin vielä laajemmin lapsen kehitykseen vaikuttavana asiana, koska hän katsoo sen olevan osallisena minuuden syntyyn. Leikkiessään vanhempiaan tai opettajaansa lapsi samalla ohjaa persoonallisuutensa syntymistä. Pienen lapsen persoonallisuus ja luonne eivät kuitenkaan ole vielä kokonaan kehittyneet. Leikissä se näkyy siten, että hän vaihtaa roolia koko ajan eikä hänen seuraavaa rooliaan voi mitenkään ennustaa. Minuuden täyteen kehittymiseen vaikuttavat sekä toisten ihmisten suhtautuminen yksilöön että yksilöitten suhtautuminen toinen toisiinsa sosiaalisissa tilanteissa. (Mead 1955; 153, 158–159.)

Helenius ja Mäntynen (2001, 134) arvostavat leikkiä niin paljon, että he pitävät sitä ihmisten kulttuurin tärkeänä rakennusaineena. Eri kulttuurien välillä on eroja, mutta myös yhteneväisyyksiä löytyy. Leikki on kuitenkin muuttuvaa, joten ympäristön ja koko maailman tapahtumat vaikuttavat siihen. (Helenius & Mäntynen, 2001, 134.) Myös Ruoppila (2013, 9) pitää leikkiä kunkin yhteisön kulttuurihistoriaan kuuluvana olennaisena osana, jonka syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttavat lapsen elinympäristö, yhteiskunta ja kulttuuri sekä niissä tapahtuvat muutokset. Esimerkkinä muutoksesta on muun muassa tietotekniikan lisääntyminen. Leikillä on merkityksensä myös kulttuurisen perin-

teen välittäjänä, mutta myös tämän perinteen uusintajana ja muuttajana. (Ruoppila 2013, 9–10.)

Myös Hakkarainen ja Brédikyté (2013, 5) tuovat esiin laajemman näkökulman leikkiin vertaamalla eri kulttuurien suhtautumistapoja siihen. Yksi tapa on suhtautua leikkiin välinpitämättömästi arvostamatta ja kannustamatta sitä millään tavoin, pyrkimällä päinvastoin ohjaamaan lapsia aikuisten toimintoihin. Toinen suhtautumistapa on hyväksyä leikki tukematta sitä kuitenkaan aktiivisesti. Kolmas tapa on tukea ja kannustaa lapsia leikkiin aktiivisesti. Pohjoismaissa lasten keskinäistä leikkiä eli niin sanottua vapaata leikkiä pidetään tärkeänä ja sille annetaan aikaa, mutta aikuiset eivät siihen puutu. Näin toimitaan siitä huolimatta, että kulttuuri-historiallinen leikkiteoria tutkimustuloksiin perustuen pitää erittäin tärkeänä leikkimisen opettamista tietyissä vaiheissa, jotta lapsi kehittyisi. Varhaisen vuorovaikutuksen tutkijat ovat kuitenkin huomanneet, että vanhemmat opettavat lapsilleen leikin edellytyksiä ja perustaitoja usein tiedostamattaan. Leikin kehittämisen vaikutuksista lasten kehitykseen ei kuitenkaan ole paljoa tietoa, mutta aivotutkimuksen perusteella yleisesti ollaan sitä mieltä, että leikkikokemuksesta jää aivojen rakenteeseen pysyvä jälki. Jatkossa tutkimusta kaivattaisiinkin siitä, miten leikin puuttuminen vaikuttaa myöhempään elämään tai millaista vaikutusta leikkiterapialla on neurologisiin ongelmiin. (Hakkarainen & Brédikyté 2013; 4–5, 7.)

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi leikkiä voidaan tarkastella siis myös terapeuttisesta näkökulmasta. Lasten terapian vanhin ja suosituin muoto onkin leikkiterapia. Myös terapiassa lapset kykenevät parhaimmin leikin kautta ilmaisemaan itseään, oppimaan uusia taitoja, kehittämään minäkuvaansa ja hallitsemaan stressiään. Leikkiterapia voi olla narratiivista, kokemuksellista, dynaamista, objektisuhteisiin perustuvaa tai Theraplayta. (Schaefer & Kaduson 2012, 9). Näistä leikkiterapiamuodoista esittelen myöhemmin lyhyesti ainoastaan Theraplayn, koska se soveltuu käytettäväksi monissa eri tilanteissa.

3.3 Leikin edellytyksiä

Jo syntymästä saakka lapsessa olemassa oleva leikin ja leikkisyyden esiin pääseminen tarvitsee turvallisuuden tunteen kokemista. Leikin herääminen tarvitsee myös leikkivän aikuisen, joka kykenee virittäytymään lapsen tunnetiloihin ja aloittamaan yhteisen leikin lapsen kanssa. Lapsen kehityksen tulee kuitenkin olla jo siinä vaiheessa, että hän kyke-

nee tunnistamaan erilaisia tunteita ja mielentiloja. (Sinkkonen 2004, 71.) Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus onkin pikkulasten leikin edellytyksenä (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 77).

Tätä vuorovaikutussuhdetta on omiaan vahvistamaan aikuisen ja lapsen yhteinen leikki, jossa aikuinen kunnioittaa lapsen leikkiä ilman sen kehittämisen tavoitetta (Eklund & Heinonen 2013, 225). Huomioitava on kuitenkin se, että leikissä leikkijöiden välisen suhteen tulee olla tasavertainen vaihtosuhte huolimatta siitä, että osallistujien osaamisessa olisikin huomattavia eroja. Aikuisen tulee myös toimia niin, että hän ei vahingoita lapsen leikkiä. Tämä edellyttää lapsen aikomusten ja mielenkiinnon kohteiden selvittämistä. Tärkeää on tiedostaa myös se, että aikuisen kanssa leikkiminen ei ole sama asia kuin toisten lasten kanssa leikkiminen, joten tätä ”vapaata leikkiä” ei voi korvata leikkimällä aikuisen kanssa. (Hakkarainen & Brédikyté 2013; 142, 232, 246.) Myös Helenius ja Korhonen (2012, 70) painottavat sitä, että leikissä aikuisen tulee kunnioittaa lapsen aloitteita ja leikin sääntöjä. Lisäksi tulee huomioida, että leikkiroolin vaatimukset ovat hallitsevia todellisiin suhteisiin nähden. (Helenius & Korhonen 2012, 70.)

Lasten keskinäisen leikin edellytyksenä on lapsen kyky havaita, ymmärtää ja ottaa huomioon toisten leikkijöiden kokemuksia, näkökulmia, ehdotuksia ja mielipiteitä. Täten leikki myös edistää sosiaalisten taitojen kehitystä. Leikki tarjoaa mahdollisuuden myös harjoitella näitä asioita, joita lapsi alkaa hallita lähestyessään esikouluikää. (Nurmi et al. 2014, 62.)

3.4 Leikki pedagogisesta näkökulmasta

Leikin ainutlaatuisuudesta, vapaaehtoisuudesta sekä sen mielihyvää, nautintoa ja iloa tuottavasta vaikutuksesta huolimatta tai ehkäpä juuri sen vuoksi leikkiä voidaan pitää myös valtavana kehityksen lähteenä, kuten Vygotsky (1978, 102) toteaa. Leikissä lapsi toimii omaa kehitystasoaan korkeammalla tasolla, toisin sanoen hän on oman lähikehityksensä vyöhykkeellä. Tälle potentiaaliselle kehitystasolle lapsen on mahdollista päästä joko aikuisen avustuksella tai toimimalla yhteistyössä taitavampien leikkiverseitten kanssa. Leikissä lapsi oppii myös itsehillintää, koska leikin sääntöjen noudattaminen jopa omien välittömien halujen vastaisesti tuottaa enemmän mielihyvää. (Vygotsky 1978, 85–102.)

Myös Ruoppila (2013, 9) tuo esiin sen, että vaikka leikki on arvokasta sinällään, on sillä myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukeva välinearvo. Oppimisen kannalta leikki tarjoaa lapselle mahdollisuuden oppia tuntemaan ympäristöään sekä jakamaan kokemuksia toisten kanssa. Leikillä on myönteinen vaikutus myös motoristen ja kielellisten taitojen, havaintotoimintojen, muistin eri alueiden, oppimisen, ajattelun, sosiaalisten taitojen, oman toiminnan säätelyn, luovuuden ja mielikuvituksen sekä yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen taitojen kehitykseen. Leikissä lapsi osaakin asioita ennen kuin taidot vakiintuvat sen ulkopuolisiin tilanteisiin. (Ruoppila 2013, 9–10.) Myös Munterin (2013, 119) mukaan leikissä vahvistuvat lapsen säätelyn ja oman toiminnan ohjauksen kyvyt. Helenius ja Korhonenkin (2012, 69) nostavat esiin sen, että sekä lapsen vuorovaikutuksen että omien tavoitteiden suunnittelun taidot harjaantuvat leikissä. Leikissä syntyy monipuolisia kokemuksia ja myös onnistumisen kokemuksia. Lapsi saa mahdollisuuden tunteidensa ilmaisuun sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Nämä asiat edesauttavat lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen sekä kognitiivisen ja motorisen kehityksen etenemistä. Kuitenkin lapsen omat yksilölliset piirteet, hänen kehitystasonsa ja temperamenttinsa vaikuttavat leikkiin ja sen kehitykseen. (Lyytinen 2000; 7, 9.)

Leikki antaa lapselle mahdollisuuden käsitellä hänen ympärillään tapahtuneita asioita, joita hän ei ole ymmärtänyt, mutta jotka hän pystyy leikissä muuttamaan itselle ymmärrettävämpään muotoon. Leikissä voi nähdä siis lapsen omia kokemuksia, tulkintoja tapahtuneista asioista tai hänen pelkojaan. Myös lapsen kyky asettua toisen asemaan kehittyy, koska leikin eri roolien kautta hän saa kokemusta siitä, miltä jostakin toisesta tuntuu. (Pihlaja 2004a, 160–161.) Leikissä lapsi saa myös kokemuksen siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä (Helenius 1993, 12). Lisäksi leikissä ja lapsen tavassa toteuttaa sitä on mahdollista nähdä lapsen senhetkinen kehitysvaihe muun muassa motoristen, kielellisten ja sosiaalisten taitojen sekä tarkkaavaisuuden osalta. (Nurmi et al. 2014; 65, 70). Leikki on kuitenkin aina sosiaalista symbolista toimintaa, silloinkin kun lapsi leikkii yksin. Tällöin leikin teemoissa ja tapahtumissa ilmenevät sosiokulttuuriset elementit. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001,170.)

Leikkiä havainnoiva aikuinen saa siis kokonaisvaltaista tietoa lapsen kehityksen eri osa-alueista, mutta lapsen leikin havainnointi ja havaintojen tulkinta ei kuitenkaan aina ole yksiselitteistä. Pienten lasten leikki on fyysistä ja kehollista eivätkä he vielä pysty hallitsemaan ja suuntaamaan kehonsa liikkeitä niin tarkasti, ettei häntä havainnoiva aikuinen tekisi leikkitalanteessa vääriä tulkintoja. Esimerkiksi aikuinen voi tulkita lapsen käden ojennuksen tai esineeseen tarttumisyrittäksen leikin rikkomiseksi tai sotkemiseksi, mutta

lapsi itse onkin tarkoittanut toimintansa aloitteeksi. Myös lapsen runsas liikkuminen ja äänen käyttö voi saada aikuisen puuttumaan leikkiin, vaikka lapsen näkökulmasta liikkuminen on osa leikkiä, esimerkiksi kotileikistä lähdetään käymään kaupassa. Lisäksi kielellisen kehityksen kypsyäminen hankaloittaa tällaisten tilanteitten tulkintaa. (Rutanen 2013; 102, 106–107, 110.) Isompien lasten fyysistä aktiivisuutta vaativaa leikkiä, kuten esimerkiksi painimista, voi myös helposti erehtyä tulkitsemaan tappeluksi tai vihamieliseksi toiminnaksi, vaikka se lapsen näkökulmasta ei sitä olekaan. Tällaiset leikit kehittyvät harvemmin todellisiksi tappeluiksi. Joskus kuitenkin näin saattaa tapahtua, jos lapsella on pulmaa sosiaalisissa taidoissa tai hän tulkitsee tilanteet vihamielisiksi. (Nurmi et al. 2014, 84–85.) Toisaalta, jos ajatellaan leikin olevan ”vapaata” ja lapsen ominainen tapa toimia, ei leikin havainnointi ja arviointi ole tarpeen. Mutta ymmärrys siitä, että leikillä on yhteys lapsen kehitykseen eikä kaikki leikki ole lasta kehittävä, vaatii leikin havainnointia ja arviointia. (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 22.) Leikkiä havainnoivalla aikuisella on myös mahdollisuus lisätä tietämystään ja ymmärrystään siitä, miten lapsi ajattelee ja jäsentää asioita (Eklund & Heinonen 2013, 226).

Leikkiä havainnoidessaan aikuinen voi myös joutua miettimään vaihtoehtoa siitä, että lapsen käyttäytymisen taustalla on pulmia. Tällaisia merkkejä voivat olla toistuvat vaikeudet leikin käynnistämisessä tai leikin lyhytkestoisuus, toistuvat leikin teemat tai sen kaavamainen eteneminen. Myös heikko ristiriitojen sietokyky tai puutteellinen ongelmien ratkaisukyky voivat aiheuttaa huolta lapsen kehityksestä. Merkinä taustalla olevista pulmista voi olla myös lapsen aggressiivinen käyttäytyminen, joka voi olla suoraa tai epäsuoraa. (Nurmi et al. 2014, 71). Lapsen kokemat pelot voivat tulla myös esiin leikissä, jolloin tärkeää olisikin selvittää pelon syy (Pihlaja 2004a, 161). Kehityksen pulmista voi merkinä olla myös se, että lapsi ei pääse mukaan spontaanisti muodostuviin leikkiryhmiin (Adenius-Jokivuori 2004, 202).

Leikki voi olla myös terapeutista, kuten esimerkiksi Theraplay. Se on leikkiterapiamuoto, jonka avulla hoidetaan lapsen ja hänen huoltajiensa välisen vuorovaikutussuhteen häiriötä ja joka kytkee kaiken vuorovaikutuksen leikkiin. Nämä leikit tapahtuvat aikuisen johdolla ja ne ovat fyysisiä, hauskoja, iloa tuottavia ja sisältävät pieniä yllätyksiä. Leikin käyttäminen tässä terapiamuodossa perustuu terveeseen vauvan ja vanhemman väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa vuorovaikutus on yhdessä leikkimistä, esimerkiksi kurkistusleikkiä. Käytettävät leikit kuuluvatkin lapsen varhaisempaan kehitysvaiheeseen. Leikkien tuottamaa iloa ja jännitystä lapsi tarvitsee elämänhalun ja vuorovaikutukseen tarvittavan energian kehittymiseen. Theraplayta voidaan soveltaa käy-

tettäväksi myös niiden lasten kanssa, joiden vuorovaikutusongelmien taustalla on synnynnäisiä, neurologisia tai fyysisiä syitä. (Jernberg & Booth 2003.) Lisäksi Theraplay on tehokas terapiamuoto, jos lapsella on esimerkiksi tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, sosiaalisen käyttäytymisen häiriöitä, aggressiivisuutta, sosiaalista ahdistuneisuutta tai ujoutta (Wettig, Franke & Fjordbak 2012, 123).

3.5 Leikin kehitysvaiheet

Piaget'n (1999, 110) leikin kolmijako pitää sisällään harjoitteluleikin, symbolileikin ja sääntöleikin. Hänen mukaansa älykkyys, jäljittely ja leikki liittyvät yhteen siten, että jäljittely on mukauttamisen eli akkomodaation jatke, leikki puolestaan sulauttamisen eli assimilaation jatke. Näiden kahden harmoninen yhdistelmä on älykkyys. Lapsi siis sulauttaa uusiin tilanteisiin niitä toimintatapoja, joita hän on muodostanut vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja sen ihmisten kanssa. Myöhemmässä kehityksen vaiheessa hän kykenee mukauttamaan niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Harjoittelu, symboli ja säännöt näyttävät olevan kolme peräkkäistä vaihetta, jotka luonnehtivat leikin pääluokkia niiden älyllisen rakenteen näkökulmasta. (Piaget 1999, 104–113.)

3.5.1 Syli- ja kontaktileikit

Helenius ja Lummelahti (2013, 62) pitävät kuitenkin ensimmäisenä leikin muotona jo pienen vauvan kanssa tehtäviä syli- ja kontaktileikkejä. Näissä leikeissä idea kuvitteellisesta tilanteesta ei ole yksin lapsen toteutettavissa, vaan se toteutuu yhdessä kokeen ihmisen eli aikuisen kanssa. Tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi tuuditukset, sormileikit ja körötykset, joihin kuuluu toiminnallisuuden lisäksi kaikilla aisteilla havainnoitava sanallinen pieni tarina joko lorun tai laulun muodossa. Tärkeässä osassa näissä leikeissä on vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, mutta niihin sisältyy myös kosketus- ja tasapainokokemuksia. Nämä leikit tapahtuvat useimmiten aikuisen sylissä tai hoitopöydällä ja niillä on pitkä historiallinen perinne. (Helenius & Lummelahti 2013, 61–64.) Pieni lapsi ei vielä ymmärrä aikuisen puhetta, mutta tilanteen merkitys välittyy leikin toiminnan kautta (Helenius & Mäntynen 2001, 135). Tällaisissa kontaktileikeissä sekä lapselle että kasvattajalle syntyy hyväksytyksi kokemisen tunteita ja ne vahvistavat aikuisen ja lapsen välistä sidettä (Helenius & Korhonen 2012, 70). Myös Munter (2013, 122) pitää vauvan ensimmäisiä kurkistus-, piilos- ja hyppyttelyleikkejä sekä loruleik-

kejä varhaisena leikkivänä vuorovaikutuksena. Ne kiehtovat pientä lasta toistollaan ja yllätyksellisyydellään. Näissä leikeissä tapahtuu leikin sääntöjen ja sääntöjen muunnelmien omaksuminen, joista syntyy leikin tuottama mielihyvä. Säännöt koostuvat kuunte-
lusta, vuorottelusta ja ennakoinnista. (Munter 2013, 122.)

Myös Kanninen ja Sigfrids (2012, 97) puhuvat aikuisen ja lapsen keskinäisestä leikistä, jolloin pääpaino on vuorovaikutuksen vahvistamisessa leikin mielikuvakäytön vahvistamisen sijasta. Tällaisia leikkejä ovat fyysiset kontakti- ja haasteleikit, lapsen psyko-
fyysisten ominaisuuksien tutkiminen ja ihailu sekä hoivaaminen. He puhuvat vuorovai-
kutuksen yhteydessä myös leikillisyydestä, jolloin aikuinen ohjaa lapsen päivittäisiä
toimia huumorintajuisesti, kekseliäästi ja leikinomaista lähestymistapaa käyttäen.
(Kanninen & Sigfrids 2012, 97.)

Sylileikkien merkitys lapselle on tietenkin vanhemman ja lapsen välinen kohtaaminen. Ne myös mahdollistavat lapselle tilanteen ennakoinnin toistuvan säännönmukaisuuden kautta. Lisäksi leikeissä on aikuisen ja lapsen jakama yhteinen huomion kohde. Vuoro-
vaikutus on aikuisen vastuulla näissä leikeissä, mutta aikuisen herkkyys havaita ja ottaa
huomioon lapsen pienetkin viestit tekee lapsesta aktiivisen osapuolen vuorovaikutuk-
sessa. Tärkeä seikka näissä leikeissä on niihin sisältyvät puheen kehityksen ennakoeh-
dot eli katseen vaihto, vuorottelu, kielen ja toiminnan yhtäaikaaisesti ilmenevät merki-
tykset sekä aloitteiden teko. Näissä tilanteissa aikuisen tekemä lapsen huomion ja kiin-
nostuksen kohteiden nimeäminen auttaa lasta luokittelemaan ympäristönsä kohteita.
Lisäksi leikit tukevat lapsen identiteetin muodostumista moniin leikkeihin liittyvän lap-
sen oman nimen sekä leikkiin virittyneen mielentilan kautta. (Helenius & Lummelahdi
2013, 64–65.)

3.5.2 Esineellinen toiminta ja harjoitteluleikki

Helenius ja Lummelehden (2013, 67) mukaan noin puolivuotias lapsi alkaa liikkua ja
pääsee tutkimaan ympäristöään itsenäisesti, kun hän siihen saakka on mennyt sinne mi-
hin aikuinen hänet vie. Tällöin myös lapsen itsensä tekemät aloitteet korostuvat: hän
toimii ensin ja aikuinen seuraa hänen toimiaan. Liikkeelle houkuttelevana voimana ovat
ympäristön kohteet. Olennaista tässäkin tutkimisen vaiheessa on puheen liittäminen
kaikkeen siihen, mitä aikuinen tai lapsi tekee. Näin lapsi oppii myös merkityksiä, jotka
ovat edellytys symbolifunktion kehittymiselle. Lapsi tutkii ympäristön esineitä toimi-

malla niiden kanssa eri tavoin, esimerkiksi tarttumalla niihin, irrottamalla niistä otteensa, pudottelemalla ja heittelemällä niitä. Aluksi lapsi tunnustelee esineitä viemällä niitä suuhunsa, mutta vähitellen hän alkaa tutkia niitä katseellaan ja herkillä sormenpäillään. (Helenius & Lummelahti 2013, 67–69.) Tällöin lapsi alkaa ymmärtää, että esineet eroavat toisistaan niiden käytön ja merkityksen mukaan, jolloin hän käsittelee niitä käyttötarkoituksen mukaisesti. Kuitenkin suulla tutkimisen kautta saadut rikkaat aistivaikutelmat ovat tärkeitä lapsen keskushermoston kehittymisessä. (Helenius & Mäntynen 2001, 136.) Tämän vaiheen leikit ovat sekä liikkuvia että lyhytkestoisia ja teemoiltaan nopeasti vaihtuvia (Lyytinen 2000, 7). Aikuisen tuleekin ymmärtää, että lapsi ei toimi näin levottomuutensa vuoksi, vaan saadakseen välttämättömiä oppimiskokemuksia (Helenius & Mäntynen 2001, 137). Tämä leikin vaihe kestää noin kolmen vuoden ikään saakka (Nurmi et al. 2014, 65). Tätä vaihetta kutsutaan myös harjoittelu- ja esinetoimintaleikiksi. Silloin pieni lapsi leikkii paljon omalla kehollaan ja tutkii esineitä aistiensa avulla. (Lehtinen et al. 2013, 237.)

Harjoitteluleikki on pääasiassa sensomotorista toimintaa, joka ei Piaget'n mielestä pidä sisällään ajattelua. Tästä syystä harjoitteluleikkiä ilman kuvittelua ja sääntöjä on nähtävissä myös eläimillä. Sensomotorisessa leikissä kohde ainoastaan assimiloidaan aikaisemmin tunnettuun skeemaan. Myös kielen kehityksellä ja leikin kehitysvaiheilla on keskinäinen yhteys siten, että esikielellisessä vaiheessa esiintyy pääasiassa harjoitteluleikkiä. Jokaisessa harjoitteluleikissä tulee kuitenkin vaihe, jolloin kiinnostus hiipuu. Tällöin juuri tämä tietty esine ei tarjoa lapselle enää harjoittelun mahdollisuutta, joten saturaatiopiste on tältä osin saavutettu. Harjoitteluleikin osuus vähenee myös kielen kehityksen myötä, jolloin leikki alkaa vaihtua symboli- ja sääntöleikiksi. (Piaget 1999, 103–114.) Harjoitteluleikki on leikin alkeellisin muoto, johon ei sisälly symboliikkaa eikä erityistä leikkitekniikkaa. Tässä leikin vaiheessa lapsi ainoastaan toistaa sopeutumisen kuluessa oppimiaan toimintoja hovin vuoksi, vahvistaakseen vasta oppimaansa taitoa tai saadakseen aikaan jonkun tapahtuman. (Piaget & Inhelder 1977, 62).

Esineitä käsitellessään lapsi saa myös palautetta tutkimiensa esineitten ominaisuuksista ja toimintatavoista, jolloin hän oppii mukauttamaan toimintaansa ympäristön vaatimusten mukaiseksi jäsentämällä havaintojaan ja eriyttämällä omia toimintojaan (Nurmi et al. 2014, 65). Samalla lapsi harjoittelee hienomotorisia taitoja, tarkkaavaisuutta, huomion kiinnittämistä, mieleen palauttamista, kohteiden tunnistamista ja vertailua sekä kuvittelua. Esineitten käsittely liittyy myös lapsen fyysiseen kehitykseen, koska pieni lapsi ensin ryömii, myöhemmin kävelee ja juoksee häntä kiinnostavan esineen luo. Fyy-

sinen kehitys ja itsenäisen liikkumisen lisääntyminen mahdollistavat myös esineitten merkityksellisen käsittelyn. Esinekäsittelyssä ja toiminnassa syntyy myös mielikuvia, jotka ennakoivat puheen alkamista ja joita voidaan pitää myös lapsen ensimmäisenä tietoisena toimintasuunnitelmana. Esineitten merkityksen lapsi oppiikin toisilta ihmisiltä, sekä lapsilta että aikuisilta. Kielen oppimisen lisäksi hän oppii myös esineitten kulttuuriset merkitykset. Puhumaan oppiminen voi kuitenkin olla vaikeaa, ellei lapsi ole oppinut seuraamaan toisten ihmisten toimintoja, katsomaan niistä mallia ja jäljittelemään niitä. (Helenius & Lummelahti 2013; 68, 70–71, 75–77, 94.) Myös Munter (2013, 150) pitää jäljittelyä pienen lapsen leikin kehityksessä erittäin tärkeänä: se on leikin luova voima, joka liittää leikkijät toisiinsa ja synnyttää leikin sisällöt. Jäljittely on myös ensisijainen oppimisen muoto (Helenius & Mäntynen 2001, 137).

3.5.3 Symboli- ja roolileikki

Toinen leikin kehitysvaihe on symbolileikki, jonka Piaget jakaa vielä tarkemmin kolmeen vaiheeseen, joita tässä ei kuitenkaan käsitellä niin tarkasti. Symbolileikin vaiheessa lapsi kykenee sekä kuvitteluun että käyttämään todellisia esineitä mielikuvituksensa varassa, esimerkiksi pahvilaatikko voi toimia autonä. Tämä leikin vaihe ilmaantuu kehityksen toisella ikävuodella, jolloin pelkkä sensomotorinen harjoittelu alkaa vähentyä, vaikka sitä vielä mukana onkin. Sillä, leikkiikö lapsi yksin vai kahden tai useamman lapsen kanssa, ei ole suurtakaan merkitystä, koska symboliikka alkaa yksilöllisestä käyttäytymisestä, mikä taas mahdollistaa sekä asioitten että ihmisten sisäistyneen jäljittelyn. (Piaget 1999, 111–112.)

Symbolileikki (tai jäljittely- tai mielikuvitusleikki), jota voidaan pitää harjoitteluleikin ja sääntöleikin välimuotona, on lapsuudelle luonteenomainen muoto (Piaget 1988, 44). Siitä voidaan ajatella myös, että se on lapsen leikin huippu, joka myöhemmin kehittyi rakentelu- ja sääntöleikkien suuntaan (Piaget & Inhelder 1977; 61, 125). Tässä leikki-muodossa on mukana ajattelua, mutta se on vielä hyvin yksilöllistä ja itsekeskeistä. Tämä näkyy siinä, että lapsi muuttaa leikissään todellisuuden toiveidensa mukaiseksi korjaten ja täydentäen todellisuutta mielikuvituksensa avulla. Näin lapsi sulauttaa todellisuuden minäänsä. (Piaget 1988, 44.) Sulauttaminen on välttämätöntä lapsen emotionaalisen ja älyllisen tasapainon kannalta (Piaget & Inhelder 1977, 61).

Symbolileikin vaiheeseen lapsi on siirtynyt silloin, kun hän itse, hänen leikkiverinsä ja ympäristönsä esineet voivat esittää jotakin muuta kuin ne oikeasti ovat (Lehtinen et al. 2013, 237). Lapsi on oppinut siirtymään mielessään joko aiemmin tapahtuneeseen tilanteeseen tai sellaiseen, mikä voisi olla. Hän pystyy toimimaan kuvitteellisessa tilanteessa esittäen jotakin toimintaa, toimien siis ”ikään kuin”. (Helenius & Lummelahti 2013, 74.) Tällöin lapsi voi esimerkiksi syödä leikisti tikulla aivan kuin söisi oikeasti lusikalla. Ominaista symbolileikin vaiheelle on se, että lapsi osaa siirtää tekemiseensä sellaisia toimintoja, mitä hän itse on kokenut, esimerkiksi peittelee nukun sänkyyn. (Lyytinen 2000, 14; Nurmi et al. 2014, 66.) Leikin aiheet perustuvatkin lapsen omiin välittömiin kokemuksiin ja hänen leikkinsä on esittävää korvaavilla välineillä ja toiminnoilla (Helenius & Mäntynen 2001, 138). Tämä vaihe on tärkeä myös emotionaalisen kehityksen kannalta, koska näin lapsi voi muokata ympäristöään oman kiinnostuksensa ja halujensa mukaisesti. Lapsi voi esimerkiksi silittää leikissä lelukoiraa, vaikka oikea koira häntä pelottaisikin. (Nurmi et al. 2014, 66.) Näin lapsi kykenee käsittelemään oman elämänsä tapahtumia ikään kuin itsensä ulkopuolelta, millä on tasapainottava vaikutus hänen tunne-elämäänsä (Lehtinen et al. 2013, 237).

Roolileikin lähtökohdan voidaan Helenius ja Lummelahden (2013, 87) mukaan ajatella olevan lapsen halu tehdä jotakin, mihin hän ei todellisuudessa kykene, mutta leikissä hän voi sen tehdä. Lapselle merkityksellistä ei ole enää esineitten fyysinen tutkiminen, vaan ihmiset ja heidän toimintansa esineitten parissa alkavat olla merkityksellisempiä. Korvaavat välineet ovat myös käytössä. Myös lasten välinen vuorovaikutus on leikissä tärkeää, koska leikin ideana oleva mielikuva jaetaan leikkijöiden kesken. Tällainen vaihe alkaa olla kolmatta ikävuottaan lähestyvällä lapsella. (Helenius & Lummelahti 2013, 87–88.) Roolileikki vaatii lapselta kykyä tehdä tietoisia valintoja muun muassa siitä, mikä hän haluaa leikissä olla. Se vaatii myös suunnittelukykyä samalla kehittäen sitä. (Helenius & Mäntynen 2001, 139.) Tämän leikin vaiheen voidaan ajatella kestävän noin seitsemänvuotiaaksi saakka. Varhaislapsuudessa roolileikki onkin leikin tärkein muoto, jonka perusta on esinetoimintojen oppimisessa. (Helenius 1993; 36, 40.)

Roolileikin leikki-idean yhteisen eteenpäinviemisen kannalta tärkeitä ovat lasten yhteiset kokemukset leikin aiheesta, neuvottelemisen ja sopimisen taidot. Kolmivuotiaan roolileikki on vielä lyhyitä tapahtumasarjoja aikuisen avustuksella, kun taas esikouluikäiset kykenevät jo ennen leikin alkamista suunnittelemaan roolijakoa ja leikkivälineiden valintaa. (Nurmi et al. 2014, 69.) Kuusivuotiaat kykenevät myös kehittämään leikissä tarvittavia varusteita ja tekemään uusia keksintöjä. He pystyvät myös arvioi-

maan lopputulosta leikissä. (Helenius & Lummelahti 2013, 103.) Roolileikin kehittymiseen liittyy myös kielenkehityksen nopea vaihe, jolloin lapsi kykene entistä monimuotoisempaan vuoropuheluun leikitovereittensa kanssa. Sen lisäksi leikki siirtyy entistä enemmän kielelliselle tasolle; lapsi jopa korvaa osan toiminnoista kielen avulla. Samalla leikistä tulee pitkäkestoisempaa. Leikissä hyvin merkityksellinen asia lapselle on myös roolinotto, joka ilmentää hänen kokemuksiaan ja kehittyvää persoonallisuuttaan. Se merkitsee myös oman toiminnan erottamista kohteen toiminnasta. (Helenius 1993, 37–39.)

Esikouluikässä roolileikki on johtava toiminta. Tällöin lapselle kehittyy uusia ominaisuuksia, kuten mielikuvitus, suunnittelu ja oman toiminnan hallinta. Lapsen persoonallisuuskin muovautuu uudelleen – taaperosta tulee esikoululainen. Roolileikin vaihe on myös perusta seuraavalle kehitysvaiheelle eli kouluvalmiuksille. Roolileikissä hän harjoittelee itsensä ohjaamista ajattelun ja kielen avulla sekä oman toimintansa suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Kehittyessään lapsi alkaa kiinnittää huomiota myös leikin normeihin ja leikin vaatimusten mukaiseen oikeaan toimintaan, esimerkiksi kuinka äidin tulee leikissä toimia. Roolileikin kehittyessä se alkaa yhdistyä enemmän draamaan, rakenteluihin ja pienvälineillä leikkimiseen. Pienvälineillä leikkiessään lapsi usein ottaa roolin esineen kautta eikä itsenään. Tämä mahdollistaa myös monien eri henkilöiden roolien ottamisen. Samalla myös leikkien sisällöt laajenevat, jolloin leikissä voidaan käsitellä esimerkiksi kaukaisen maan asioita. (Helenius & Lummelahti 2013; 89–90; 102, 107.) Lisäksi abstraktien teemojen käsittelystä tulee mahdollista. Pienleikkivälineet antavat enemmän mahdollisuuksia myös lapsen omille vaikutusmahdollisuuksille ja mielikuvitukselle, jolloin tietty rooli ei rajoita hänen toimintaansa leikissä. (Helenius 1993, 41.)

Roolileikissä olennaista on lapsen kyky nimetä roolinsa. Hän asettuu kokonaisvaltaisesti toisen ihmisen, eläimen tai minkä tahansa muun asian asemaan. Roolileikin varhaisvaiheessa roolin ulkoiset tunnuksset, kuten esimerkiksi hatut, ovat lapselle tärkeitä ja ne tuovat leikkiin kestävyyttä ja jatkuvuutta. Ne myös vahvistavat pysymistä valitussa roolissa sekä imaisevat muillekin leikkijöille lapsen valitseman roolin. Roolin valinta ei tapahdu sattumanvaraisesti, vaan siihen on aina olemassa joku syy. Roolileikki tapahtuu kuvitteellisessa tilanteessa, mutta lapselle kaikki leikin tapahtumat ovat todellisuutta. Leikissä lapsi ponnistelee saadakseen leikki-ideansa toteutetuksi, mikä edistää lapsen psykologista kehitystä. (Helenius & Lummelahti 2013; 93–95.)

Roolileikissä leikkiin liittyy ääneen sanomattomia sääntöjä siitä, mikä kunkin roolinhaltijan asema on suhteessa muihin leikkijöihin ja mitä roolinhaltija yleensä voi tehdä. Toimintamahdollisuuksia yleensä on eniten sillä lapsella, kenellä on johtava rooli leikissä. Leikkitaidoilla on merkitystä lasten välisten suhteitten muodostumiselle; ennen kouluikää keskinäiset suhteet luodaan leikkitaitojen perusteella. Idearikas lapsi saa helposti kavereita. Lapsen elämässä näillä suhteilla on jo pienenä hyvin merkityksellinen sija (Helenius & Lummelahti 2013; 90, 118.)

3.5.4 Sääntöleikki

Sääntöleikki on Piaget'n (1999, 139) mukaan symbolisen leikin kolmas vaihe, jota ilmenee lapsilla seitsemän tai kahdeksan vuoden iästä alkaen 11 tai 12-vuotiaaksi saakka. Toisin kuin symbolit, säännöt edellyttävät sosiaalisia suhteita. Säännöt ovat ryhmän asettamia määräyksiä, joiden rikkomisella on seuraamuksensa. Tähän vaiheeseen kuuluu joko symbolismin väheneminen tai symbolisen rakenteen lisääntyminen, jotka alkavat olla jo lähempänä mukailtua työtä. (Piaget 1999; 112–113, 139–140.)

Kiinnostus sääntöleikkejä kohtaan alkaa Helenius ja Lummelahden (2013, 119) mukaan esikouluikässä kouluiässä niiden ollessa jo hallitseva yhteistoiminnallisen ryhmäleikin laji. Keskeiseksi tekijäksi roolileikin ulkoisesti merkityn rooliaseman sijasta alkaa nousta oma suoritus suhteessa toisten suorituksiin. Lapsen saavutettua sääntöleikin vaiheen hän alkaa tulla tietoiseksi myös omasta asemastaan lapsiryhmässä. Sääntöleikkien ideologia on, että leikin sääntö on kaikille leikkijöille sama, jolloin lapsi toimii sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti omana itsenään, itse valitsemassaan tai hänelle määrättyssä roolissa. Leikissä jokaisella leikkijällä on oma tehtävä tai rooli. Säännöt myös sanelevat leikin kulun, sen osallistujat ja joukkueiden jaot. Sääntöleikissä tärkeää on se, että kaikkien leikkijöiden tiedossa ovat leikin kulku ja päämäärä sekä kaikkien yhteinen toiminta ja sitoutuminen leikkiin. Leikin kulkuun vaikuttavat vain onnekkuus ja lapsen omat taidot. Nuoremmat lapset voivat osallistua leikkiin ymmärtämättä täysin leikin sääntöjä; riittää, että he jäljittelevät kokeneempien leikkijöiden toimintaa tai he voivat osallistua leikkiin seurailijan ominaisuudessa. (Helenius & Lummelahti 2013; 118–119, 157–159.) Sääntöleikkejä ovat erilaiset pelit, kuten kortti-, muisti- ja lautapelit sekä piha- ja ulkoleikit, joiden tietty etenemiskaava ja vuorottelu viehättävät lasta. (Nurmi et al. 2014, 69.)

Sääntöleikit edellyttävät sitoutumista leikkiin. Toisten leikkijöiden huomioon ottaminen ja heidän kanssaan vuorovaikutuksessa toimiminen yhteiseen päämäärään pääsemiseksi vaatii sosiaalisia taitoja. Sääntöleikeissä lapsi oppii itsesäätelyä sekä epäonnistumisten sietämistä. Kun leikki etenee yhteisten sääntöjen mukaan, on se jo sellaisenaan palkitsevaa. (Helenius & Lummelahti 2013, 159.) Leikin säännöt joko siirtyvät vanhemmilta nuoremmille lapsille tai ne voidaan sopia spontaanisti aina leikkitilanteessa. Tällaisia sääntöjä on mahdollista muuttaa leikkijöiden tai leikkitilanteiden vaihtuessa. (Nurmi et al. 2014, 69.)

Vygotsky (1978, 94) puhuu myös leikin säännöistä, joiden ei välttämättä tarvitse olla etukäteen laadittuja. Hänen mielestään minkä tahansa leikin muodon kuvitteellinen tilanne pitää sisällään käyttäytymisen sääntöjä, esimerkiksi lapsen leikkiessä äitiä nukelleen tulee hänen noudattaa äidillisen käyttäytymisen sääntöjä. Lapsi voi leikkiä myös tilanteita, joissa leikki ja todellinen elämä yhtyvät. Tällaista leikkiä voi olla esimerkiksi se, kun lapsi leikkii äitinsä kanssa lasta ja äitiä tai sisarukset leikkivät sisarusia. Leikissä lapsi pyrkii toimimaan siten, miten hänen mielestään siskon kuuluisi toimia, joten tämä johtaa sisarukset oppimaan käyttäytymisen sääntöjä. Leikissä vain ne toiminnat, jotka täyttävät leikkiin sopivat säännöt ovat hyväksyttäviä, joten kuvitteellisessa tilanteessa ei voi toimia ilman sääntöjä. (Vygotsky 1978, 94–95.) Lehtisen ja kumppaneiden (2013, 242–243) mukaan sääntöleikkeihin kuuluvat myös liikuntaleikit ja didaktiset leikit, jotka etenevät aikuisen johdolla järjestelmällisesti.

3.6 Leikkikäyttäytyminen

Alle kouluikäisen lapsen käyttäytyminen leikissä voidaan määritellä muun muassa leikkiin osallistumisen tason mukaisesti. Lapsi voi olla toimeton, hän voi leikkiä yksin, seurata toisten leikkiä sivusta tai leikkiä rinnakkaisleikkiä. Lapsi voi olla myös leikkiin liittyjä tai vuorovaikutuksellinen leikkijä. (Parten 1933, 136.) Renzoun (2014, 633) mukaan leikkikäyttäytyminen voidaan määritellä myös sosiaaliseksi ja ei-sosiaaliseksi. Lapsen kehityksen myötä sosiaalinen leikki lisääntyy. Jännittyneet ja pelokkaat lapset leikkivät kuitenkin mieluummin yksin, ovat passiivisia ja syrjäänvetäytyviä, joten heidän leikkinsä on ei-sosiaalista. (Renzou 2014; 633, 643–644.)

Leikkikäyttäytyminen voidaan määritellä myös sen mukaan, millä tavoin lapsi leikkii ikätovereittensa kanssa. Nämä kolme erilaista tapaa voivat olla vuorovaikutuksellinen

leikki, häiritsevä leikki ja vetäytyvä leikki. Vetäytyväksi leikiksi määritellyssä leikissä lapsi ei osallistu toisten kanssa leikkimiseen ollenkaan tai hän vetäytyy siitä. Häiritsevän leikin luokassa olevat lapset leikkivät yksin ja ovat ikätovereittensa hyljeksimiä. Heillä on myös heikko itsehillintä, joten he saattavat käyttäytyä myös aggressiivisesti. Vuorovaikutuksellisen leikin luokkaan kuuluvat lapset ovat ikätovereittensa suosiossa. He kykenevät rohkaisemaan muita liittymään leikkiin, lohduttavat ja auttavat toisia lapsia sekä osoittavat luovuutta. (Fantuzzo, Mendez & Tighe 1998, 663.) Tässä tutkimuksessa käytetään tätä Fantuzzon leikkikäyttäytymisen määritelmää.

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Aikaisempaa tutkimusta sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteydestä leikkikäyttäytymiseen ei juurikaan ole. Sen sijaan tutkimusta on erikseen sekä leikkikäyttäytymisestä että sosioemotionaalista vaikeuksista. Leikkikäyttäytymistä on joissakin tapauksissa käytetty sosiaalisten taitojen arvioinnin apuna. Lisäksi näistä aikaisemmista tutkimuksista huomionarvoiseksi seikaksi nousee se, että lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen arvioimisen kannalta tietoa on tärkeää saada lapsen useista eri ympäristöistä, lähinnä vanhemmilta ja opettajilta.

Suomessa sosioemotionaalisuuteen liittyvää tutkimusta ovat tehneet muun muassa Pihlaja (2003), Laine ja Neitola (2005) ja Neitola (2011). Pihlaja on tutkinut erityiskasvatuksen pedagogisia rakenteita, erityiskasvatuksen toteutumista ja erityistä tukea kielen ja kommunikaation sekä sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueilla tarvitsevia lapsia päivähoidon eri lapsiryhmissä. Neitola on puolestaan tutkinut vanhempien, vanhemmuuden ja kodin merkitystä lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksessä, tukemisessa ja sen kontekstina. Laineen ja Neitolan (2005) tutkimuksessa perehdytään opettajien ja vanhempien käsityksiin viidestä seitsemän vuoden ikäisten lasten sosiaalisesta käyttäytymisestä, kaverisuhteista ja vuorovaikutuksesta leikin aikana niiden lasten kohdalla, joilla on vaikeuksia kaverisuhteissa. Neitolan (2011, 219) mukaan ulkomaisessa tutkimuskirjallisuudessa sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ja vanhempien vaikutusta siihen on tarkasteltu, mutta Suomessa kotikasvatuksen osuus on jäänyt vähemmälle.

Laineen ja Neitolan (2005) tutkimuksessa lapsia arvioivat sekä vanhemmat että opettajat. Vanhempien arvioitavana olivat toisten lasten auttaminen, riidan tai tappelun aloittaminen tai toisten leikkien häirintä. Opettajat puolestaan arvioivat lasten sosiaalista asemaa, kaverisuhteita ja persoonallisuuden piirteitä, kuten esimerkiksi tasapainoisuus tai impulsiivisuus. Kaverisuhteista he arvioivat hyväksytyksi tai hyljeksytyksi tulemista, kiusaamista tai vetäytymistä. Tämän tutkimuksen mukaan riskilapsilla on lisääntyviä vaikeuksia sosiaalisessa käyttäytymisessään, kuten aggressiivisuutta, kyvyttömyyttä liittyä ryhmään sekä heikkoa kykyä auttaa, lohduttaa ja huomioida toisia. He eivät myöskään pyydä lupaa liittyäkseen leikkiin, ovat liian tunkeileviä eivätkä pääse ryhmän jäseneksi. Nämä vaikeudet tulevat selkeästi esiin esikouluikässä, vaikka sekä aggressiivisuus että kyvyttömyys toimia ryhmässä näkyvät jo viisivuotiaana. Opettajien mukaan muut lapset hyljeksivät jonkin verran tällaisia lapsia. He kiusaavat toisia, mutta myös toiset lapset kiusaavat heitä. Lasten vaikeudet ilmenevät siis sekä sisäisinä että ulospäin

suuntautuvina vaikeuksina. Tutkijat ovat sitä mieltä, että vertaisryhmästä ulos jääminen estää sosiaalisten taitojen kehittymisen, johon tarvittaisiin ikätovereitten mallia ja apua. Vanhempien näkemykset olivat samansuuntaisia opettajien käsitysten kanssa. (Laine & Neitola 2005.)

Neitolan (2011) tutkimus on lasten vertaissuhteita, sosiaalisia taitoja sekä sosiaalista käyttäytymistä käsittelevä kolmen vuoden seurantatutkimus päiväkodista (viisi- ja kuusi-vuotiaat) kouluun. Tutkimustulosten perusteella vanhemmat arvioivat lastensa tarvitsevan sosiaalisten taitojen alueella eniten tukea tunnetaitojen ja prososiaalisten (muun muassa toisten huomaaminen, lohduttaminen, kuunteleminen, jakaminen ja vuorottelu) taitojen kehityksessä. Vaikeaksi koettuja asioita olivat leikkiin pyytäminen ja vertaisen kanssa kanssakäymisen aloittaminen. Vertaissuhdeongelmaiset lapset hakeutuivat vanhempien arvion mukaan aktiivisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta heidän toimintatapansa olivat liian passiivisia tai suoraviivaisia, minkä seurauksena toiset lapset suhtautuvat heihin kielteisesti ja torjuvat heidät. He kokivatkin leikeissä enemmän torjuntaa ja kiusaamista kuin ei-ongelmaiset lapset. Myös he itse käyttäytyivät kielteisesti muita lapsia kohtaan rikkomalla leikki-tavaroita ja keskeyttämällä toisten leikkejä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmilla ja vanhemmuudella on merkittävä osuus lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksessä. (Neitola 2011.)

Pihlajan tutkimuksen (2003) tulokset sosioemotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten osalta kertovat, että päiväkodin kasvattajien suhtautuminen näihin lapsiin oli puolella positiivista ja puolella negatiivista. Lasten pulmat ilmenevät kanssakäymisen vaikeutena sekä toisten lasten että aikuisten kanssa ja vertaissuhteiden luomisen vaikeutena. Keskeisellä sijalla ovat myös tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen liittyvät vaikeudet, kuten esimerkiksi pelot, aggressiivinen käyttäytyminen, tunneilmaisun kontrollin puute, kapeatunut empatiakyky ja tunnetilan kielellisen ilmaisun vaikeus. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten sosioemotionaaliset vaikeudet koettiin eri tavoin riippuen siitä, oliko lapsi tavallisessa ryhmässä vai erityisryhmässä. Myös lapsista välittyvä kuva oli erilainen. Sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen toiminta koetaan haasteelliseksi koko ympäristölle sekä tavallisessa että erityisryhmässä. Näiden lasten ongelmat voidaan määritellä kolmeen luokkaan kuuluviksi: lapsen ahdistus, vertaissuhteiden ongelmat ja häiritsevä käytös sekä kehitykselliset ja sosioemotionaaliset vaikeudet. Tutkimuksessa ilmeni, että erillisten erityisryhmien työn pedagogiset rakenteet tukevat lasten sosioemotionaalista kasvua. (Pihlaja 2003; 103, 105, 108–110.)

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvää tutkimusta Suomen ulkopuolella ovat tehneet muun muassa Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ja McWayne (2005) ja Gagnon, Nagle ja Nickerson. (2007). Fantuzzo ja kumppanit (2005, 259) ovat tutkineet sosioemotionaalisen kompetenssin ja käytöksen säätelyn vaikeuksien välistä yhteyttä. Tutkimusjoukkona olivat kaupunkilaiset esikouluikäiset Head Start-lapset. Tutkimustulokset kertovat, että ne lapset, joilla ilmeni varhaista tarkkaamatonta ja vastustavaa käyttäytymistä, ilmaisivat enemmän odottamattomia ja negatiivisia tunteita luokassa. Sitä vastoin sosiaalisesti pidättyväisillä lapsilla oli vähemmän tällaista epävakautta tai negatiivista emotionaalisuutta. Tutkimuksessa ilmeni myös, että sosiaalisesti vetäytyvä käytös luokassa liittyy alhaisempaan tietoisuuteen itsestä ja muista. Se liittyy myös emotionaaliseen vuorovaikutukseen mukautumisen alhaiseen tasoon. Tutkimustuloksissa korostui lisäksi se, että niillä lapsilla, joilla oli käyttäytymisongelmia esikoulussa, oli enemmän vaikeuksia vuorovaikutuksessa ikätovereitten kanssa myös kotona ja naapurustossa. (Fantuzzo et al. 2005, 269–270.)

Gagnon ja kumppanit (2007, 228) perehtyvät tutkimuksessaan vanhempien ja opettajien arviointien yhteneväisyyteen koskien vuorovaikutteista leikkiä ja sosioemotionaalista kehitystä. Tutkimukseen osallistuivat neljävuotiaat lapset, joilla ajateltiin olevan kouluvaikeuksien riski. Arvioijana olivat sekä lasten vanhemmat että opettajat. Tutkimuksen mittareina käytettiin PIPPS (the Penn Interactive Peer Play Scale) ja SEEC (The Vineland Social-Emotional Early Childhood Scales) -mittareita. Tässä tutkimuksessa ei tullut esiin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vanhempien ja opettajien PIPPS-arvioinnissa toisin kuin aiemmassa Fantuzzon ja kumppaneiden (1998) tutkimuksessa. Tutkimustulosten mukaan ne lapset, joille vanhemmat olivat SEEC-mittarilla antaneet toisten kanssa vuorovaikutustaidoista korkean pistemäärän, saivat niistä myös opettajilta korkean pistemäärän. Tämän lisäksi korkea pistemäärä tuli opettajilta myös leikistä ja vapaa-ajasta. Tutkimustulosten perusteella tulevaisuudessa tulisikin kehittää sellaista lasten leikin arviointia, jossa sekä vanhemmat että opettajat havainnoisivat lapsia samassa ympäristössä samojen ikätovereitten kanssa. Näin pystyttäisiin paremmin selvittämään, mikä lapsen käyttäytymisessä vaikuttaa arvioijien antamiin erilaisiin pistemääriin. Vaikuttamalla esimerkiksi leikkiryhmien kokoon tai siihen, onko leikki vapaata vai ohjattua, saataisiin enemmän tietoa leikkikäyttäytymisen eroista. (Gagnon et al. 2007; 228, 231–234, 240.)

Leikkiin ja leikkikäyttäytymiseen liittyvää tutkimusta Suomen ulkopuolella ovat tehneet muun muassa Parten (1933), Gagnon ja Nagle (2004) ja Rentzou (2014). Parten (1933)

on tutkinut alle kouluikäisten lasten sosiaalista käyttäytymistä leikissä, leikkikavereitten valintaan vaikuttavia tekijöitä sekä eri toimintojen, leikkien ja lelujen sosiaalista arvoa. Tietoa kerättiin havainnoimalla lasten vapaata leikkiä. Lasten leikkiin osallistumisen asteiksi tässä tutkimuksessa määriteltiin kuusi erilaista tapaa: toimeton, yksinleikkijä, sivustaseuraaja, rinnakkainleikkijä, leikkiin liittyjä ja vuorovaikutuksellinen leikkijä. Tutkimuksessa määriteltiin myös leikin johtajuus viiteen eri luokkaan: seurailija, riippumaton, sekä toisten seurailija että toisten ohjaaja, toisten kanssa johtajuuden jakaja sekä yksin leikin ohjaajana toimiminen. Tutkimuksen tulosten mukaan tämän ikäiset lapset leikkivät usein kahden kesken, mutta iän karttuessa myös leikkiryhmän koko kasvaa. Ystävyysuhteiden muodostumiseen vaikuttavat kodin ympäristö ja sisarukset. Tämän tutkimuksen mukaan erilaisista leikeistä kotileikki oli sosiaalisin leikin tyyppi. Kotileikki antaa mahdollisuuden osallistua leikkiin eri tasoilla, kuten passiivisena ja toisten ohjattavana olevana, yksinleikkijänä kodin tilanteita jäljitellen tai monitahoista sosiaalista hienosäätöä toteuttaen vuorovaikutuksessa toisten leikkijöiden kanssa. (Parten 1933; 136, 143, 147.)

Gagnon ja Naglen (2004, 175) tutkimuksessa perehdytään neljävuotiaitten lasten leikkikäyttäytymisen ja kaverisuhteiden sekä sosiaalisen kompetenssin väliseen yhteyteen sellaisten lasten kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksien riski. Tutkimuksessa sekä vanhemmat että lasten opettajat käyttivät leikkikäyttäytymisen arvioinnissa PIPPS-mittaria ja sosioemotionaalisen kehityksen arvioinnissa SEEC-mittaria. Tutkimustulosten mukaan opettajien ja vanhempien arvioiden välillä löytyi merkitsevä yhteys lasten kaverileikin ja sosioemotionaalisen kehityksen välillä. Nämä huomiot tukevat leikin ja kaverisuhteiden tärkeää roolia sosiaalisen kompetenssin kehityksessä. Tutkimuksessa ilmeni myös se, että kun lapset vanhempiansa arvioimana saivat korkeat pisteet vuorovaikutuksellisessa leikissä, heidän sosioemotionaaliset taitonsa arvioitiin myös myönteisesti. Nämä lapset saivat vanhemmiltaan alhaiset pisteet myös häiritsevistä leikistä. Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi, että ne lapset, jotka reagoivat herkästi toisten tunnetiloihin, olivat myönteisiä vuorovaikutuksessa myös ikätovereittensa kanssa leikkiessään. Tutkimuksen tulokset kertovat myös sen, että ne lapset, joilla oli korkea pistemäärä vetäytyvästä leikistä, eivät tule toisten kanssa toimeen tai he eivät opi suhtautumaan asianmukaisesti sosiaalisiin normeihin ja odotuksiin. Koska tällaiset lapset ovat taipuvaisia olemaan vetäytyviä ja välttelevät vuorovaikutusta ikätovereitten kanssa, heillä on kouluun sopeutumisen vaikeuksien riski. Näitten tutkimustulosten mukaan voikin olettaa, että

lasten opettaminen positiiviseen vuorovaikutukseen leikin aikana vaikuttaa myönteisesti heidän koulumenestykseensä. (Gagnon & Nagle 2004; 173–179,182–187.)

Rentzou (2014) on perehtynyt tutkimuksessaan noin yksivuotiaasta neljä ja puolivuotiaitten lasten leikkikäyttäytymiseen jakaen sen sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen. Hänen tutkimuksensa lähtökohtana on ajatus, että vaikka leikin on todettu edistävän lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, ei ole yhdentekevää millaista leikki on. Tutkimuksessaan hän jaotteli ei-sosiaalisen leikin erilaisiin alatyyppeihin ja etsi yhteyttä ei-sosiaalisen leikin ja mahdollisten käyttäytymisen ongelmien välillä. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia ennustiko lapsen leikillisyyttä ei-sosiaalisia leikkityyppejä. Leikillisyyden määrittelyssä Rentzou (2014, 643) siteeraa Barnettia (1998, 99) viitaten piirteisiin, joita ovat hyvän tuulusuus, iloisuus, avoimuus, uteliaisuus ja vuorovaikutteisuus sekä osallistuminen mielellään toisten kanssa olemiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tyypilliseen lapsen kehitykseen kuuluu sosiaalisen leikin lisääntyminen. Tutkimuksen tulosten analysointi osoitti sen, että jännittyneeksi ja pelokkaaksi luokitellut lapset olivat syrjäanve-täytyviä, passiivisia ja yksinleikkijöitä sekä osallistuivat vähemmän rajuun leikkiin. Hyperaktiiviseksi ja häiritsevästi käyttäytyväksi luokitellut lapset taas ryhtyivät enem-män rajuun ja aktiiviseen yksinleikkiin, kun taas aggressiiviset lapset kiinnostuivat ra-juista leikeistä. Täten lapsen leikkityypin tutkimisesta voi saada tietoa lapsen sosiaalisista vaikeuksista ja mahdollisista sosiaalisista ja käyttäytymisen ongelmista. (Rentzou 2014; 637–638, 643–644.)

5 TUTKIMUS JA SEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, ovatko 18 ja 36 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana. Tavoitteena on selvittää myös onko 18 kuukauden ikäisenä todetulla sosioemotionaalisen kompetenssin viiveellä yhteyttä 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään onko lapsen sukupuoli yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana? Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Ovatko 18 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana?
2. Ovatko 36 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana?
3. Onko 18 kuukauden ikäisenä todetulla sosioemotionaalisen kompetenssin viiveellä yhteyttä 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksiin?
4. Onko lapsen sukupuoli yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana?

5.2. Osallistujat

Tutkimukseni on osa Hyvän kasvun avaimet –seurantatutkimusta (ks. <http://www.utu.fi/fi/sivustot/cyri/tutkimustoiminta/hyvankasvunavaimet/Sivut/home.aspx>), jossa on mukana noin 1800 äitiä, 1650 puolisoa ja 1820 lasta (30 kaksoset) Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiriin kuuluvista kunnista. Mukana olevia perheitä on kutsuttu osallistumaan tutkimukseen äitiysneuvolan ensikäynnillä. Osallistujien lisäämiseksi perheille on tarjottu mahdollisuutta osallistua tutkimukseen sekä Turun yliopistollisessa että Salon aluesairaalassa myös synnytyksen jälkeen tai kirjeitse. Nämä kaksi sairaalaa ovat alueen ainoat sairaalat, joissa on synnytysosastot. Kaikki perheitä koskeva materiaali on saatavana sekä suomen- että ruotsinkielisenä. Perheitä on informoitu myös siitä,

että heillä on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta. (Lagström, Rautava, Kaljonen, Räihä, Pihlaja, Korpilahti, Peltola, Rautakoski, Österbacka, Simell & Niemi 2013, 1274–1275.)

Hyvän kasvun avaimet -tutkimuksen tavoitteena on edistää kokonaisvaltaista näkemystä ja ymmärrystä lapsen terveyden ja hyvinvoinnin varhaisesta kehityksestä raskausajasta kouluikään saakka. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi selvittää varhaisen kehityksen pitkäaikaisvaikutuksia myöhemmässä elämässä. Erityisesti tämä tutkimus pyrkii lisäämään tietoa siitä, kuinka kehityksen eri osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa lapsen ensimmäisinä elinvuosina. Tutkimuksen kohteena on lapsen fyysinen kehitys ja terveys, ja kielellinen ja kognitiivinen sekä sosioemotionaalinen kehitys. Sosioemotionaalisen kehityksen osalta tarkastelun kohteena on lapsen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys sekä hänen vertaissuhteensa. Tutkimuksessa huomioidaan myös lapsen ja perheen psykososiaaliset tekijät, kuten esimerkiksi lapsen temperamentti ja vanhemman ja lapsen välinen suhde, perheen sosiaalinen ja taloudellinen asema sekä elinympäristö. (Lagström et al. 2012, 1274.)

Tutkimuksen toteuttaja on Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus yhdessä monitieteellisen tutkimusryhmän ja Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiriin kuuluvien kuntien kanssa. Hyvän kasvun avaimet -tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa esimerkiksi neuvoloitten, päiväkotien ja koulun ammattilaisille siitä, miten koko perheen hyvinvointia ja lapsen terveyttä ja hyvää kasvua voidaan tukea. Tutkimus on alkanut vuonna 2007. Tietoja on kerätty kyselylomakkeiden ja tutkimuskäyntien sekä neuvolaseurannan avulla. (Hyvän kasvun avaimet, 2015.)

Äidit vastaavat tutkimuksen kyselylomakkeisiin 10. – 15. raskausviikolla ja molemmat vanhemmat 20. ja 30. raskausviikolla. Tämän jälkeen kysymykset on suunnattu aina molemmille vanhemmille. Vanhemmat vastaavat kysymyksiin lapsen ollessa nolla, neljä, kahdeksan, 13, 18 ja 24 kuukauden ikäinen, jonka jälkeen kyselylomakkeet täytetään kerran vuodessa. Lapsen ensimmäisen neljän vuoden aikana vanhemmat täyttävät myös strukturoitua päiväkirjaa, johon kirjataan lapsen terveydentila, lääkärisikäynnit, mahdollinen lääkitys, ravinto ja hänen kehitykselliset taitonsa. Infektio- ja tautien oireet kirjataan päiväkirjaan päivittäin kaksivuotiaaksi saakka. Kaksivuotiaasta alkaen neljään ikävuoteen saakka kirjaukset tehdään viikoittain. Lapselta otetaan myös verikokeita ja ulostenäytteitä. Lapsi ja hänen vanhempansa käyvät tutkimuslinikalla 13 kuukauden

iässä, jonka jälkeen käyntejä on kerran vuodessa. Näitten tutkimuskäyntien aikana tehdään useita tutkimuksia. (Lagström et al. 2013, 1276–1275.)

Tämän tutkimuksen aineistona on 18 ja 36 kuukauden ikäisten lasten BITSEA-mittarilla kerätty lapsen sosioemotionaalista kehitystä koskeva aineisto sekä PIPPS-mittarilla kerätty lapsen leikkikäyttäytymistä kuvaava aineisto. PIPPSin aineisto on kerätty lapsen ollessa neljävuotias. Tässä tutkimuksessa on mukana 1801 lasta, joista 939 on poikia ja 862 tyttöjä. Äitien ikä lapsen syntyessä on keskimäärin 30,7 ja isien ikä 32,8 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista lapsista yli 50 prosentilla ei ole sisaruksia, noin kolmasosalla lapsista on yksi sisarus ja hieman yli 10 prosentilla lapsista kaksi sisarusta. Lapsia, joilla on viidestä kahdeksaan sisarusta, on tässä tutkimusjoukossa yhteensä 12, eli heitä on 0,8 prosenttia.

5.3 Metodi

Tutkimuksen analysointia varten Hyvän kasvun avaimet -tutkimuksen statistikko on koonnut perheiden vastaukset tiedostoksi, johon hän on valmiiksi muodostanut standardoidun BITSEA (the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment) -mittarin mukaiset summamuuttujat. PIPPS-mittarin mukaiset summamuuttujat muodostin itse mittarin kehittäjän ohjeita noudattaen. Summamuuttujan avulla voidaan tiivistää aineiston samaa asiaa tai saman asian eri ulottuvuuksia mittaavia muuttujia. Näin muuttujien määrä saadaan pienemmäksi ja aineiston helpommin tulkittavaksi. Lisäksi monien tilastollisten analyysimenetelmien kriteerit täyttyvät paremmin summamuuttujaa käytettäessä. Haittapuolena on se, että jonkin verran alkuperäistä informaatiota häviää. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 48–49.) Tässä tutkimuksessa sekä sosioemotionaalisen kompetenssin että sosioemotionaalisten vaikeuksien summamuuttujien raja-arvot ovat valmiiksi määriteltyjä sekä 18 että 36 kuukauden ikäisillä lapsilla.

BITSEAn mukaisia summamuuttujia on siis kaksi; toinen, jonka avulla voidaan selvittää mahdollisia sosioemotionaalisia vaikeuksia ja toinen, joka kertoo lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin viiveestä tai puutteesta. Sosioemotionaalisten vaikeuksien summamuuttuja pitää sisällään kyselylomakkeen 31 väittämää, jotka liittyvät sisään- ja ulospäin suuntautuviin ja itsesäätelyn ongelmiin sekä muihin psyykkisiin ongelmiin. Sosioemotionaalisen kompetenssin summamuuttuja koostuu puolestaan 11 kyselylomakkeen väittämästä. Summamuuttujien raja-arvot määrittyvät lapsen kronologisen iän

ja sukupuolen mukaan. Ikä tulee ilmoittaa kuukausina. Ennenaikaisesti syntyneen lapsen iän määrittämiseen on omat tarkat ohjeensa. Summamuuttujan muodostamisen ehtona on se, että puuttuvia vastauksia on vain tietty määrä. Puuttuviin vastauksiin luetaan myös vanhempien antama E-vaihtoehto, joka on kahdessa kysymyksessä. Se valitaan silloin, jos lapsi ei ole tekemisissä muiden kanssa tai häntä ei ole voitu havainnoida julkisella paikalla. Tämä tarkoittaa, että tietoa ei ole mahdollista antaa. Sosioemotionaalisia vaikeuksia koskevassa osiossa ei saa olla viittä tai sitä enempää puuttuvaa vastausta, sosiaalisen kompetenssin osiossa puolestaan kahta tai enempää. (Briggs-Gowan & Carter 2006; 6–10, 13–21.)

PIPPS-mittarin summamuuttujat on luokiteltu kolmeen eri faktoriin: faktori yksi on häiritsevä leikki, faktori kaksi vetäytyvä leikki ja faktori kolme vuorovaikutuksellinen leikki (Fantuzzo et al. 1998; 663, 666). Tässä tutkimuksessa käytetyssä suomalaisessa PIPPS-mittarissa on 28 muuttujaa. Vuorovaikutuksellinen leikki -summamuuttuja koostuu kymmenestä muuttujasta, häiritsevä leikki ja vetäytyvä leikki kummatkin puolestaan yhdeksästä muuttujasta.

5.3.1 Mittarit

Tutkimuksessani käytettävät mittarit ovat BITSEA ja PIPPS.

Standardoitu BITSEA on tarkoitettu 12 kuukauden iästä alkaen 35 kuukautta 30 päivää ikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin, viiveen tai vaikeuksien sekä käyttäytymisongelmien selvittämiseen. BITSEAn osiot jakautuvat sisään- ja ulospäin suuntautuviin ja itsesäätelyn ongelmiin, sosioemotionaalisen kompetenssin viiveeseen tai vaikeuksiin sekä autismin kirjon häiriöihin ja muihin psyykkisiin ongelmiin. BITSEAn avulla kerätty normatiivinen tieto kertoo myös sen, ovatko kyseisen lapsen käyttäytymisen ja kyvyt kehittyneet ikätasoisesti. BITSEA on kehitetty mittariksi, jonka avulla saadaan selville sekä ongelmakäyttäytyminen että varhaiset merkit myöhemmin ilmenevistä psyykkisistä häiriöistä. BITSEAn voi täyttää vain vanhempi, jolla on tieto lapsen päivittäisestä käyttäytymisestä. Arvioinnin tarkoitus on selvittää tarvitaanko sosiaalisen kompetenssin, sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen ongelmien laajempaa arviointia. BITSEAn käytössä huomioitavaa on, että jotkut osiot saattavat viitata ongelmiin useammalla kuin yhdellä osa-alueella, esimerkiksi katsekontaktin puute voi olla sääntöjen

noudattamattomuutta, oire masennuksesta tai autismin kirjon häiriö. (Briggs-Gowan & Carter 2006; 1–4, 15.)

BITSEAn vastausasteikko on kolmeluokkainen, jossa vaihtoehtoina ovat 0 (ei totta/harvoin), 1 (jonkin verran totta/ joskus) ja 2 (erittäin totta/ usein). BITSEAn vastausten pisteet merkitään joko ongelma- tai kompetenssiosioon ja tämän jälkeen ne laskeetaan yhteen. Kummassakin osiossa pisteille on määritelty raja-arvot, joiden perusteella arvioidaan mahdollisen jatkoseurannan tarve. Raja-arvot on määritelty kronologisen iän ja sukupuolen perusteella. Jos lapsen saamat kokonaispisteet vaikeudet-osiossa ovat enemmän tai yhtä paljon kuin se raja-arvo, joka kuvastaa 25 prosenttia vaikeuksien kokonaispisteistä, niin tällöin pisteet tarkoittavat kuulumista ”mahdolliset vaikeudet”-alueelle. Täten lapsen saamat pisteet ovat korkeammat kuin 75 prosentilla samanikäisten ja samaa sukupuolta olevien, ikäodotusten mukaisesti käyttäytyvien lasten saamat pisteet. Tärkeää on kuitenkin huomata, että joillakin tähän ryhmään kuuluvilla lapsilla ei välttämättä ole kliinisesti merkittäviä vaikeuksia, mutta heidän käyttäytymisensä lisäarviointi on tarpeen. Jos taas lapsen saamat pisteet asettuvat 15 prosenttiin tai sen alle raja-arvon normatiivisen ikäryhmän pisteistä, kyseessä voi olla sosioemotionaalisen kompetenssin viive. Tämä viive saattaa olla yhteydessä muihin kehityksen alueisiin, kuten kielellisen kehityksen, sosioemotionaalisen kehityksen tai käyttäytymisen vaikeuksiin. Yhteyttä saattaa olla myös autismin kirjon häiriöihin. Myös näissä tapauksissa lasten käyttäytymisen lisäarviointi on tarpeen. (Briggs-Gowan & Carter 2006; 6–14, 24.)

BITSEAn ”ulospäin suuntautuvat ongelmat” -osio viittaa vilkkauteen/impulsiivisuuteen, aggressiivisuuteen/uhmakkuuteen ja aggressioon ikätovereita kohtaan. Lapsen normaaliin kehitykseen kuuluu, että hän ei aina pysty kontrolloimaan impulssejaan eikä noudattamaan sääntöjä tai hän käyttäytyy uhmakkaasti tai aggressiivisesti. Tämänkaltaisen ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen voidaan kuitenkin ajatella olevan ongelmallista, kun se on voimakasta, sitä esiintyy usein tai laajasti eri ympäristöissä ja ihmissuhteissa. Lapsilla, joilla BITSEAn mukaan olisi ”mahdollisia ongelmia”, on ulospäin suuntautuvia ongelmia, jotka voivat kertoa ADHD:sta, uhmakkuushäiriöstä tai käytöshäiriöstä tai niiden riskistä. Huomioitavaa on myös se, että yliaktiivisuus ja impulsiivisuus voi merkitä äärimmäistä temperamentin vaihtelua tai se voi olla osoitus useista psykopatologisista tiloista. Esimerkiksi lapsen impulsiivisuus ja korkea aktiivisuus voi olla seurauksena trauman kokemisesta tai siitä, että hän on innostunut jostakin. Jos vanhemmat ovat ilmoittaneet lapsellaan olevan paljon tähän kategoriaan luettavaa käyttäytymistä, tulee

vanhempien kanssa keskustella lapsen käyttäytymisen yleisyydestä, voimakkuudesta, laadusta ja kestosta. Vanhemmilta saadun lisätiedon avulla voidaan päättää lapsen mahdollisesta jatkoarvioinnista. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 16.)

”Sisäänpäin kääntyneet ongelmat”, kuten esimerkiksi pelokkuus, hermostuneisuus ja eroasta ahdistuminen voivat olla oireita masennuksesta/surumielisyydestä, eroahdistuksesta ja sosiaalisesta vetäytymisestä. Normaaliin kehitykseen kuuluu muun muassa se, että lapsi tuntee pelkoa oudoissa tilanteissa, mutta jos tätä tapahtuu usein, voi se olla merkki huomattavista sisäänpäin suuntautuneista ongelmista. Lisäksi ongelmat voivat estää lasta osallistumasta ryhmän toimintaan tai lapsi ei voi olla yhtään erossa vanhemmistaan. Jotkut varhaiset ahdistuneisuuden oireet voivat olla merkinä myöhemmästä ahdistuneisuushäiriöstä tai sosiaalisesta vetäytyvyydestä. Sen vuoksi jatkoseuranta on tarpeen, jos vanhemmat ilmoittavat lapsellaan olevan useita sisäänpäin kääntyneisiin ongelmiin luettavaa käyttäytymistä. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 16–17.)

BITSEA viittaa myös useisiin itsesäätelyn ongelmiin, joita esiintyy nukkumisen, syömissä, aistiherkkyiden tai negatiivisen emotionaalisuuden alueilla. Siirtyminen negatiivisesta tunteesta neutraaliin tai positiiviseen tunnetilaan liittyy tunteiden säätelyyn. Huolen aiheuttaa on silloin, jos lapsi ilmaisee negatiivisia tunteita usein ja intensiivisesti tai hänellä on suuria vaikeuksia palautua tästä tunnetilasta. Nukahtamiseen ja unessa pysymiseen liittyviä osioita on BITSEAssa kaksi. Unen häiriöitä voi esiintyä esimerkiksi traumatisoituneilla, pimeänpelkoisilla tai vastustavilla lapsilla. Syömisongelmia käsitellään myöskin kahdessa BITSEAn osiossa, joissa käsitellään valikoivaa syömistä tai syömisestä kieltäytymistä. Valikoiva syöminen voi liittyä aistiherkkyyteen, jota kuitenkin ei BITSEAssa mitata. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 17–18.)

BITSEAN ”sosioemotionaalinen kompetenssi” -osioon liittyy aikuisten odotusten ja pyyntöjen noudattaminen, tarkkaavaisuus, motivaatio, jäljittely/leikki, käyttäytyminen, prososiaalinen käyttäytyminen ikätovereitten kanssa sekä orastava empatiakyky. Nämä ovat tärkeitä sosiaaliin suhteisiin liittyviä asioita, jotka ovat välttämättömiä sosiaalisten suhteitten luomisessa ja ylläpitämisessä. Lisäksi ne muodostavat pohjan muiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle. Pitkittäistutkimusten mukaan kompetenssi ikään kuuluvissa sosiaalisemotionaalisisissa tehtävissä lisää kompetenssin kehittymisen todennäköisyyttä ja vähentää ongelmakäyttäytymisen syntymistä ja pysyvyyttä. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 18–19.)

Fantuzzo ja kumppanit (1998) ovat kehittäneet yhteistyössä Head Start -opettajien ja vanhempien kanssa sekä vanhemmille että opettajille sopivat mittarit sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi leikin aikana. Nämä mittarit ovat PIPPS ja PIPPS- P (The parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale), joiden avulla alun perin arvioitiin köyhtyneessä kaupunkiympäristössä asuvien lasten sosiaalista kompetenssia. Sekä opettajien että vanhempien versiossa on 32 samanlaista kohtaa, joiden avulla arvioidaan sosiaalista kompetenssia leikin aikana. Jokaista osiota arvioidaan neljäluokkaisella Likert-asteikolla, jossa ovat luokat ”ei koskaan”, ”harvoin”, ”usein” ja ”aina”. Näin voidaan erottaa toisistaan ne lapset, joilla on positiivisia vertaissuhteita ja ne, jotka ovat vähemmän menestyksekkäitä ikätovereittensa keskuudessa. Opettajat arvioivat lasten leikkikäyttäytymistä koulussa, vanhemmat puolestaan kotona ja lähiympäristössä. PIPPS-Pn luotettavuutta ja pätevyyttä tutkittaessa saatiin esiin kolme eri käsitettä (faktoria) liittyen ikätovereitten kanssa leikkimiseen: vuorovaikutuksellinen leikki, häiritsevä leikki ja vetäytyvä leikki. Vuorovaikutukselliseen leikkiin sisältyy prososiaalinen toiminta, kuten toisten lohduttaminen ja auttaminen, luovuuden osoittaminen ja toisten rohkaiseminen leikkiin liittymisessä. Tähän luokkaan kuuluvat lapset ovat myös ikätovereittensa suosiossa. Häiritsevä leikki koostuu osioista, jotka liittyvät aggressiivisyyteen ja antisosiaaliseen leikkikäyttäytymiseen. Tähän luokkaan määritellyillä lapsilla on myös heikko itsehillintä, he leikkivät yksin ja ovat ikätovereittensa hyljeksimiä. Vetäytyvään leikkiin kuuluu vetäytyvä käyttäytyminen ja se, ettei osallistu ollenkaan ikätovereitten kanssa leikkimiseen tai muuhunkaan toimintaan. Opettajien mielestä he ovat myös tarkkaamattomia ja passiivisia. (Fantuzzo et al. 1998, 662–663.)

PIPPS-mittarin kolmeen eri faktoriin kuuluvat muuttujat ovat Fantuzzon ja kumppaneitten (1998, 666) mukaan seuraavat:

Faktori yksi eli häiritsevä leikki:

- ottaa muilta tavaroita
- vaatii olla johdossa
- itkee, vinkuu ja osoittaa mieltään
- rikkoo muiden tavaroita
- pulisee
- häiritsee muiden leikkiä
- aloittaa tappeluita ja riitoja muiden kanssa
- suututtaa ja loukkaa muita puheillaan
- on vihamielinen toisia kohtaan (potkii, tönii jne.)

Faktori kaksi eli vetäytyvä leikki:

- muut torjuvat tai välttelevät lastani
- hivuttautuu leikkipaikan ulkopuolelle
- vetäytyy
- tarvitsee apua leikin aloittamisessa
- muut lapset eivät huomaa häntä
- vaikuttaa onnettomalta
- hämmentyy leikkiessään
- vaeltelee päämäärättömästi
- kieltäytyy leikkimästä kun muut ovat pyytäneet

Faktori kolme eli vuorovaikutuksellinen leikki:

- jakaa leluja muiden kanssa
- auttaa muita lapsia
- verbalisoi (kertoo) tarinoita kun leikkii
- rohkaisee muita tulemaan mukaan leikkiin
- ohjaa muiden lasten toimia hienosti
- auttaa ratkomaan muiden riitoja
- osaa olla eri mieltä tappelematta/riitelemättä
- lohduttaa muita lapsia kun ovat onnettomia
- osoittaa leikin aikana myönteisiä tunteita (esimerkiksi hymyilee, nauraa)
- on luova mielikuvitusleikeissä ja muussa toiminnassa

5.3.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin SPSS-ohjelmaa, joka on käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tarpeisiin suunniteltu ohjelma. Tilastollisten menetelmien tarkoituksena on arvioida ilmiöiden välisiä yhteyksiä tai erottaa ilmiöt toisistaan. Lisäksi tilastollisten menetelmien avulla pyritään löytämään joko säännönmukaiset tai satunnaiset tekijät ilmiöiden välillä. (Metsämuuronen 2005, 27.) Tutkimuksen tekemisen kannalta on myös oleellista tuntea, millaisia muuttujia tutkimuksen mittauksen kohteena on. Nämä muuttujatyypit ja niiden ominaisuudet määrittävät käytettävät analyysimenetelmät. (ks. Nummenmaa 2011; 38, 44.)

Tässä tutkimuksessa analysoinnissa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä, jota voidaan käyttää tutkittavien ryhmien välisten vertailujen tekemiseen. Riippumaton otos tarkoittaa sitä, että yksi henkilö voi kuulua vain yhteen ryhmään esimerkiksi sukupuolen perusteella. Testin käyttöehtona on, että mittaus on vähintään välimatka-asteikollinen. Oskoko tulee olla kussakin vertailtavassa ryhmässä vähintään 20 ja muuttujien tulee olla riittävän normaalisti jakautuneita. Lisäksi molempien ryhmien varianssien tulee olla

yhtä suuret. (Nummenmaa 2011, 172–174.) T-testi onkin ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydestä mittari, jota kasvatustieteissä käytetään yleisesti (Tähtinen et al. 2011, 93). Likert-asteikko, jota tämän tutkimuksen mittareissa on käytetty, luetaan myös välimatka-asteikolliseksi. Perusteluna on, että analyysimenetelmät, jotka on kehitetty välimatka-asteikollisille mittauksille, voivat hyödyntää Likert-asteikolla saatuja numeroarvoja riittävällä tarkkuudella. (Metsämuuronen 2005, 61–62.)

Tämän tutkimuksen analysointimenetelmänä käytettiin myös ristiintaulukointia ja khin neliö-testiä. Ristiintaulukointia käytetään kategoristen muuttujien analysoinnissa ja yhdistettynä khin neliö-testiin se soveltuu monenlaisten tutkimusongelmien käsittelyyn. Erityisen hyvin ristiintaulukointi sopii käytettäväksi silloin, kun halutaan analysoida muuttujia, joissa on kaksi tai kolme kategorista luokkaa. Khin neliö-testin käyttöehtona on, että teoreettiset solufrekvenssit saavat olla alle viisi korkeintaan 20 prosentissa soluista. (Tähtinen et al. 2011; 123, 126, 129.) Tämän lisäksi kaikkien odotettujen frekvenssien tulee olla suurempia kuin yksi (Nummenmaa 2011, 302). Tässä tutkimuksessa, kuten edellä olen maininnutkin, 18 ja 36 kuukauden ikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin ja sosioemotionaalisten vaikeuksien summamuuttujista muodostetut muuttujat on valmiiksi määritelty kaksiluokkaisiksi raja-arvojen perusteella.

Tutkimuskysymyksen ”ovatko 18 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana” analysoinnissa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä. Testin yhtenä käyttöehtona on siis se, että tutkimusmuuttujat ovat riittävän normaalisti jakautuneita. Jokaisen kolmen leikkikäyttäytymisen faktorin normaalius testattiin erikseen sosioemotionaalisen kehityksen ryhmissä. Kolmogorov-Smirnovin normaalijakaumatestin p-arvot ovat seuraavat: sosioemotionaalisia vaikeuksia omaavien lasten vuorovaikutuksellisen leikin $p = 0,20$ ja häiritsevän leikin $p = 0,08$ eli kummassakin tapauksessa $p > 0,05$. Nämä kaksi muuttujaa ovat siis normaalisti jakautuneita. Muitten muuttujien normaalijakaumien testitulokset on pienempi kuin 0,001 eli $p < 0,05$. Kuvailevan tilastotieteen perusteella kuitenkin muitakin muuttujia voidaan pitää riittävän normaalisti jakautuneina, koska vinouden ja huipukkuuden itseisarvot ovat alle yhden. Myös graafinen esitys tukee tätä päätelmää. ”Ei vaikeuksia”- muuttujan $n = 495$, ”sosioemotionaalisia vaikeuksia”- muuttujan $n = 79$. Täten riippumattomien otosten t-testin käyttöehdot täyttyvät mittauksen suorittamisen, ryhmien koon, normaalijakaumatestauksen ja Levenen testin tulosten perusteella. Levenen testin p-arvon mukaan ryhmien varianssit ovat riittävän samanlaiset ($p > 0,05$) kaikissa ryhmissä.

Toisen tutkimuskysymyksen eli ”ovatko 36 kuukauden ikäisenä arvioidut sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana” analysointia varten tutkittiin aluksi riippumattomien otosten t-testin käyttöehtojen täytyminen samoin perustein kuin edellä 18 kuukauden ikäisten kohdalla. Normaalisti jakautuneita muuttujia Kolmogorov-Smirnovin normaalijakaumatestin p-arvojen perusteella ovat sosioemotionaalisia vaikeuksia omaaviksi arvioitujen lasten vetäytyvä leikki ($p = 0,20$) ja häiritsevä leikki ($p = 0,07$) eli kummassakin tapauksessa $p > 0,05$. Muitten muuttujien normaalijakaumatestin p-arvo $< 0,001$ eli $p < 0,05$. Muitakin muuttujia voidaan kuitenkin kuvailevan statistiikan perusteella pitää riittävän normaalisti jakautuneina, koska vinouden ja huipukkuuden itseisarvot ovat alle yhden, paitsi sosioemotionaalisia vaikeuksia omaaviksi arvioitujen lasten vuorovaikutuksellisessa leikissä. Tässä tapauksessa huipukkuus on itseisarvoltaan 1,21. Tästä huolimatta sekä graafisen esityksen tarkastelun jälkeen voidaan jakaumia pitää riittävän normaalisti jakautuneina testin tekemiseen, etenkin kun raja-arvoksi valitaan ± 2 . Tässäkin tapauksessa riippumattomien otosten t-testin käyttöehdot täyttyvät mittauksen suorittamisen, ryhmien koon, normaalijakaumatestauksen ja Levenen testin tulosten perusteella. Levenen testin p-arvon mukaan ryhmien varianssit ovat riittävän samanlaiset ($p > 0,05$) kaikissa ryhmissä.

Kolmas tutkimuskysymys eli ”onko 18 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin viiveellä yhteyttä 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalsiin vaikeuksiin” analysoitiin ristiintaulukoinnin ja khin neliö-testin avulla edellä mainituin perustein.

Tutkimuskysymystä ”onko lapsen sukupuoli yhteydessä vuorovaikutukselliseen, häiritsevään tai vetäytyvään leikkikäyttäytymiseen neljävuotiaana” analysoitiin normaalijakaumatestauksen perusteella riippumattomien otosten t-testillä. Jokaisen kolmen leikkikäyttäytymisen faktorin normaalius testattiin erikseen kummankin sukupuolen luokassa. Normaalijakaumatestin tuloksen mukaan tutkimusmuuttujat eivät olisi normaalisti jakautuneita kummankaan sukupuolen luokassa (kaikki Kolmogorov-Smirnovin normaalijakaumatestin p-arvot $< 0,001$). Kuitenkin kuvailevan statistiikan perusteella muuttujia voidaan pitää riittävän normaalisti jakautuneina kummassakin luokassa, koska vinouden ja huipukkuuden itseisarvot ovat alle yhden. Myös graafinen esitys tukee tätä päätelmää. Levenen testin p-arvot ovat seuraavat: vuorovaikutuksellisen leikin $p < 0,001$, häiritsevän leikin $p = 0,028$ ja vetäytyvän leikin $p = 0,466$. P-arvojen tulisi olla $> 0,05$, mikä kertoisi varianssien riittävästä yhtäsuuruudesta. Tässä tapauksessa varianssit eivät kai-

kissa ryhmissä ole riittävän yhtä suuria. Tutkimuskysymyksen analysoinnissa voidaan kuitenkin käyttää t-testiä, jossa varianssien yhtäsuuruusolettamusta ei tarvita (Tähtinen et al. 2011, 95).

6 TULOKSET

6.1 18 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen

Taulukosta yksi käy ilmi, että 18 kuukauden ikäisten lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien ja häiritsevän leikin ja vetäytyvän leikin välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Sen sijaan sosioemotionaalisten vaikeuksien ja vuorovaikutuksellisen leikin välillä ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ole.

Tarkempi perehtyminen tutkimustuloksiin osoittaa, että lapsilla, joilla on arvioitu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, on myös tilastollisesti merkitsevästi enemmän häiritsevää leikkiä verrattuna lapsiin, joilla vaikeuksia ei arvioida olevan. Lisäksi lapset, joiden sosioemotionaalisisessa kehityksessä on arvioitu olevan vaikeuksia osittavat tilastollisesti merkitsevästi enemmän vetäytyvää leikkikäyttäytymistä kuin ne lapset, joilla vaikeuksia ei arvion mukaan ole.

Mielenkiintoinen ja yllättäväkin tulos siis on, että sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksia omaavien lasten osallistumisessa vuorovaikutukselliseen leikkiin ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa verrattuna niihin lapsiin, joilla vaikeuksia ei arvioida olevan.

TAULUKKO 1. 18 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen

	Ei vaikeuksia		Vaikeuksia		t	T-testin vapausasteet	T-testin merkitsevyys
	Keskiarvo	Keskiahajonta	Keskiarvo	Keskiahajonta			
Vuorovaikutuksellinen leikki	2,86	0,36	2,89	0,36	-,593	608	,554
Häiritsevä leikki	1,93	0,33	2,06	0,30	-3,160	612	,002
Vetäytyvä leikki	1,57	0,32	1,72	0,30	-3,783	611	,000

6.2 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen

36 kuukauden ikäisten lasten kohdalla riippumattomien otosten t-testin tulosten mukaan sosioemotionaalisilla vaikeuksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys niin vuorovaikutukselliseen, häiritsevään kuin vetäytyväänkin leikkikäyttäytymiseen, mikä ilmenee taulukossa kaksi. Lapset, joilla on arvioitu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, osoittavat leikissä enemmän häiritsevää käyttäytymistä kuin ne lapset, joilla vaikeuksia ei arvioida olevan.

Lisäksi lapset, joiden sosioemotionaalisisessa kehityksessä on arvioitu olevan vaikeuksia osoittavat tilastollisesti merkitsevästi enemmän vetäytyvää leikkikäyttäytymistä kuin ne lapset, joilla vaikeuksia ei arvion mukaan ole.

18 kuukauden ikäisistä lapsista poiketen 36 kuukauden ikäisten lasten sosioemotionaalisilla vaikeuksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys vuorovaikutukselliseen leikkiin osallistumiseen. Tämän tutkimuksen mukaan lapset, joilla on arvioitu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, osallistuvat vähemmän vuorovaikutukselliseen leikkiin kuin ne, joilla ei vaikeuksia arvioida olevan.

TAULUKKO 2. 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen

	Ei vaikeuksia		Vaikeuksia		t	T-testin vapausasteet	T-testin merkitsevyys
	Keskiarvo	Keskiahajonta	Keskiarvo	Keskiahajonta			
Vuorovaikutuksellinen leikki	2,89	0,34	2,74	0,45	2,614	584	,009
Häiritsevä leikki	1,94	0,32	2,12	0,38	-3,046	587	,002
Vetäytyvä leikki	1,58	0,31	1,70	0,36	-2,298	591	,022

6.3 Sosioemotionaalisen kompetenssin viiveen yhteys sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksiin

Sekä 18 kuukauden että 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin viiveellä ja sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys, jota voi tarkastella taulukosta kolme. Ristiintaulukoinnista ilmenee, että jos lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi on arvioitu iänmukaiseksi 18 kuukauden iässä, hänellä ei ole sosioemotionaalisia vaikeuksia 36 kuukauden iässä.

TAULUKKO 3. Sosioemotionaalisen kompetenssin viiveen ja vaikeuksien välinen

			Sosioemotionaaliset vaikeudet 36 kk		Yhteensä
			Ei vaikeuksia	Vaikeuksia	
Sosioemotionaalinen kompetenssi 18 kk	länmukainen	Lukumäärä	538	30	568
		Prosenttia	94,7	5,3	100,0
	Viivästynyt	Lukumäärä	82	13	95
		Prosenttia	86,3	13,7	100,0
Yhteensä	Lukumäärä	620	43	663	
	Prosenttia	93,5	6,5	100,0	

$$\chi^2(1) = 9,474; p = 0,002$$

6.4 Sukupuolen yhteys leikkikäyttäytymiseen

Sukupuolen yhteys leikkikäyttäytymiseen näkyy taulukossa neljä. Tytöt osallistuvat tilastollisesti merkitsevästi enemmän vuorovaikutukselliseen leikkiin kuin pojat. Poikien leikkikäyttäytyminen taas on tilastollisesti merkitsevästi enemmän häiritsevää kuin tyttöjen. Sen sijaan vetäytyvässä leikkikäyttäytymisessä tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

TAULUKKO 4. Sukupuolen ja leikkikäyttäytymisen välinen yhteys

	Poika		Tyttö		t	T-testin vapausasteet	T-testin merkitsevyys
	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta			
Vuorovaikutuksellinen leikki	2,81	0,38	2,96	0,30	-6,210	813,83	,000
Häiritsevä leikki	1,99	0,35	1,94	0,31	2,425	828,47	,016
Vetäytyvä leikki	1,62	0,34	1,57	0,32	1,790	834	,074

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Oleellisena osana tutkimuksessa ovat luotettavuustarkastelut, joita kuvataan termeillä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, validiteetilla puolestaan siihen, mitataanko tutkimus sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Jos tutkimuksessa käytettävä mittari on luotettava, koko tutkimuskin on luotettava. (Metsämuuronen, 2005; 64–65, 109.) Tutkimuksen tai mittauksen reliabelius tarkoittaa siis kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimustuloksen reliabelius voidaan todeta esimerkiksi kahta eri arvioijaa käyttämällä tai tutkimalla samaa henkilöä eri tutkimuskerroilla. Jos tulos on sama kumpaakin tapaa käyttäen, voidaan ne todeta reliabeleiksi. (Hirsjärvi 2014, 231.) Samojen henkilöiden mittaamisessa eri tutkimuskerroilla eli test-retest -menetelmässä reliabiliteetti määritetään kahden eri mittauskerran pistemäärien korrelaationa. Tämä menettely ei kuitenkaan ole ongelmaton. Testauskertojen välillä mitattava ominaisuus saattaa muuttua, mittauksen suorittaminen on voinut muuttaa mitattavaa ominaisuutta tai tutkittavat voivat muistaa ensimmäisellä kerralla antamansa vastaukset ja vastata samalla tavalla. Reliabiliteettia voidaan arvioida myös käyttämällä kahta rinnakkaista mittariversiota, jolloin kaksi samaa ominaisuutta mittaavaa versiota teetetään samoille koehenkilöille. Tässä ongelmana on kahden samankaltaisen mittariversion laatiminen ja tutkittavien oppiminen ensimmäisessä mittauksessa. Helpompi tapa arvioida reliabiliteettia on ns. split-half-menetelmä, jossa mittari jaetaan kahteen osaan. Nämä osat toimivat rinnakkaismittareina eli kummallekin puolikkaalle lasketaan erikseen pistemäärät, joiden välinen korrelaatio lasketaan. Reliabiliteettia voi arvioida vielä edellisten lisäksi sisäisen konsistenssin menetelmällä, joka on yleisin tapa mitata

reliabiliteettia ja rinnasteinen split-half-menetelmälle, mutta analyysiyksiköt eroavat toisistaan. Sisäisen konsistenssin menetelmässä tarkastellaan sitä, miten samanlaisia testikysymykset tai – tehtävät eli itemit ovat keskenään. Mittari on sitä reliabelimpi mitä enemmän keskenään samankaltaisesti toimivia itemeitä mittari sisältää ja mitä korkeampia korrelaatiot itemien välillä ovat. Myös itemien lukumäärällä on merkitystä. Analyysiyksikkö on Cronbachin α . (Nummenmaa 2011, 354–357.)

Tässä tutkimuksessa käytetyn BITSEA-mittarin reliabiliteetti on tutkittu valmiiksi. Vanhempien kyselylomakkeen kompetenssi- ja vaikeudet-osioiden reliabiliteettia on tutkittu test-retest -menetelmällä ja käyttämällä kahta eri arvioijaa. Test-retest reliabiliteetti sai hyvät tai erinomaiset arvot ja arvioija-reliabiliteetti puolestaan hyvät arvot. Arvioijina toimi 94 pariskuntaa. Reliabiliteetin tutkimisessa ei käytetty sisäisen konsistenssin menetelmää, koska kompetenssi- ja vaikeudet-osioiden kokonaispistemäärien itemit on muodostettu useista eri asteikosta eikä niiden odotettukaan korreloivan keskenään. Tutkimustuloksen mukaan BITSEA on siis reliabeli mittari arvioimaan lasten sosioemotionaalista kompetenssia ja vaikeuksia. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 33–35.)

Mittauksen validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti määritellään tutkimuksen yleistettävyydeksi, jolloin pääasiallinen huomio kiinnitetään tutkimuksen otantaan. Tutkimuksen sisäinen validiteetti voidaan jakaa vielä sisällön validiteettiin, rakennevaliditeettiin ja kriteerivaliditeettiin. Sisällön validiteetissa tarkastellaan, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia ja kattavatko ne kyseisen ilmiön riittävän laajasti. Myös käsitteiden operationalisointia tarkastellaan tässä yhteydessä. Sisällön validiteetin tarkastelu on teoreettista ja käsitteellistä, ei niinkään laskennallinen mittauksen ominaisuus. (Metsämuuronen 2005, 109–110.) Sisältövaliditeettitarkastelussa mitattavan käsitteen tarkalla määrittämisellä on keskeinen tehtävä. Tällöin tutkija arvioi aiheeseensa liittyvän teorian pohjalta, mitkä asiat tai piirteet kuuluvat mitattavaan ominaisuuteen. Usein sisältöalueille määritellään myös hierarkkinen rakenne. (Nummenmaa 2011, 361–362.) Rakennevaliditeettia voi olla hankala erottaa sisällön validiteetista. Sitä voidaan kuitenkin tarkastella matemaattisesti etsimällä aineistosta tukea sille, noudattaako ilmiö jotakin teoriaa ja mallia. Kriteerivaliditeetissa verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin validiuden kriteerinä toimivaan arvoon. (Metsämuuronen 2005, 112–115.)

Myös BITSEAn validiteetti on jo valmiiksi tutkittu vertaamalla sen vanhempien kyselylomaketta muihin mittareihin, joilla arvioidaan sosioemotionaalisia tai käyttäytymisen

ongelmia, sopeutuvaa käyttäytymistä ja kehitystasoa. Tulokset perustuvat ryhmien väliseen vertailuun. BITSEAA on verrattu seuraaviin mittareihin: ITSEAn (Infant-Toddler Social and Emotional Assessment) vanhempien kyselylomake, ASQ[®]:SE (Ages and Stages Questionnaire: Social-Emotional), CBCL 1,5 – 5 (Child Behavior Checklist 1,5 – 5), ABAS II (Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition) ja Bayley – III (Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition). Lisäksi tiettyjen kriteereitten pisteityksen vertailua on tehty ryhmiin, joiden oletetaan eroavan sosioemotionaalisen, käyttäytymisongelmien ja kompetenssiprofiilin suhteen. Mukana ovat olleet esimerkiksi lapset, jotka saavat tukea yleisen kehityksen viiveen vuoksi. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat vahvasti, että BITSEA on pätevä mittaamaan ja seulomaan sosioemotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia sekä sosioemotionaalisen kehityksen kompetenssia, vajetta tai viivettä. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 37–47.)

Tässä tutkimuksessa käytetyn PIPPS- mittarin rakennevaliditeetti on myös jo valmiiksi tutkittu. Fantuzzo ja kumppanit (1998, 659) ovat tutkimuksessaan arvioineet PIPPS-mittarin vanhempien version rakennevaliditeettiä ja verranneet sitä opettajien versioon, joka on tehty aikaisemmin. Sekä opettajien että vanhempien käyttämistä mittareista löytyi kolme faktoria, joiden pohjalta voitiin muodostaa ne ryhmät, jotka kuvaavat lapsen leikkikäyttäytymistä toisen samanikäisen lapsen kanssa. Nämä ryhmät ovat, kuten edellä olen jo kirjoittanutkin, vuorovaikutuksellinen leikki, häiritsevä leikki ja vetäytyvä leikki. PIPPSin validoinnissa käytettiin kolmea opettajien arviointiasteikkoa. Nämä ovat SSRS (Social Skills Rating System), PLBS (the Preschool Learning Behaviors Scale) ja CTRS-28 (the Conners' Teacher Rating Scales-28). Rakennevaliditeetin tutkimuksessa käytettiin myös useita muita analyysimenetelmiä, kuten esimerkiksi faktorianalyysejä vahvistamaan empiirisesti johdettujen faktoreitten mahdollisimman hyvää kokonaisuutta. Näitten tutkimusten perusteella PIPPS on kyvykäs mittari hankkimaan tietoa esikouluikäisen lapsen vuorovaikutteisesta leikistä sekä kotona että koulussa. Tämä tutkimus on myös ensimmäinen osoitus vanhempien ja opettajien sosiaalisen kompetenssin käsitteiden arviointien yhteneväisyydestä, vaikkakin samanlaisuuden aste on suhteellisen matala. (Fantuzzo et al. 1998; 659, 663–670.)

7 POHDINTA

Tutkimustani aloittaessani pohdin tämänkaltaisen tutkimuksen tarpeellisuutta – tutkinko asiaa, joka jo käytännössä tiedetään? Tutkimushypoteesini oli, että sosioemotionaaliset vaikeudet näkyvät myös leikissä vuorovaikutuksellisen leikin puutteena, vetäytyvänä tai häiritsevänä leikkikäyttäytymisenä. Tutkimushypoteesini todentui vain osittain, koska tutkimustulosten mukaan 18 kuukauden ikäisillä lapsilla ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sosioemotionaalisten vaikeuksien ja vuorovaikutuksellisen leikin välillä, vaikka tämä yhteys on näkyvissä 36 kuukauden ikäisillä. Tilastollisesti merkitsevä yhteys on kuitenkin näkyvissä sekä sosioemotionaalisten vaikeuksien ja häiritsevän leikkikäyttäytymisen että sosioemotionaalisten vaikeuksien ja vetäytyvän leikkikäyttäytymisen välillä sekä 18 että 36 kuukauden ikäisten lasten kohdalla. Näihin tutkimustuloksiin tulee suhtautua kuitenkin varauksella, koska BITSEA on validoitu 12 kuukauden iästä 35 kuukauden 30 päivän ikäisille lapsille. Tässä tutkimuksessa mukana olevien lasten iän vaihteluväli on 12 kuukaudesta 39 kuukautta kahdeksan päivää, joten mukana on vanhempia lapsia kuin testin käyttö edellyttäisi.

Tutkittaessa 18 kuukauden iässä arvioidun sosioemotionaalisen kompetenssin viiveen yhteyttä 36 kuukauden ikäisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksiin havaittiin tilastollisesti merkitsevän yhteyden näiden kahden välillä. Tutkimustuloksesta ilmeni, että jos lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi on arvioitu iänmukaiseksi 18 kuukauden iässä, ei hänellä ole sosioemotionaalisia vaikeuksia myöskään 36 kuukauden iässä. Tämän tuloksen mukaan voisi ajatella, että lapsen sosioemotionaalisessa kehityksessä on pysyvyyttä. Tukea tähän päätelmään saa myös Briggs-Gowan ja Carterin (2006, 35) tutkimuksesta. Tutkiessaan BITSEAn luotettavuutta he havaitsivat, että sekä vaikeuksien että kompetenssin kokonaispisteet olivat pysyneet vahvasti samanlaisina yhden vuoden aikana. Noin 59 %:lla niistä lapsista, joilla oli BITSEAn mukaan mahdollinen vaikeus tai viive, oli sama tilanne myös noin vuoden päästä. (Briggs-Gowan & Carter 2006, 35.) Myös Laine ja Neitola (2005) ovat tutkimuksessaan todenneet, että sosiaalisen kanssakäymisen vaikeudet, kuten aggressiivisuus sekä kyvyttömyys liittyä leikkiin ja ryhmän jäseneksi näkyvät jo viisivuotiaana, mutta tulevat selkeästi esiin esi-kouluiässä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös lapsen sukupuolen yhteyttä leikkikäyttäytymiseen, koska käytännön työstä saadun kokemuksen mukaan sukupuolella olisi vaikutusta leikkikäyttäytymiseen. Tutkimustuloksen mukaan tytöt osallistuvat tilastollisesti merkit-

sevästi enemmän vuorovaikutukselliseen leikkiin kuin pojat. Pojat taas puolestaan osallistuvat tilastollisesti merkitsevästi enemmän häiritsevään leikkiin kuin tytöt. Tämä on tutkimushypoteesin mukainen tulos. Vetäytyvässä leikissä tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ole.

Mutta onko olemassa jonkinlainen perustelu sille, miksi sukupuolella on yhteyttä leikkikäyttäytymiseen? Sinkkonen (1999, 29) pitää sukupuolta tärkeänä lapsen kokonaispersoonallisuuden osana, jolla on biologinen pohja. Biologia ei yksinään määritä lapsen kehitystä, mutta sen seurauksena tietyissä kyvyissä on tilastollisesti osoitettuja sukupuolieroja. Tyttöjen vahvuutena ovat verbaaliset ja hienomotoriset taidot, poikien puolestaan avaruudellinen hahmottaminen ja karkeamotoriikka. Lapsen leikit alkavat eriytyä sukupuolen mukaan noin neljävuotiaana. Tytöt leikkivät mielellään prinsessaleikkejä, pojat eläytyvät sankarirooleihin. (Sinkkonen 1999, 29.)

Lyytisen (2000, 25) mukaan sen sijaan sukupuolen mukaista leikkien ja leluvalintojen eriytymistä tapahtuu jo toisen ikävuoden aikana, vaikkakin ympäristöllä ja lapsen kasvatustavoilla on oma vahva vaikutuksensa. Tytöille hankitaan useimmiten leluja, jotka kannustavat heitä kuvitteelliseen leikkiin, sosiaalisuuteen ja jäljittelyyn. Poikien lelut ohjaavat heitä esinemaailmaan. Muistettava kuitenkin on, että tyttöjen ja poikien erot leikkien teemojen ja roolien valinnoissa ovat yksilöllisiä. (Lyytinen 2000; 25, 27.)

Lapsen sukupuoli määrittää sekä kasvattajien suhtautumista hänen leikkeihinsä ja käyttäytymiseensä että niitä perusteluja, joiden mukaan lapsille valitaan leluja tai kuinka lapsen leluihin suhtaudutaan (esimerkiksi pojan nukkeen). Kasvattajien suhtautumiseen vaikuttavat heidän omat sukupuolittuneet odotuksensa, jotka he ilmaisevat vahvistamalla hyvää sukupuoliodotusten mukaista toimintaa ja paheksumalla näihin odotuksiin sopimatonta toimintaa. Usein erityisesti päiväkotiympäristössä sukupuoliodotukset liittyvät osaamiseen. Tytöiltä odotetaan rauhallisuutta, tunnollisuutta ja kiltteyttä sekä kielellistä lahjakkuutta. Poikien osaamista puolestaan on toiminnallisuus, matemaattisuus ja tekninen taito. Lisäksi heiltä odotetaan fyysistä aktiivisuutta ja rohkeutta. Pienet lapset voivat kuitenkin vapaammin leikkiä ja toimia ilman, että sukupuoli määrittää niitä. Mutta mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän rajoituksia sukupuoli asettaa. (Ylitapio-Mäntylä 2012; 71–73, 79)

Voisiko siis päätellä, että erot tyttöjen ja poikien leikkikäyttäytymisessä johtuvat pitkälti kasvattajien omasta toiminnasta? Toiminta on Ylitapio-Mäntylän (2015, 77) mukaan usein kuitenkin tiedostamatonta, esimerkiksi poikien leikkien ohjaaminen sellaisiin ti-

loihin, missä he eivät häiritse aikuista. Kasvattajien tulisi täten tulla enemmän tietoisiksi oman toimintansa vaikutuksista.

Saatuani tutkimuksen päätökseen pohdin uudelleen tutkimukseni tarpeellisuutta ja sitä, tiedämmekö tarpeeksi sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteydestä leikkikäyttäytymiseen? Sekä kansainvälistä että suomalaista tutkimustietoa sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi on saatavilla, joten aivan uusi asia ei ole kysymyksessä; lähinnä kysymys on siitä, miten tätä tietoa voisi hyödyntää siinä arjessa, missä lapset ja heidän kasvattajansa elävät. Kuten esittelemissäni aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, pienen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on tärkeää hänen hyvinvointinsa, koulumenestyksensä ja koko tulevaisuutensa kannalta. Tämän kehityksen tukemiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota. Kuitenkin Neitola (2011, 237) on sitä mieltä, että teoreettisesta tiedosta huolimatta nyky-yhteiskunnassamme lasten oletetaan omaksuman sosiaalisen kanssakäymisen kyvyn ikään kuin itsestään. Tutkimuksessaan hän toteaa, että lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavat merkittävästi vanhemmat ja vanhemmuus eli heidän lapsituntemuksensa, omat voimavaransa ja perheen sisäiset ja ulkoiset resurssit. Nämä asiat vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten lapsella on mahdollisuuksia luoda suhteita ikätovereihinsa ja oppia sosiaalisen käyttäytymisen tapoja. Jos lapsella on sosiaalisen kompetenssin ongelmia, voivat vanhemmat olla kyvyttömiä tukemaan lastaan tässä asiassa, koska he eivät välttämättä tiedosta lapsensa tarpeita. (Neitola 2011, 237.)

Tulevaisuudessa tutkimusta voisikin tehdä siitä, miten vanhempien tukeminen vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja miten se näkyy lapsen leikkikäyttäytymisessä. Tutkimukseen voisi liittää myös päiväkotikäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevan ”ohjelman”, jonka vaikutuksia arvioitaisiin myös leikkikäyttäytymisen kautta.

Varhaiskasvatuksen kentällä on jo olemassa monia hyviä menetelmiä ja materiaaleja, joita hyödyntämällä lapsen sosioemotionaalista kehitystä voisi tukea. Yksi tällainen menetelmä on muiden muassa Askeleittain-ohjelma, joka on neljästä ikävuodesta alkaen 12 ikävuoteen saakka tarkoitettu tunnetaitoja ja sosiaalista kehitystä tukeva opetusohjelma. Tämä ohjelma mallintaa rakentavia ja toimivia vuorovaikutuksessa olemisen tapoja. Ohjelmaan sisältyy keskustelua, erilaisia harjoituksia ja roolileikkejä. (Kanninen & Sigfrids 2012, 181.) Tämän ohjelman opettamia taitoja voisi hyödyntää leikissä. Kalliala (2012, 206) asettaakin päiväkotien kasvattajille vaativia rooleja lasten leikin tukijana. Kasvattajan tulee olla leikin edellytysten luoja, sen havainnoija ja myös leikkiin

osallistuja. Leikin ymmärtämisen avain on havainnointi, jonka kautta saadun tiedon avulla kasvattaja pystyy muun muassa helpottamaan ja rohkaisemaan lasten keskinäisten toimintojen syntymistä. Leikin tukijan roolissa aikuinen pystyy vahvistamaan lasten keskinäisiä ystävyyssuhteita. Leikkiin osallistuvan kasvattajan rooli on kuitenkin haastava, koska se pitää sisällään vihjeiden antamista, mallileikkimistä ja mukana leikkimistä. Kasvattajan roolin tekee vaikeaksi myös se, että lasten tunteiden ilmaiseminen ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen eivät pääse kehittymään, jos kasvattajat opettavat ja ohjaavat leikissä liikaa. (Kalliala 2012, 206–207.)

Yksi lapsen sosioemotionaalista kehitystä sekä myönteistä koulumenestystä tukeva keino on tukea häntä positiiviseen vuorovaikutukseen leikin aikana, kuten muun muassa Gagnon ja Nagle (2004, 187) ovat tutkimuksessaan todenneet. Myös lapsen leikkityyppien ja leikillisyyden tutkimisella on mahdollista saada tietoa lapsen mielenkiinnon kohteista, hänen persoonallisuudestaan sekä mahdollisista sosiaalisten vaikeuksien ja käyttäytymisen pulmistaan. (Rentzou 2014, 645). Tietoa siis on saatavilla, samoin havainnoitiin ja arviointiin tarkoitettuja välineitä ja mittareita. Saatavilla on myös materiaaleja siitä, miten lapsen sosioemotionaalista kehitystä voi tukea leikin keinoin. Tarvitaan ainoastaan tämän kaiken tiedon yhdistäminen käytännössä.

LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. (ss. 194 – 213.) Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. (ss. 260 – 273.) Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aro, T. (2004). Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. (ss. 241 – 256.) Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Aro, T. (2013). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? (ss. 10 – 19.) Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: NMI.

Bowers, T. (2005). The Forgotten 'E' in EBD. (ss. 83 – 102.) Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (eds.). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.

<http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi:2048/10.4135/9781848608146> (Luettu 20.7.2015.)

Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2006). *BITSEA. Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment. Examiner's Manual*. San Antonia: PsychCorp.

Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Urbana and Chigago: University of Illinois Press.

Clough, P., Garner, P., Pardeck J. T. & Yuen, F. K.O. (2005). Themes and Dimensions of EBD: A Conceptual Overview. (ss. 3 – 19.) Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (eds.). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.

<http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi:2048/10.4135/9781848608146> (Luettu 5.8.2015.)

Eklund, K. & Heinonen, J. (2013). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. (ss. 216 – 235.) Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: NMI.

Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional

school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (3), 259 – 275. DOI:10.1016/j.ecresq.2005.07.001 (Luettu 2.11.2015.)

Fantuzzo, J., Mendez, J. & Tighe, E. (1998). Parental Assessment of Peer Play: Development and Validation of the Parent Version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (4), 659 – 676. DOI:10.1016/S0885-2006(99)80066-0 (Luettu 16.6.2015.)

Gagnon, S.G. & Nagle, R. J. (2004). Relationships between Peer Interactive Play and Social Competence in at-risk Preschool Children. *Psychology in the Schools*. Vol 41(2), 173 – 189. DOI: 10.1002/pits.10120 (Luettu 15.5.2015.)

Gagnon, S.G., Nagle, R. J. & Nickerson A.B. (2007). Parent and Teacher Ratings of Peer Interactive Play and Social-Emotional Development of Preschool Children at Risk. *Journal of Early Intervention*. Vol 29 (3), 228 – 242. DOI: 10.1177/105381510702900303 (Luettu 24.7.2015.)

Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. (ss. 160 – 167.) Teoksessa L. Piironen (toim.). *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.

Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Helenius, A. & Korhonen, R. (2012). Leikin ensi askeleita. (ss. 67 – 76.) Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A. & Mäntynen, P. (2001). Leikin aakkoset. (ss. 133 – 159.) Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. (2014). Tutkimuksen reliiäabelius ja validius. (ss. 231 – 233.) Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hyvän kasvun avaimet-seurantatutkimus.

<http://www.utu.fi/fi/sivustot/cyri/tutkimustoiminta/hyvankasvunavaimet/Sivut/home.asp>
[x](#) (Luettu 4.5.2015.)

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. (ss. 158 – 183). Teoksessa K. Karila J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jernberg, A. M. & Booth P. B. (2003). *Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja*. Jyväskylä: Psykologien Kustannus Oy.

Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey, Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Kavale, K. A., Forness, S. R. & Mark P. Mostert, M. P. (2005). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. (ss. 45 – 58.) Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (eds.). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.

<http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi:2048/10.4135/9781848608146> (Luettu 17.9.2015.)

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.

Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. (ss. 123 – 135.) Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Lagström, H., Rautava, P., Kaljonen, A., Räihä, H., Pihlaja, P., Korpilahti, P., Peltola, V., Rautakoski, P., Österbacka, E., Simell, O. & Niemi, P. (2013). Cohort Profile: Steps to the Healthy Development and Well-being of Children (the STEPS Study). Interna-

tional Journal of Epidemiology 42 (5), 1273-1284. DOI:10.1093/ije/dys150 (Luettu 15.5.2015.)

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Laine, K. & Neitola, M. (2005). *Teachers' opinion and parents' ideas about the social behaviour, personality traits and play interaction of the children with multiple problems in peer relations*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003894.htm> (Luettu 15.5.2015.)

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. (ss. 111 - 131.) Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso M-L. (2013). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. (ss. 236 -261.) Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: NMI.

Lyytinen, P. (2000). *Varhainen leikki ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus. NMI.

Mead, G. H. (1955). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chigago, Illinois: The University of Chigago Press.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. (ss. 113 - 158.) Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.

Määttä, S. & Aro, T. (2013). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. (ss. 42 – 59.) Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: NMI.

Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turun yliopiston julkaisuja 2011.

<http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/tutkimus/julkaisut/vaitoskirjat/Sivut/home.aspx> (Luettu 26.8.2015.)

Neitola, M. (2012). Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet – perheesäkö vika? (ss. 287 – 317.) Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.). *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.

Nummenmaa, L. (2011). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, T. (2015). Lapsi ja aggression voima. (ss. 163 – 182.) Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.). *Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapieääitiö.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Parten, M., B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 28 (2), 136 – 147. DOI:10.1037/h0073939 (Luettu 13.7.2015.)

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Helsinki: WSOY.

Piaget, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge. <http://site.ebrary.com.ezproxy.utu.fi:2048/lib/uniturku/reader.action?docID=10017405> (Luettu 15.8.2015.)

Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.

Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Turku: Turun yliopisto.

Pihlaja, P. (2004a.) Havainnointi arvioinnin keinona. (ss. 154 – 161.) Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Pihlaja, P. (2004b). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. (ss. 214 – 240.) Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Pihlaja, P. (2012). ”Susta ei tuu koskaan mitään”. Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. (ss. 319 – 344.) Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.). *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.

Poikkeus, A-M. (2013). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. (ss. 80 – 104) Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: NMI.

Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rentzou, K. (2014). Preschool children’s social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children’s playfulness, behavior problems and demographic characteristics. *Early Child Development and Care*, 184 (4), 633 – 647. DOI: 10.1080/03004430.2013.806496 (Luettu 1.10.2015.)

Ruoppila, I. (2013). Saatesanat. (ss. 9 - 11) Teoksessa A. Helenius & L. Lummelahti. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda.

Scafer, C. E. & Kaduson, H. G. (2012). Esipuhe. (s. 9.) Teoksessa C. E. Schaefer & H. G. Kaduson (toim.). *Leikkiterapia. Teoria, tutkimus ja käytäntö*. EU: UNIPress.

Sinkkonen, J. (1999). Lapsen psyykinen kehitys. (ss. 15 – 34.) Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.). *Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta*. Helsinki: WSOY.

Sinkkonen, J. (2004). Leikki on luovuuden äiti. (ss. 68 – 77.) Teoksessa L. Piironen (toim.). *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.

Tomma, J. (2015). Mistä kaikesta puhumme, kun puhumme kielestä. (ss. 198 – 221.) Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.). *Pikkulapsesta*

koululaiseksi. *Psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapie-säätiö.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wahlberg, K.-E. (2004). Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. (ss. 79 - 96.) Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Espoo: Profami oy.

Wettig, H. H. G., Franke, U. & Fjordbak, B. S. (2012). Theraplayn vaikuttavuuden arviointia. (ss. 121 – 154.) Teoksessa C. E. Schaefer & H. G. Kaduson (toim.). *Leikkiterapia. Teoria, tutkimus ja käytäntö*. EU: UNIPress.

Winzer, M. (2005). International Comparisons in EBD: Critical Issues. (ss. 21 – 29.) Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (eds.). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi:2048/10.4135/9781848608146> (Luettu 15.7.2015.)

Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 4.10.2015.)

Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. (ss. 71 – 90.) Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.). *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus

LIITE

TAULUKKO 5. Normaalijakaumatestauksen tunnusluvut: sosioemotionaalinen kehitys 18 kuukauden ikäisenä ja leikkikäyttäytyminen

	N	Vinous	Huipukkuus	Merkitsevyys	
Vuorovaikutuksellinen leikki	ei vaikeuksia	495	-0,443	0,895	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	79	-0,375	0,927	0,200*
Häiritsevä leikki	ei vaikeuksia	495	0,084	0,074	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	79	-0,165	-0,350	0,083
Vetäytyvä leikki	ei vaikeuksia	495	0,375	0,319	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	79	-0,120	0,130	0,000

* merkitsevyyden alhaisin raja-arvo

TAULUKKO 6. Normaalijakaumatestauksen tunnusluvut: sosioemotionaalinen kehitys 36 kuukauden ikäisenä ja leikkikäyttäytyminen

	N	Vinous	Huipukkuus	Merkitsevyys	
Vuorovaikutuksellinen leikki	ei vaikeuksia	513	-0,183	-0,046	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	34	-0,873	1,214	0,010
Häiritsevä leikki	ei vaikeuksia	513	0,044	0,035	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	34	-0,205	-0,403	0,073
Vetäytyvä leikki	ei vaikeuksia	513	0,142	-0,686	0,000
	sosioemotionaalisia vaikeuksia	34	-0,389	0,834	0,200*

* merkitsevyyden alhaisin raja-arvo

TAULUKKO 7. Normaalijakaumatestauksen tunnusluvut: sukupuoli ja leikkikäyttäytyminen

		N	Vinous	Huipukkuus	Merkitsevyys
Vuorovaikutuksellinen leikki	poika	406	-0,313	0,718	0,000
	tyttö	367	-0,491	0,865	0,000
Häiritsevä leikki	poika	406	-0,072	-0,236	0,000
	tyttö	367	0,121	-0,089	0,000
Vetäytyvä leikki	poika	406	0,429	0,464	0,000
	tyttö	367	0,090	-0,837	0,000