

Sanna Uotinen

**VERTAISRYHMÄ CP-VAMMAISTEN LAS-
TEN KUNTOUTUKSESSA**

**Pro gradu –tutkielma
Syyslukukausi 2005
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Uotinen, Sanna. VERTAISRYHMÄ CP-VAMMAISTEN LASTEN KUNTOU-
TUKSESSA. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasva-
tustieteen laitos, 2005. 82 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vertaisryhmän läsnäolo näkyy liikuntavammaisten lasten toiminnassa ryhmässä tapahtuvien kuntoutustilanteiden aikana. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista vuorovaikutusta lasten välillä esiintyi ja millaisissa sosiaalisissa ja fyysisissä tilanteissa vuorovaikutusta esiintyi. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia näkemyksiä vanhemmilla oli ryhmän merkityksestä lapsensa kuntoutuksessa. Tutkimuksen kohteena oli konduktiivisen ohjauksen kurssi, jossa liikuntavammaisten lasten kuntoutus tapahtui ryhmässä heidän vanhempien avustamana. Tutkimuksen aineisto kerättiin videoimalla kuntoutustilanteita ja haastatteleamalla lasten vanhempia kurssin aikana. Tutkimukseen osallistuneita perheitä oli 27.

Lasten välisessä vuorovaikutuksessa oli nähtävissä erilaisia malleja, jotka tässä tutkimuksessa jaoteltiin kolmeen pääryhmään: lapsi toisen tarkkailijana, lapsi toisen opastajana ja lapsi toisen kaverina. Ohjauksessa ryhmää hyödynnettiin selkeästi sekä mallin antajana että motivaation lähteenä. Toisaalta, ohjauksessa painotettiin lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista eikä niinkään lasten keskinäisen vuorovaikutuksen edistämistä. Yhdessä toimimisen mallit jaoteltiin kolmeen ryhmään: samanaikaiset harjoitukset, samanaikainen puhe, laulu ja loru sekä yhteiset keskustelut. Näiden kautta opittiin ryhmässä toimimisen taitoja. Vanhemmat pitivät ryhmässä tapahtuvaa kuntoutusta lapsensa kannalta tärkeänä. Ryhmän hyödyntämistä ja yhdessä tekemistä toivottiin toimintaan enemmän, vaikka toisaalta yksilöllisiä tavoitteita pidettiin tärkeinä. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi näkee muita samassa tilanteessa olevia lapsia ja hän oppii toimimaan ryhmässä.

Avainsanat: konduktiivinen ohjaus, ryhmäkuntoutus, cp-vammaisen lapsi, ryhmässä oppiminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	4
2 VAMMAISEN LAPSEN KUNTOUTUKSEN KÄYTÄNNÖT SUOMESSA	7
2.1 Lasten kuntoutus	7
2.2 CP-vammaisen lapsen kuntoutus	10
2.3 Kuntoutuksen yksilökeskeinen perinne.....	12
2.4 Konduktiivinen ohjaus	15
2.5 Ryhmässä tapahtuva kuntoutus	22
3 OPPIMINEN JA KUNTOUTUS.....	25
3.1 Vygotskyn näkemys oppimisesta	26
3.2 Vertaisryhmässä oppiminen	28
3.3 Ohjaaminen	31
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	33
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	35
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	35
5.2 Tutkimusaineisto	36
5.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	39
5.4. Tutkimuksen luotettavuus	43
6 VERTAISRYHMÄN MERKITYS LASTEN KUNTOUTUKSESSA.....	45
6.1 Vuorovaikutuksen ehdot	45
6.1.1 Ohjauksen merkitys ryhmän vuorovaikutukseen.....	46
6.1.2 Ryhmä yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen mahdollistajana.....	48
6.1.3 Toivottu ja ei-toivottu vuorovaikutus	53
6.2 Lasten välisen vuorovaikutuksen tyypit.....	55
6.3 Vanhempien näkemykset ryhmän merkityksestä.....	61
7 POHDINTA.....	66
7.1 Yhteenveto tuloksista	66
7.2 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset	69
7.3 Tutkimuksen metodiset rajoitukset	72
7.4 Jatkotutkimustarpeet.....	73
LÄHTEET	75

1 JOHDANTO

Vammaisten lasten kuntoutukseen etsitään koko ajan uusia toimintatapoja ja menetelmiä. Kuntoutus-käsite on laajentunut ja tänä päivänä kuntoutuksen ekologiset näkökulmat ovat tulleet voimakkaasti esille. Myös perheiden kanssa työskentely on pitkään ollut keskeinen osa varhaisvuosien erityiskasvatusta (Bailey, McWilliam, Hebbeler, Simeonsson, Spiker & Wagner 1998, 314). Perhekeskeisyyttä voidaan pitää keskeisenä toimintaperiaatteena alle kouluikäisten lasten kasvatuksessa Suomessa ja yhteistyö vanhempien kanssa on vakiintunut yhdeksi työtä ohjaavaksi vaatimukseksi (Tauriainen 2000, 38). Kun perheeseen syntyy vammaisen lapsi, lapsen kehityksen kannalta keskeiseksi nousee kotona ja muissa ympäristöissä tapahtuva päivittäinen toiminta. Arkipäivän rutiinit ja erilaiset vuorovaikutustilanteet ovat lapselle keskeinen kasvualusta, joissa lapsi kehittyy ja oppii osallistumalla yhteiseen toimintaan. (Kovanen & Määttä 1997, 12; Määttä 1999, 79-81.) Vammaisten lasten kuntoutuskäytänteitä kehitettäessä on vanhempien äänen kuuleminen olennaista.

Vammaisten lasten kuntoutuskäytäntöjä leimaa edelleen hajanaisuus, jossa kuntoutuksen ja opetuksen suunnittelu on vähäistä. Monet vammaisten lasten vanhemmat ovat olleet tyytymättömiä suomalaiseen palvelujärjestelmään ja ovat halunneet vaikuttaa enemmän lapsensa kehittymiseen. Useat perheet ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana hakeutuneet ulkomaille saadakseen uusia ohjeita ja menetelmiä vammaisen lapsensa kuntoutukseen ja ohjaukseen. (Kovanen & Määttä 1997, 24-25; Määttä 1999, 13, 123.)

Yksi uusista liikuntavammaisen lapsen ohjaukseen tulleista menetelmistä on konduktiivinen ohjaus, Petö-menetelmä (conductive education). Konduktiivinen ohjaus on liikuntavammaisille lapsille ja aikuisille tarkoitettu kuntouttava ohjausmenetelmä, jonka keskeisiä toimintaperiaatteita ovat toiminnan tapahtuminen ryhmässä, koulutuksen saaneiden konduktoreiden toimiminen ohjaajina, toiminnan muodostuminen tehtäväsarjoista, toiminnan ohjautuminen rytmisen puheen kautta ja fyysisen ympäristön merkitys. Konduktiivisen ohjauksen kehittäjä on unkarilainen lääkäri ja kasvatustieteilijä Andras Petö (1893 - 1967), joka työskenteli Budapestissä liikuntavammaisten lasten parissa. Hän perusti Budapestiin Petö-instituutin, joka toimii edelleen CP-vammaisten lasten kouluna. (Sutton 1986a, 19-24.) Konduktiivisen ohjauksen lähtökohtana on ollut lapsen oman aktiivisuuden huomioon ottaminen osana kuntoutusta. Motorinen häiriö nähtiin ensisijassa oppimisvaikeutena, joka voitiin voittaa oikeanlaisen oppimisen avulla, eikä niinkään tilana, johon tuli sopeutua. Liikuntavammaisen lapsi nähtiin kokonaisuutena eikä pelkästään motoristen vammojensa kautta. (Sutton 1986b, 154-159; Tatlov 1998.)

Konduktiivinen ajattelu- ja toimintatapa on levinnyt kansainvälisesti varsin laajalle. Petö-instituutissa vierailleet ihmiset ovat vieneet toimintatapoja omaan työhönsä ja niistä on kehitetty myös uusia sovelluksia. (Kozma 1995.) Konduktiivinen ohjaus on pikkuhiljaa levinnyt jonkin verran Suomen opetus- ja kuntoutuskäytäntöihin aktiivisten vanhempien ja muiden asiasta kiinnostuneiden henkilöiden avulla. Joissain erityiskouluissa ja päiväkodeissa on otettu käyttöön konduktiivisen ohjauksen periaatteita. Useat suomalaiset liikuntavammaisten lasten perheet ovat tutustuneet menetelmään intensiivikurssien kautta, joita on järjestetty Suomessa.

Ryhmässä oppiminen ja vertaisryhmän merkitys ovat keskeisiä tekijöitä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Suomalaisessa kuntoutuskäytännöissä vammaisen lapsen saamat terapiat toteutetaan kuitenkin pääasiassa lapsen ja terapeutin kahdenkeskisenä toimintana erillisissä terapiatilanteissa, vaikka ryhmäkuntoutuksella todetaan olevan monia etuja. Ryhmäkuntoutukseen on helppo yhdistää leikin elementtejä ja ryhmä jo sinällään voi tuottaa myönteistä mielialaa, joka edesauttaa oppimista. (Nieminen 1999, 57; Rantala 2002, 64) Konduktiivisen ohjauksen yksi keskeinen toimintaperiaate on, että se toteutetaan ryhmässä. Ohjauksessa korostuu lapsiryhmän merkitys lapsen toimintaan motivoijana ja vertaisryhmä toimii myös

oppimisen mallina. Ryhmässä lapsi saa rohkaisua ja kannustusta muilta sekä saa uusia malleja paremmin liikkuvilta lapsilta. (Hári & Ákos 1988, 205-206; Jernqvist 1985, 5.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten vertaisryhmän läsnäolo näkyy liikuntavammaisten lasten toiminnassa kuntoutustilanteiden aikana. Tutkimuksessa selvitetään, millaista vuorovaikutusta ryhmässä tapahtuvaan kuntoutukseen sisältyy ja millaisia näkemyksiä lasten vanhemmilla on vertaisryhmän merkityksestä. Aihetta selvitetään aineistosta, joka on kerätty konduktiivisen ohjauksen kurssilla. Kysymystä tarkastellaan sekä vanhempien näkökulmasta että lasten toiminnan kautta. Tavoitteena on selvittää, millaisena vanhemmat näkevät vertaisryhmän merkityksen lapsensa kuntoutuksessa sekä millä tavoin toisten lasten läsnäolo näkyy lasten toiminnassa ja käyttäytymisessä kuntoutustuokioiden aikana.

2 VAMMAISEN LAPSEN KUNTOUTUKSEN KÄYTÄNNÖT SUOMESSA

Tässä luvussa tarkastellaan vammaisen lapsen kuntoutuksen käytäntöjä ja kerrotaan lyhyesti CP-vammaisen lapsen kuntoutuksesta. Luvussa esitellään konduktiivisen ohjauksen periaatteet ja selvitetään yleisemminkin ryhmässä tapahtuvaan kuntoutukseen liittyviä asioita.

2.1 Lasten kuntoutus

Kuntoutusta voidaan määritellä hyvin eri tavoin riippuen aikakaudesta, tarkoituksesta tai kohderyhmästä. Kuntoutus voi tarkoittaa järjestelmää, oppialaa, yksilön tai yhteisön muutosta, menetelmää tai tavoitetta. Kuntoutumisen näkökulmasta se voidaan määritellä ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi, jonka tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. (Rissanen & Aalto 2003, 2.) Kuntoutus-käsitettä alettiin Suomessa käyttää 1940-luvun lopulla. Vielä 1990-luvun taitteessa kuntoutustyön kohteena oli yksiselitteisesti kuntoutettava. Myöhemmin kuntoutettava-käsitteen sijaan alettiin käyttää ihmisen omaa aktiivisuutta ja subjektiivisuutta korostavaa käsitettä kuntoutuja. (Rissanen 2003, 94; Sormunen 1999, 65-66.)

Maailman terveysjärjestö WHO määritteli kuntoutuksen vuonna 1969 lääkinnällisten, sosiaalisten, kasvatuksellisten ja ammatillisten toimenpiteiden

kokonaisuudeksi, jolla pyritään kohentamaan yksilön toimintakyky parhaalle mahdolliselle tasolle (Järvikoski & Härkäpää 1995, 17). Lääkinnällinen kuntoutus viittaa kuntoutuksen edellyttämiin lääketieteellisiin tutkimuksiin ja niiden pohjalta käynnistettäviin toimenpiteisiin, kuten esimerkiksi eri terapiaoihin ja apuvälineisiin. Kasvatuksellinen kuntoutus viittaa ensisijaisesti vammaisen lapsen kasvatukseen ja koulutukseen ja niiden edellyttämiin erityisjärjestelyihin. Sosiaalinen kuntoutus on prosessi, jonka tarkoituksena on sosiaalisen toimintakyvyn saavuttaminen. Sosiaalisen kuntoutuksen tavoitteita on mm. asumisen, liikkumisen ja yleisen osallistumisen helpottaminen. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 73-75.) WHO:n vuoden 1981 määritelmän mukaan kuntoutus kattaa kaikki ne toimenpiteet, jotka tähtäävät vammauttavien ja vajaakuntoisuutta aiheuttavien olosuhteiden vähentämiseen ja sitä kautta sosiaalisen integraation saavuttamiseen. Kuntoutuksella pyritään vaikuttamaan vammaisen henkilön lähiympäristöön ja yhteiskuntaan integraation edistämiseksi. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 17.)

Ympäristöön kohdistuvien toimenpiteiden merkitystä kuntoutuksessa on alettu korostaa 1970-luvulta alkaen. Kuntoutuksessa ekologisella näkökulmalla tarkoitetaan ympäristönmerkityksen havaitsemista sosiaalisen haitan muodostumisessa, mikä edellyttää valmiutta vaikuttaa kuntoutujan ympäristöön hänen elämäntilanteensa edellyttämällä tavalla. (Järvikoski & Härkäpää 1995, 76.) Ympäristön merkitys on entistä voimakkaammin huomioitu myös WHO:n uudessa kansainvälisessä vammaisuuden luokitusjärjestelmässä, *The international classification of functioning, disability and health ICF* (Simeonsson, Leonardi, Lollar, Bjorck-Akesson, Hollenweger & Martinuzzi 2003).

Kuntoutusta käsittelevä kirjallisuus keskittyy pääosin aikuisväestön kuntoutumiseen. Lapsen ja nuoren kuntoutusta käsittelevissä kirjoituksessa tuodaan esille myös vanhempien ja koko perheen tukemisen ja osallistumisen tärkeys. Autti-Rämö (2003, 473) toteaa, että lapsen elämään läheisesti vaikuttavien henkilöiden, kuten vanhempien, päiväkodin henkilökunnan ja opettajan osallistuminen lapsen kokonaiskuntoutukseen on keskeistä hyvään lopputulokseen pääsemiseksi. Kuntoutuksen perustana on moniammatillisen työryhmän, vanhempien ja lapsen kanssa tehty tavoitteellinen kuntoutussuunnitelma. Lapsen kuntoutus tulee olla osa lapsen arkipäivää, joka edellyttää myös lapsen yksilökuntoutuksesta vastaavien ammatti-ihmisten ja muiden lasten elämässä vaikuttavien henkilöiden tiivistä yhteistyötä. Lapsen hyvän kuntoutuksen yhtenä osatekijänä on lapsen aktiivisuus;

kuntoutuksen tulisi aina edellyttää lapsen omaa osallistumista – vain tekemällä syntyy omakohtainen oivallus oppimisesta ja kuntoutuksen merkityksestä. (Autti-Rämö 2003, 474.)

Lasten kuntoutusmenetelmät poikkeavat aikuisten kuntoutusmenetelmistä. Lasten kuntoutusta suunniteltaessa tulee arvioida perheiden voimavarat kuntoutuksen tavoitteiden tukemisessa. Kuntoutukseen sisältyvät paitsi terapiat myös apuvälineet, sopeutumisvalmennus, leikkaukset lääkitys sekä päiväkotij- ja kouluratkaisut. (Autti-Rämö 2003, 477.) Päiväkotien ja koulujen opetushenkilöstö on tärkeä ammattiryhmä lasten kuntoutuksen suunnittelijoina ja toteuttajina esimerkiksi leikkien, leikkivälineiden ja –materiaalien löytäjänä (Autti-Rämö 2003, 478). Yleisimpiä ja vakiintuneita terapiamuotoja ovat fysioterapia, toimintaterapia, puheterapia ja neuropsykologinen kuntoutus (Koivikko & Korpela 2004, 649). Lummelahden ja Kaakkuriniemen (1990, 35) tutkimuksen mukaan alle kouluikäisten erityistä ja hoitoa tarvitsevien lasten terapiapalveluista puheterapiaa ja fysioterapiaa oli runsaimmin tarjolla, mutta samalla niiden tarve oli myös suurin.

Mattus (1993) totesi raportissaan suomalaisen kuntoutusjärjestelmän olevan sairaala- ja asiantuntijakeskeinen ja –johtoinen. Hän kuvaa kuntoutuksen etenemistä prosessiksi, jossa ammatti-ihmiset arvioivat lapsen poikkeavuudet ja määrittelevät sen perusteella kuntoutuksen keston ja tiheyden. Vanhempia kyllä kuullaan, mutta päätöksentekoon he eivät osallistu. (Mattus 1993, 47.) Kuntoutusjärjestelmän on todettu olevan myös vaikeaselkoinen, sisältävän aukkoja ja toisaalta päällekkäisyyksiä sekä olevan vastuusuhteiltaan katkonainen (Kiviranta & Jokinen 2003, 22). Järjestelmän puutteiksi on todettu, että kuntoutus alkaa usein liian myöhään, kuntoutusjärjestelmän eri osat toimivat osittain eri periaatteilla ja että kuntoutujan ja hänen lähiyhteisönsä kuuleminen ja mielipiteen huomioonotto kuntoutuksen eri vaiheissa toteutuu heikosti (Paatero, Kivekäs & Vilkkumaa 2001, 124).

Vammaisten lasten kuntoutuskäytänteitä kehitettäessä on vanhempien äänen kuuleminen olennaista. Perheiden kanssa työskentely on pitkään ollut keskeinen osa varhaisvuosien erityiskasvatusta (Bailey, McWilliam, Hebbeler, Simonsson, Spiker & Wagner 1998, 314). Perhekeskeisyyttä voidaan pitää keskeisenä toimintaperiaatteena alle kouluikäisten lasten kasvatuksessa Suomessa ja yhteistyö vanhempien kanssa on vakiintunut yhdeksi työtä ohjaavaksi vaatimukseksi (Tauriainen 2000, 38). Kuitenkin vammaisen lapsen vanhempien asiantuntijuuden

huomioiminen on ollut vähäistä. Monet vammaisten lasten vanhemmat haluavat olla myös aktiivisemmin mukana lapsensa kuntoutuksessa ja kehityksen edistämisessä. (kt. esim. Kovanen & Määttä 1997; Mattus 1993, 91.) Ammatti-ihmisten ja perheiden välinen yhteistyö on olennaista, sillä perheet eroavat resursseiltaan, huolenaiheiltaan, kulttuureiltaan jne. suuresti toisistaan, ja jotta yksilölliseen lähestymistapaan päästäisiin, työntekijän tunnettava perhe. Perheen tulisi myös aina olla tasavertainen yhteistyökumppani suunniteltaessa ja päätettäessä perheen palveluista. Yhteistyö perheen kanssa on ensisijaista myös siksi, että perhe on lopullinen päätöksentekijä ja lapsen pitkäaikaisin huolehtija. (Bailey ym. 1998, 314.)

Vanhempien tyytyväisyyden kuulemisen tärkeyttä on perusteltu neljällä tekijällä, jotka on koottu aikaisemmista tutkimuksista. Ensinnä, vanhemmilla on päävastuu ja kontrolli lapsen kehityksestä ja heidän päätösten tulisi olla ensisijaisia. Toiseksi tietoa vanhempien tyytyväisyydestä voidaan käyttää kehittämään parempia palveluita. Kolmanneksi vanhempien osallistumista voidaan lisätä ottamalla heidät mukaan arvioiviin päätöskeskusteluihin. Viimeisenä kohtana tuodaan esille, että käyttäjien tyytyväisyydellä voidaan vakuuttaa palvelujen tarjoajia ja päättäjiä. (McNaughton 1994.)

2.2 CP-vammaisen lapsen kuntoutus

CP on lyhennys sanoista Cerebral Palsy ja se tarkoittaa aivovaurion aiheuttamaa liikunnallista häiriötä, liikuntavammaa tai aivoperäistä halvausta. Se määritellään kehittyvien aivojen liikkeistä ja asennoista vastaavien keskuksien ja niiden yhteyksien kertavaurioksi, jonka haitta-aste voi vaihdella vähäisistä toimintahäiriöistä vaikeaan monivammaisuuteen. CP-oireyhtymässä on kyse lapsen kehitykseen monella tapaa vaikuttavasta keskushermostovauriosta, jonka vaikeusaste voi vaihdella lievistä motorisista ongelmista ja oppimisvaikeuksista aina jatkuvaa arkielämän apua vaativaan ja vuorovaikutusta ja toimintaa rajoittavaan vammaisuuteen saakka. CP voi syntyä raskauden aikana, synnytyksen yhteydessä tai varhaislapsuudessa, alle kolmen vuoden iässä. Suomessa arvioidaan syntyvän noin 130-140 CP-vammaista lasta vuodessa. (Riita & Ahonen 2000, 187, 202.) Uusien CP-lasten määrä on noin 2-2,2/1000 elävänä syntynyttä kohti (Sillanpää 2004, 17).

CP-lapsilla voidaan vain hyvin harvoin todeta olevan puhdas motorinen vamma. Ongelmia esiintyy usein myös muilla kehityksen osa-alueilla. Yleisimpiä liitännäisongelmia ovat epilepsia, näkövamma, kuulovamma, suun alueen liikehäiriöt, sensoriset ongelmat, kommunikaatio-ongelmat, kognitiiviset vaikeudet, painonnousu ja univaikeudet. (Autti-Rämö 2004, 169-171.) Sillanpää (2004, 17-18) on luokitellut tavallisimmat liitännäisvammat viestintävaikeuksiin, älyllisen kehityksen jälkeenyäisyyteen sekä aistien toimintavajavuuksiin. Näiden yleisyydet on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tavallisimpien liitännäisvammojen yleisyydet (%) CP-vammaisuudessa (Sillanpää 2004, 18).

Liitännäisvamma	Yleisyys (%)
Kielen ja puheen kehityksen häiriö	46-52
Karsastus	33-38
Älyllinen kehitysvammaisuus	23-27
Näkövammaisuus	16-35
Kuulovammaisuus	6-15

CP-vammaisuuden aiheuttamat oireet vaihtelevat paljon. Tänä päivänä onkin yleisesti hyväksytty tosiasia, että CP on enempi sateenvarjokäsite, joka kertoo varhaisessa kehitysvaiheessa saadusta aivovauriosta (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2004, 202). Keskeiset CP-lasten motoristen taitojen kehittymisen vaikeudet liittyvät lihasjänteyteen ja heijasteisiin. Heikko lihaskontrolli vaikeuttaa asentojen säilyttämistä, liikkumista ja käden käyttöä ja johtaa näiden taitojen kehittymisen ongelmiin. Sensoristen vaikeuksien vuoksi CP-lasten voi olla vaikeaa havainnoida tarkasti omien liikkeittensä toteutumista ja lihasjänteyden tasoa, mikä hidastaa uusien motoristen taitojen oppimista. (Riita & Ahonen 2000, 189.) CP-lapsen kuntoutuksessa on huomioitava paitsi itse liikuntavamman aiheuttamat erityisvaikeudet myös muiden osa-alueiden, kuten sensorisen ja kognitiivisen alueen ongelmat, asymmetria, näön käytön ongelmat (Autti-Rämö 2004, 173).

Liikuntavamman lapsen kuntoutuksen keskeisin terapiamuoto on fysioterapia. Suomessa lasten fysioterapiassa käytetään eniten Neuro Developmental Theory –menetelmää (NDT) eli Bobath-menetelmä. Lapsi saa fysioterapeutilta hoitoa yleensä noin 1-5 kertaa viikossa, keskimäärin 45 minuuttia kerrallaan. (Autti-Rämö 2003, 477; Von Wendt, Kokkonen & Kalland 2001, 403.) Yliopistosairaaloille (n=5) ja keskussairaaloille (n=15) vuonna 2003 tehdyn kyselyn mu-

kaan fysioterapian saatavuus cp-vammaisille lapsille arvioitiin erinomaiseksi tai hyväksi (Autti-Rämö, Anttila, Suoranta & Mäkelä 2004). Koulumuodolla voi olla myös merkitystä fysioterapiapalveluiden järjestymiseen. Tutkimuksen mukaan CP-vammaiset lapset saivat vähemmän fysioterapiaa, jos he olivat integroituna yleisopetuksen luokkaan kuin jos he olivat erityiskoulussa. Tutkijat toteavat, että terapian saamista ohjaa enemmän koulujärjestelmä kuin lapsi- tai perhelähtöiset tarpeet. (Parkes, Hill, Dolk & Donnely 2004.)

Saman tutkijaryhmän tutkimuksessa (2002) selvitettiin fysioterapian ja vaihtoehtoisten terapioiden käyttöä CP-vammaisilla 4-14 –vuotiailla lapsilla. Tietoa kerättiin lasten vanhemmilta (n=212). Lähes kaikki lapset saivat fysioterapiaa kouluvuoden aikana. Muiden terapioiden käyttö oli laajaa ja kirjavaa. 96 % lapsista sai virallisten sääntöjen mukaista terapiaa joko erityiskoulussa tai koulun ulkopuolella. Kesäaikana terapiat olivat epäsäännöllisiä ja vain reilut puolet vastaajista ilmoitti terapian jatkuvan kesäisin. Fysioterapeuttien ja vanhempien odotukset lapsista olivat yhtenevät voim puolella, mutta 14 % vanhemmista ilmoitti fysioterapeuttien asettavan liian matalat tavoitteet lapselle. 21 % lapsista sai jotain vaihtoehtoista terapiaa, enimmäkseen konduktiivista ohjausta. Vanhemmat käyttivät tätä normaalin terapian lisänä. Fysioterapian määrää pidettiin liian vähäisenä. Kolme neljäsosaa vanhemmista halusi lapselleen enemmän fysioterapiaa. Valtaosa vastaajista ilmoitti pitävänsä kotona tapahtuvaa terapiaa tärkeänä ja tekevänsä lapsensa kanssa monia harjoituksia kotona. Jotkut toivat esille myös vaikeuksia terapeuttisten rutiinien läpiviemiseen. (Parkes, Donnely, Dolk & Hill 2002.)

2.3 Kuntoutuksen yksilökeskeinen perinne

Suomalaisessa kuntoutuskäytännöissä lapsen saamat terapiat toteutetaan pääasiassa lapsen ja terapeutin kahdenkeskisenä toimintana erillisissä terapiatilanteissa (Rantala 2002, 64). Itä-Suomen läänissä tehtiin lukuvuoden 1998-1999 aikana kartoitus, jossa selvitettiin, miten 7-16-vuotiaiden liikuntavammaisten oppilaiden opetus-, kuntoutus-, terveydenhoito- ja sosiaaliturvaan liittyvät palvelut on järjestetty. Aihetta tarkasteltiin sekä perheiden (N=195) näkökulmasta että kuntien viranomaisten ja kuntoutuksen suunnittelusta vastaavien yksiköiden näkökulmista.

(Kiviranta & Jokinen 2003, 5.) Tutkijat totesivat, että motivaation ylläpitäminen koko kasvuiän jatkuvassa yksilöterapiassa oli suuri haaste sekä lapselle itselleen että terapeutille. Pari- tai ryhmämuotoisen terapian uskottiin parantavan motivaatiota, mutta terapioiden kustantaminen Kelan maksukriteereiden mukaan on ollut vaikeasti toteutettavissa. (Kiviranta & Jokinen 2003, 172-175.) Myös Autti-Rämö (2004, 174) toteaa, että cp-vammaisen lapsen motivaatio yksilökuntoutukseen saattaa kouluiässä laskea ja tällöin voidaan joutua jopa vähentämään fysioterapian määrää.

Päiväkodissa olevien lasten terapia voi tapahtua hoitopäivän aikana päiväkodissa tai päiväkodin ulkopuolella. Heinämäen (2004) väitöstutkimuksen mukaan useimmilla lapsilla terapiat toteutuivat päivähoidon ulkopuolella, mutta niillä lapsilla, joilla terapia tapahtui päiväkodissa, työskentely toteutettiin kahden kesken lapsen ja terapeutin kanssa. Terapioiden erillisuus päivähoidon arjesta oli ongelmallista myös monen lastentarhanopettajan mielestä. Lastentarhanopettajat halusivat enemmän tietoa siitä, mitä lapsen terapiassa tehdään ja miten lapsen kehitystä voidaan arjessa tukea. Kuntoutusohjaajien käydessä päiväkodissa keskustelu tapahtui useimmiten lapsen avustajan kanssa eikä lastentarhanopettajan kanssa. (Heinämäki 2004, 142-143.) Vaikka päivähoitohenkilöstö ja kuntoutustyöntekijät korostivat erityislapsen osallisuutta ryhmään, kuntoutus miellettiin vahvasti yksilöterapiaksi. Päivähoitohenkilöstö toi myös esille, että nykyinen lapsiryhmä ja henkilöstömitoitus eivät jätä paljon mahdollisuuksia huomioida lasta yksilöllisesti. Lapsen mahdolliset terapia- ja tukiohjelmat toteutuivat lasta hoitavan ja ohjaavan yksikön kautta eivätkä päivähoidon henkilöstön kautta. (Heinämäki 2004, 149-150.) Viitala (1998, 299) toteaa myös, että päiväkodissa järjestetty kuntoutus on toteutunut enimmäkseen yksilökuntoutuksena erillisessä tilassa.

Mäki (1993, 65) puhuu kuntoutuksen ylivallasta monivammaisen lapsen arkipäivässä, mikä näkyi kuntoutuksen ammattilaisten valta suhteessa vanhempiin ja päivähoidon henkilökuntaan. Lapsen kuntoutus toteutettiin yksilöllisenä ja erillisenä, jossa lapsi kuntouttaja poistuivat erilliseen huoneeseen. Kuntoutuksellisuus ja erillinen yksilöllisyys näkyi erityisesti niillä lapsilla, joilla oli avustaja. Avustaja kantoi myös suurimman vastuun lapsen päivän sujumisesta. (Mäki 1993, 66-67.) Heinämäki toteaaakin, että erityispäivähoidon yhdeksi tehtäväksi on muodostunut terveydenhuollon palveluiden järjestämisen lääketieteellisen kuntoutuksen

tukeminen. Päivähoidon rooli kuntouttajana ei ole aktiivinen, vaan toimenpiteet tuodaan sinne. (Heinämäki 2004, 158).

Kovanen (2004, 56) toteaa väitöskirjassaan, että vaikka erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaaminen päiväkodissa nähdään toisaalta yksinkertaisena tehtävänä, jossa pääasiallinen sisältö on jokapäiväisten asioiden oppiminen, niin toisaalta arvioidaan, etteivät päivähoiton henkilöstön valmiudet riitä erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaamiseen. Myös vanhemmat on opetettu odottamaan lapselleen yksilötyöskentelyä, erikoistaitoja ja –järjestelyjä vaatimaan kuntoutukseen. Tämä tekeekin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntouttamisen vaikeasti saavutettavaksi asiantuntijuudeksi niin varhaiskasvatuksen ammatti-ihmisille kuin vanhemmille. (Kovanen 2004, 113.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuitenkin todetaan, että erityinen tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Tukipalvelut, kuten kuntoutusohjaus tai terapia, pyritään järjestämään kokonaiskuntoutuksena siten, että kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Toteutuakseen tämä edellyttää eri viranomaisten yhteistyötä, osaavaa ja riittävää henkilöstöä sekä sopivia tiloja, välineitä ja materiaaleja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 34-35.) Opittavat asiat tulisi yhdistää lapselle mielekkäisiin ja merkityksellisiin arkipäivän toimintoihin irrallisten tuokioiden sijaan ja käyttää motivoivana lähtökohtana lasten omia mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia. Tämä vaatii yksittäisen lapsen hyvää tuntemusta ja hänen erityistarpeidensa syiden ja seurausten ymmärtämistä. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 52-53.)

Eräiksi lapsilähtöisen toiminnan laatutavoitteiksi Hujala ym. (1999) mainitsevat, että toiminnassa ja kuntoutuksessa käytettäisiin monipuolisia lapsen erityistarpeiden tuntemukseen perustuvia ohjausstrategioita, joiden avulla lasta aktivoidaan omaehtoiseen toimintaa ja autetaan häntä paneutumaan tehtäviin. Kuntoutus tulisi integroida luonnollisissa tilanteissa tapahtuviin toimintoihin, joissa on myös muita lapsia mukana. (Hujala ym. 1999, 147.) Myös fysioterapeuttien taholta tuodaan esille, että ennaltaehkäisevän, kuntouttavan ja kasvatuksellisen toiminnan integroimiseksi on välttämätöntä, että fysioterapeutti työskentelee lapsen omassa ympäristössä kuten päiväkodissa tai koulussa (Tyni-Lenné 2003, 14).

2.4 Konduktiivinen ohjaus

Vammaisten lasten kuntoutuskäytäntöjä leimaa edelleen hajanaisuus, jossa kuntoutuksen ja opetuksen suunnittelu on vähäistä. Monet vammaisten lasten vanhemmat ovat olleet tyytymättömiä suomalaiseseen palvelujärjestelmään ja ovat halunneet vaikuttaa enemmän lapsensa kehittymiseen. Useat perheet ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana hakeutuneet ulkomaille saadakseen uusia ohjeita ja menetelmiä vammaisen lapsensa kuntoutukseen ja ohjaukseen. (Kovanen & Määttä 1997, 24-25; Määttä 1999, 13, 123.)

Yksi uusista liikuntavammaisen lapsen ohjaukseen tulleista menetelmistä on konduktiivinen ohjaus (conductive education). Suomessa tästä menetelmästä on käytössä erilaisia nimityksiä kuten Petö-menetelmä, konduktiivinen opetus, konduktiivinen ohjaus, ohjaava kasvatus. Tässä tutkimuksessa menetelmästä käytetään nimitystä konduktiivinen ohjaus.

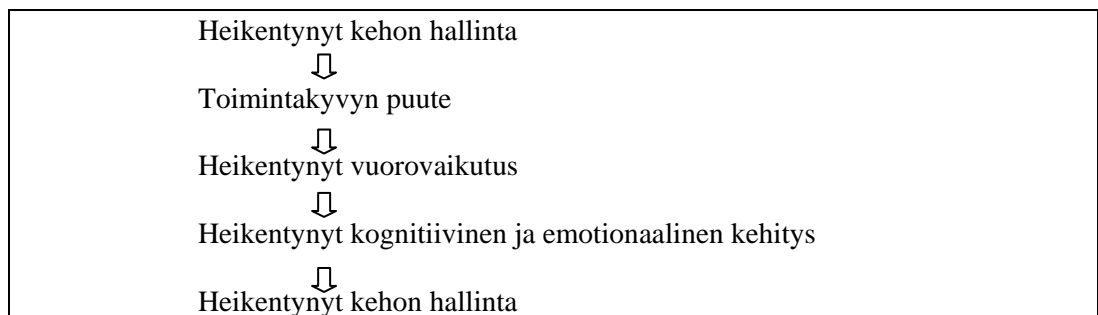
Konduktiivinen ohjaus on liikuntavammaisille lapsille ja aikuisille tarkoitettu kokonaisvaltainen kuntouttava ohjausmenetelmä. Sitä käytetään keskushermostoperäisistä motorisista vaikeuksista kärsivillä lapsilla ja aikuisilla. Vaikeuden on syynä on yleisimmin CP-vamma, mutta myös Parkinsonin tauti, MS-tauti tai erilaiset halvaukset voivat olla motoristen vaikeuksien aiheuttajina. (Lambert 2004, 31.) Keskeisiä toimintaperiaatteita ovat toiminnan tapahtuminen ryhmässä, lapsen oman aktiivisuuden korostaminen, koulutuksen saaneiden konduktoreiden toimiminen ohjaajina, toiminnan muodostuminen tehtäväsarjoista, toiminnan ohjautuminen rytmisen puheen kautta ja fyysisen ympäristön merkitys (Sutton 1986a, 19-24.) Tavoitteena on kehittää lapsen koko persoonaa huomioiden kognitiivisten, motoristen, sosiaalisten ja päivittäisten taitojen sekä kommunikation edistäminen (Bairstow, Cochrane & Rusk 1991, 985).

Taustaa. Konduktiivisen ohjauksen kehittäjä on unkarilainen lääkäri ja kasvatustieteilijä Andras Petö (1893-1967). Hän työskenteli Budapestissä liikuntavammaisten lasten parissa ja perusti sinne vuonna 1952 Petö-instituutin, joka toimii siellä edelleen osana Unkarin koulutusjärjestelmää. (Kozma 1995, 111-115; Sutton 1986a, 19-24.) Konduktiiviseen ohjauksen periaatteisiin kuuluu vanhempien aktiivinen osallistuminen. Petö-instituutissa toimii ns. vanhempien koulu. Pienten lasten vanhemmat voivat osallistua ryhmiin lapsensa kanssa ja heitä ohjataan toimimaan lasta kuntouttavalla tavalla heidän arjessaan. Vanhemmat saavat myös

tukea toisilta vanhemmilta ja tutustuvat perheisiin, joilla on samanlaisia ongelmia kuin heillä. (Jernqvist 1985, 4; Sutton 1986a, 51.)

Lähtökohtana konduktiivisessa ohjauksessa on ollut lapsen oman aktiivisuuden huomioon ottaminen osana kuntoutusta. Petö oli tyytymätön perinteisiin tapoihin kuntouttaa cp-vammaista lasta, joissa huomio kiinnitettiin motoriseen vammaan eikä lapsen koko persoonallisuuteen. Kuntoutus ei edellyttänyt lapsen aktiivista osallistumista. Petö piti motorista häiriötä ensisijassa oppimisvaikeutena, joka voitiin voittaa oikeanlaisen oppimisen avulla, eikä niinkään tilana, johon tuli sopeutua. Hänen tavoitteena olikin yhdistää opetukselliset ja lääkinnälliset menetelmät. (Horváth 1997, 2-3; Sutton 1986 b, 154-159; Tatlov 32-34, 1997.)

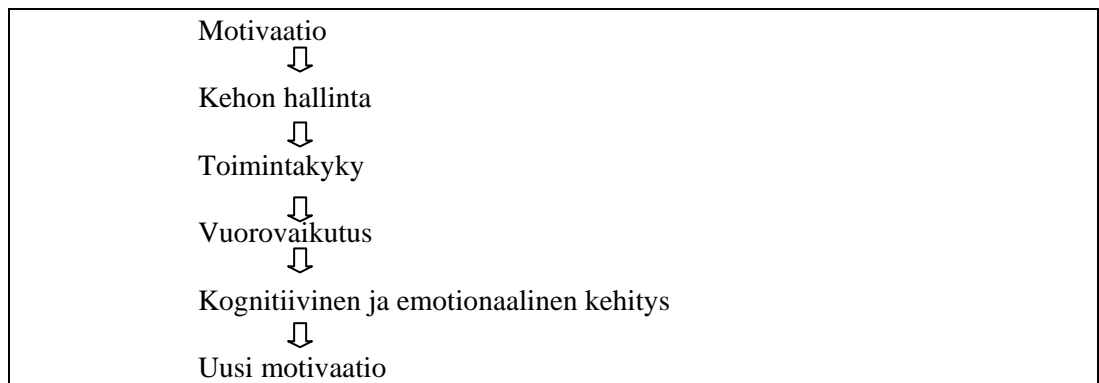
Petö toi mukanaan uusia käsitteitä. Keskeisenä käsiteparina on dysfunktio (dysfunction) ja ortofunktio (orthofunction). Dysfunktiolla tarkoitetaan yksilön kykenemättömyyttä suoriutua häneen kohdistuvista vaatimuksista elämän eri vaiheissa. Onnistuneiden kokemusten puute ja turhautuminen vaikuttavat kykyyn omaksua uusia asioita ja luovat dysfunktioita. (Hári & Ákos 1988, 140-145.) Motoriset häiriöt vaikeuttavat yksilön vuorovaikutusta ympäristön kanssa esimerkiksi heikentyneen asentojen hallinnan, katseen kohdistamisen jne. vuoksi. Dysfunktion kehittymistä voidaan tarkastella kuviossa 1 esitetyn negatiivisen vuorovaikutuksen kehän avulla. (McGee & Sutton 1989, 340; Siitonen 2001, 12-13.)



KUVIO 1. Dysfunktion negatiivinen kehä (McGee & Sutton 1989)

Konduktiivisen ohjauksen tavoitteena on luoda normaali, positiivisen vuorovaikutuksen kehä (McGee & Sutton 1989, 340-341). Tavoitteena on ortofunktio, jolla tarkoitetaan kykyä toimia yhteisön jäsenenä, osallistua iälle sopiviin normaaleihin sosiaalisiin toimintoihin, päiväkodissa, koulussa, työssä ilman pyörätuolia tai erityisvälineitä. Ortofunktio tarkoittaa onnistunutta suoriutumista bio-

logisesti tai sosiaalisesti määräytyvistä tehtävistä ja haasteista. Vaatimukset vaihtelevat iän ja kulttuurin mukaan. Keskeistä on itsenäinen ja tietoinen ongelmanratkaisukyky, jonka kautta henkilö pystyy ratkaisemaan uusia eteen tulevia ongelmia esimerkiksi liikkumiseen liittyen. Hän pystyy selviytymään itsenäisesti elämässään ja sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin oman ongelmanratkaisukykynsä avulla. Tavoitteena on, että dysfunktionaalista henkilöstä tulee ortofunktionaalinen. (Hári & Ákos 1988, 138-145; Määttä 1994, 23-24; Sutton 1986a, 41.) Ortofunktioon johtava kehä on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Ortofunktioon johtava kehä (McGee & Sutton 1989)

Aikuisen tehtävä on ohjata lasta itsenäiseen oppimiseen. Keskeistä on lapsen oma motivaatio suoriutua normaaleista lapsuuteen kuuluvista tehtävistä. Aikuinen luo ympäristön sellaiseksi, jossa lapsi saa onnistumisen kokemuksia pystyttyään ratkaisemaan onnistuneesti vastaan tulleita ongelmia. (McGee & Sutton 1989, 341.) Ortofunktio ja dysfunktion ero ei ole niinkään siinä, mitä osaamme tehdä vaan siinä, miten opimme. Keskeisenä ideana on, että ortofunktio voidaan saavuttaa tietoisesta oppimisesta. (Hári & Ákos 1988, 140-145.)

Toiminnan periaatteita. Toimintaa ohjaa aina koulutuksen saanut ohjaaja, jota kutsutaan konduktoriksi (conductor). Hänen koulutuksessa yhdistyvät sekä luokanopettajan että fysioterapeutin koulutus. Konduktorit työskentelevät yleensä noin kolmen hengen tiimeissä, joista osa saattaa olla opiskelijoita. Tavoitteena on kehittää koko persoonaa huomioiden opetukselliset ja kuntoutukselliset tavoitteet. (Hári & Ákos 1988, 147-158, 215-216; Sutton 1986a, 80.) Konduktiivisessa ohjauksessa toiminta rakentuu erilaisiin tehtäväsarjoihin (Hári & Ákos 1988, 159). Jokainen erillinen tehtävä edesauttaa seuraavan tehtävän suorittamista. Tehtä-

väsarjat ovat polkuja, jotka johtavat ortofunktionaaliseen toimintaan. (Hári & Ákos 1988, 165).

Fasilitointi on yksi konduktiivisen ohjauksen onnistumisen eli ortofunktionaalisuuden saavuttamisen perusedellytys. Sillä tarkoitetaan erilaisia opetuksellisia apu- ja tukimuotoja, joilla mahdollistetaan lapsen tavoitteiden saavuttaminen. (Hári & Ákos 1988, 186-188; Määttä 1994, 33.) Fasilitointia voi tapahtua esimerkiksi puheen, laulun, kosketuksen avulla. Lapsi itse voi tukea itseään puheen avulla, samoin kuin muut lapset ja aikuiset. Rytmisen intentio on eräs fasilitoinnin muoto, jolla tarkoitetaan toiminnan tekemistä puheen antamassa rytmissä. Petö korosti lapsen puheen merkitystä toiminnassa ja sen ohjauksessa. Rytmisen puhe herättää myös lapsen huomion kyseiseen tehtävään. Käytännössä tämä etenee niin, että ohjaaja sanoo tavoitteen, esimerkiksi 'nostan oikean käteni', jonka jälkeen ryhmäläiset toistavat tämän ja toteuttavat toiminnon laskemalla samanaikaisesti ääneen 'yksi, kaksi, kolme' jne. Rytmisellä verbaalisella intentiolla voidaan säädellä toiminnan rytmiä. (Hári & Ákos 1988, 209-210; Jernqvist 1985, 6-7, 10.)

Ryhmässä toimiminen on konduktiivisen ohjauksen yksi keskeinen toimintaperiaate. Päivän kaikki toiminnot on järjestetty niin, että ne tapahtuvat ryhmässä, jonka jäsenten välillä saattaa olla suuriakin eroja. Ryhmän koostumusta voidaan vaihdella tarpeiden ja toimintojen mukaan. (Hári & Ákos 1988, 205-206.) Ryhmät eivät ole sattumanvaraisesti koottuja vaan niiden jäsenet on huolella valittuja ja mietittyjä (Bairstow, Cochrane & Rusk 1991, 988). Petö korosti lapsiryhmän merkitystä lapsen toimintaan motivoijana ja oppimisen mallina. Ryhmässä lapsi saa rohkaisua ja kannustusta muilta sekä saa uusia malleja paremmin liikkuvilta lapsilta. (Jernqvist 1985, 5; Määttä 1994, 36)

Ympäristöllä on keskeinen osa oppimisessa. Konduktiiviseen ohjaukseen kuuluvat tietyn tyyppiset kalusteet ja välineistöt. Välineet ovat yksinkertaisia, puusia tuoleja, pöytiä, tikkaita, joille on tyypillistä niiden moninaiset käyttömahdollisuudet. Esimerkkejä välineistä on esitetty seuraavalla sivulla kuvissa 1, 2, 3 ja 4 (International Petö Institute).

KUVA 1. Tikkaat

KUVA 2. Plintti

KUVA 3. Tuolien käyttö

KUVA 4. Tuolien käyttö

Kuvista on nähtävissä, että esimerkiksi tuolin selkänoja on tehty pienistä puolista, jolloin sitä voi käyttää myös tukena seisoessa tai liikkuesssa. Pöydät on rakennettu ohuista laudoista, joiden välissä on rako ja niistä saa otettua käsillä tukea. Pöytiä, joita kutsutaan plinteiksi, voidaan käyttää myös makuualustana tehtäessä harjoituksia selällään tai päinmakuulla. (Cauliez 1997, 87.)

Konduktiivista ohjausta toteutetaan eri maissa hyvin erilaisin sovelluksin. (Kozma 1995, 115.) Kozman (1995, 111) mukaan osa toteutuksista eroaa merkittävästi niin teorian kuin käytännön kannalta alkuperäisestä Petö-mallista. Ildikó Kozma (1995, 113-115), joka toimii tällä hetkellä Petö-instituutin johtajana, on luonut yhdeksän kohdan kriteeristön konduktiivisen menetelmän peruselementeistä:

1. Ohjauksen tavoite on aina kokonaisen persoonan kehittäminen, ei vain tietyn motorisen osa-alueen harjoittaminen.
2. Tunnusomaista menetelmälle on sen opetuksellinen luonne.

3. Konduktiivinen ohjaus tähtää dysfunktioiden poistamiseen kehittämällä koodinoituja, yleistettävissä olevia toimintoja. Ohjelma keskittyy koko henkilöön, ei vain tiettyyn toimintoon ja jokaisen henkilön tavoitteet sekä niiden saavuttaminen, katsotaan yksilöllisesti.
4. Ohjaus kattaa kaikki lapsen ikään kuuluvat elämän osa-alueet, syömisestä leikkimiseen ja oppimiseen.
5. Rakenteeltaan ohjaus on pitkäikäistä ja spiraalimaista. Opitut osa-alueet mahdollistavat uusien kokonaisuuksien oppimisen.
6. Konduktiivisen menetelmän ohjeet määräävät tavoitteiden asettelun, ohjelman rakenteen, ympäristössä huomioitavat asiat. Harjoitukset liittyvät todelliseen elämään, mikä nostaa aktiivisuutta ja osallistumista ja sitä kautta tavoitteiden saavuttamista.
7. Lapsen tavoitteet laaditaan yksilöllisesti, mutta ne toteutetaan ryhmässä.
8. Konduktiivinen ohjaus toteutetaan huolella arvioiduissa ja valituissa ryhmissä.
9. Toimintaa ohjaa konduktoreiden tiimi.

Kanadalaisessa tutkimuskatsauksessa (2004), joka käsittelee konduktiivisen menetelmän tehokkuutta, on listattu neljä yhteistä piirrettä, jotka esiintyivät kaikissa menetelmää käsittelevissä tutkimuksissa. Nämä piirteet olivat: 1) hyvin organisoitu ryhmän käyttö, 2) tehtäväsarjojen käyttö, 3) rytmisen intention käyttö ja 4) erityisvälineistön käyttö. (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2004, 188.)

Huolimatta suuresta kiinnostuksesta konduktiivista ohjausta kohtaan sen siirtäminen muihin maihin on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Menetelmä kehitettiin Unkarissa kokonaisvaltaiseksi, jossa yhdistyvät kouluun tai päiväkotiin liittyvät opetukselliset tavoitteet sekä lapsen liittyvät muut kuntoutukselliset tavoitteet. (Sigafos, Elkins & Kerr 1993, 148.) Kuitenkin useissa maissa sitä toteutetaan 2 viikon – 2 kuukauden erillisillä kursseilla eikä koulun tai päiväkodin sisällä olevana toimintana. Syitä näiden kurssien toteuttamiseen tai esteitä pidempiaikaisen toiminnan toteuttamiseen on monia, kuten taloudelliset tekijät, vanhempien ja koulujen ajankäyttö, pätevien konduktoreiden saaminen. (Kozma 1995, 118; Sigafos ym. 1993, 148.) Osa vaikeuksista toteuttaa konduktiivista ohjausta eri maissa johtuu kulttuurisista eroista. Poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset puitteet vaikuttavat jonkin pedagogisen ohjelman toteuttamiseen. (Mackay 1995, 162-163.)

Konduktiivinen ohjaus Suomessa. Konduktiivinen ohjaus on pikkuhiljaa levinnyt jonkin verran Suomen opetus- ja kuntoutuskäytäntöihin aktiivisten vanhempien ja muiden asiasta kiinnostuneiden henkilöiden avulla. Joissain erityiskouluissa ja päiväkodeissa on otettu käyttöön konduktiivisen ohjauksen periaatteita. Espoossa Kilon erityispäiväkodissa on toteutettu menetelmän periaatteita. Päiväkodissa toteutetaan kuntoutusmallia, jota kutsutaan Tsemppareiksi. Mallin pohjana on konduktiivinen ohjaus, johon on voimakkaasti lisätty puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöä. (Kilon päiväkot.)

Ruskeasuon koulussa, joka on valtion erityiskoulu Helsingissä, on systemaattisesti kehitelty ja sovellettu konduktiiviseen ohjaukseen perustuvia työ- ja toimintatapoja jo 1990-luvulta lähtien. Työntekijät halusivat löytää uusia työtapoja, joissa hoito, kuntoutus ja opetus voitaisiin yhdistää tiiviimmäksi kokonaisuudeksi. Työntekijöiden vierailu Unkariin, Petö-instituuttiin toi heille vastauksia näihin kysymyksiin. Koulussa alettiin kehitellä liikuntavammaisen oppilaan kokonaisvaltaista opetus- ja kuntoutusohjelmaa, jota toteuttaa moniammatillinen työryhmä. Tällä hetkellä Ruskeasuon koululla kokeillaan ja toteutetaan opetusta ja kuntoutusta konduktiivisen ajattelumallin mukaan. Konduktiivisen ajattelun mukaista opetusta toteutetaan erilaisissa ryhmissä ja päivittäisissä arjen toimissa opituntien lomassa. Oppimisympäristön ja välineistön kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Koulussa on toteutettu konduktiivisen opetuksen soveltamisen projekti, Pikku Peto, josta on ilmestynyt myös raportti 'PPP, Pikku Peto Projekti, Ruskeasuon koulu'. (Arima, Göransson, Lahdenperä-Mustajärvi, Malmström & Rintamäki 2001, 9-13; Ruskeasuon koulu.)

Mäntykankaan koulu Kuopiossa on valtion ylläpitämä liikuntavammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten koulu sekä erityisopetuksen ja kuntoutuksen palvelukeskus. Koulun www-sivuilla kerrotaan, että koulussa on sovellettu konduktiivista ohjausta moniammatillisesti vuodesta 1994 lähtien resurssien sallimassa laajuudessa. (Mäntykankaan koulu.)

Useat suomalaiset liikuntavammaisten lasten perheet ovat tutustuneet konduktiiviseen menetelmään intensiivikurssien kautta, joita on järjestetty Suomessa. Intensiivikurssit kestävät kolmesta neljään viikkoon ja niissä on opetusta/kuntoutusta 3-5 tuntia päivässä. Tuokiot tapahtuvat pienryhmissä, joita ohjaa Unkarista palkattu konduktori. Yleensä toinen vanhemmista toimii lapsensa avustajana kurssilla. Perheet kustantavat pääsääntöisesti kurssin itse, sillä KELA ei tällä

hetkellä tue säännönmukaisesti kyseistä menetelmää. Kurssin järjestäjinä ovat toimineet yksityinen fysioterapiafirma sekä julkista terveydenhuoltoa edustava Folkhälsan. Useat perheet ovat vierailleet myös Unkarissa Petö-instituutissa ja osallistuneet kurssille siellä.

2.5 Ryhmässä tapahtuva kuntoutus

Ryhmäkuntoutuksella todetaan olevan selkeitä etuja yksilökuntoutukseen verrattuna. Ryhmä on lapsen luonnollinen toimintaympäristö ja kuntoutusmotivaation ylläpitäminen on ryhmässä helppoa. Ryhmäkuntoutukseen on helppo yhdistää leikin elementtejä ja ryhmä jo sinällään voi tuottaa myönteistä mielialaa, joka edesauttaa oppimista. (Nieminen 1999, 57.) Hyvää kuntoutumista edesauttaa aina omakohtainen motivaatio. Kuntoutujalle henkilökohtaisesti motivoivat tai myönteisiä tunne-elämyksiä virittävät tekijät ovat tehokkaita. (Virsu & Haapasalo 2001, 82, 84.) Ryhmä voikin toimia yhtenä motivoivana tekijänä kuntoutujan kannalta.

Nieminen (1999) toteaa, että ryhmäkuntoutus on vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa kuntoutusjärjestelmässä ja että jo tähän mennessä tehdyt tutkimukset osoittavat sen hyödyn. Hän pohtii kuitenkin, että ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuuden arvioinnin kannalta on vaikea erottaa, mitkä seikat saavat muutoksen aikaan – mikä osuus on itse ryhmällä tai sen yksittäisillä jäsenillä. (Nieminen 1999, 59.) Ryhmäkuntoutusta on toteutettu lapsilla eri muodoissa, mutta perinteisen fysioterapian ja puheterapian toteuttamisesta ryhmämuotoisena on vain vähän suomalaista tutkimusta saatavilla.

Pietilä (2000) on tutkimuksessaan toteuttanut intervention, jossa lasten psykomotorinen ryhmäkuntoutus nivellytettiin osaksi päiväkotitoimintaan. Tarkoituksena oli arvioida 9 kk kestävästä pienryhmäkuntoutuksen vaikutukset lapsiin ja arvioida, miten lasten vanhemmat kokivat pienryhmäkuntoutuksen. Tutkija toteaa, että varsinkin intervention lopulla ryhmän yhteishenki oli tiivistä. Oppimisesta oli muodostunut sosiaalinen tapahtuma, jossa lapsi tunnisti vahvuutensa eikä pelännyt toisten arvostelua. (Pietilä 2000, 129.) Myös ohjaajina toimineet lastentarhanopettajat kokivat toiminnan hyväksi ja aikoivat jatkaa sitä itse kokeilun päätyttyä (Pietilä 2000, 11).

Turkkilaisessa tutkimuksessa tutkittiin sensorisen integraation harjoitusten vaikutuksia CP-vammaisille lapsille. Terapiaa annettiin eri ryhmälle joko yksilöterapiana tai ryhmäterapiana ja tavoitteena oli tutkia eri lähestymistapojen merkitystä menetelmän vaikuttavuuteen. Tulosten mukaan ryhmäterapia oli yhtä tehokas kuin yksilöterapia, mutta ryhmäterapian kustannukset olivat selvästi pienemmät. Tällä hetkellä toimintaterapia järjestetään yleensä yksilöterapiana motorisista häiriöistä kärsiville. Tutkijoiden mukaan sekä yksilö- että ryhmämuotoista terapiaa tulisi käyttää vaihtelevasti huomioiden jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. (Bumin & Kayihan 2001.)

Konduktiivinen ohjausmenetelmä on yksi esimerkki ryhmässä tapahtuvasta kuntoutuksesta. Konduktiivisesta menetelmästä saatavilla oleva tutkimustieto antaa ristiriitaista tietoa menetelmän vaikuttavuudesta. Tutkimusten vertailtavuutta vaikeuttaa osittain se, että toiminta, jota kutsutaan konduktiiviseksi ohjaukseksi, voi erota suuresti toisistaan eri maista ja toimintapaikoista riippuen. (Lebeer 2002, 52.) Konduktiivisen menetelmän tehokkuutta käsittelevässä katsauksessa todetaan, että tehtyjen tutkimusten perusteella ei saada riittävästi tukea konduktiivisen menetelmän puolesta tai sitä vastaan (Darrah ym. 2004, 202.) On myös tuotu esille, että tutkimuksissa tulisi enempi ymmärtää lapsen elämän kokonaisuus ja huomioida palvelujen käyttäjien, erityisesti vanhempien näkökulmat (Llewellyn, Owens & Hogan 1997, 89). On tarvetta saada tarkempaa ohjeistusta ja pohdintaa siitä, miten konduktiivisen menetelmän periaatteet siirretään lapsen arkipäivään ja tämän selvittämiseen tarvitaan vanhempien osallistumista (Bochner & Center 1996).

Konduktiivisen ohjauksen menetelmää koskevat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa menetelmän vaikuttavuuteen motoristen taitojen osalta. Sitä, millaista vuorovaikutusta lasten välillä tapahtuu ja miten lapset huomioivat toisiaan kuntoutustilanteiden aikana ei ole juurikaan tutkittu.

Lapsen ja hänen vanhempansa vuorovaikutuksen merkitys konduktiivisen ohjauksen kurssilla nostetaan esille uusiseelantilaisessa tutkimuksessa (Liberty 2004). Tutkimuksessa arvioitiin 26 cp-lapsen kehittymistä konduktiiviseen ohjaukseen perustuvan 12 kuukautta kestävästä interventio-ohjelman aikana. Vanhemmat työskentelivät lapsensa kanssa konduktorin valvonnassa. Tutkija esittää, että intervention aikana tapahtuneet positiiviset muutokset lapsen kehityksessä liittyisivät lähimmin vanhemman ja lapsen väliseen muuttuneeseen vuorovaiku-

tukseen ja tapaan toimia keskenään. Tutkija painottaa, että jatkossa tulisi perehtyä siihen, mikä rooli lapsen ja vanhemman suhteella on lapsen kehitykseen varhaisvuosien interventioissa. (Liberty 2004, 22.)

Sigafoos, Elkins ja Kerr (1993) ovat tutkimuksessaan selvittäneet kuuden viikon konduktiivisen opetuksen kurssin tavoitteita, tarkoitusta ja saavutuksia. Kurssi järjestettiin Australiassa ja sen organisoijina toimivat cp-vammaisten lasten vanhemmat. Videohavainnointiin perustuvien tulosten pohjalta havaittiin vähän edistymistä liikkumisen taidoissa ja syömistaidoissa. Tutkijat tuovat esille, että on epäselvää, miten paljon lyhytkursseilla voidaan vaikuttaa lapsen motorisiin taitoihin, mutta lyhyen kurssin uskottiin tuovan muutoksia lapsen motivaatioon ja asenteeseen. Joidenkin lasten vanhempien mukaan ryhmän koostumuksen ei nähty edistävän tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta. (Sigafoos ym. 1993, 150-151.)

Kovanen (2000) on fysioterapian laudaturtutkielmassaan selvittänyt lastenneurologisen fysioterapian ja ns. vaihtoehtoisten menetelmien teoreettisten perusteiden ja käytännön sovellusten eroavuuksia. Kovanen (2000, 51) mainitsee ryhmässä toimimisen yhdeksi konduktiivisen menetelmän vahvuudeksi, mutta samanaikaisesti myös haasteeksi, sillä ohjelman toteuttaminen ryhmämuodossa vaatisi täysin uuden ammatillisen toimintatavan omaksumista nykyisessä kuntoutusjärjestelmässämme.

Ruotsalaisen tutkijan Lindin (2000, 46) tavoite oli selvittää, miksi vanhemmat osallistuvat konduktiivisen opetuksen kurssille, millaisia odotuksia heillä on kurssin suhteen, miten lapset edistyivät ja miten vanhemmat aikovat jatkaa menetelmän toteutusta. Lähes kaikki vanhemmat (N=101) uskoivat lapsensa nauttineen harjoittelusta sekä motivoituneen enemmän harjoittelusta myös kotona. Vajaa puolet vanhemmista piti tärkeänä lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. (Lind 2000, 48-53.)

3 OPPIMINEN JA KUNTOUTUS

Lapsen kuntoutusta voidaan tarkastella oppimisen viitekehyksessä. Mm. Kovanen (2004, 29) toteaa väitöskirjassaan, että vaikka kuntoutusta on perinteisesti tarkasteltu lääketieteellisistä lähtökohdista, ovat kuntoutuksen toimijat avanneet nyt keskustelua oppimisesta kuntoutuksenkin lähtökohtana. Kuntoutuminen vaatii yksilöltä aina uusien tai menetettyjen taitojen oppimista ja muistamista (Virsu & Haapasalo 2001, 72). Viime vuosikymmenien aikana käsitykset aivotoiminnoista ovat muuttuneet ratkaisevasti. On opittu niiden monitasoinen ja verkkomainen luonne, jolloin monet erilliset aivoalueet osallistuvat saman toiminnan kontrolliin. Aivotoiminnan on todettu olevan myös jatkuvassa muutostilassa ja kokemuksella muovattavissa läpi elämän, jolloin yksilön aivotoiminnat ovat kuntoutuksella muutettavissa enemmän kuin aiemmin on uskottu. Myös tieto siitä, miten hermoverkkojen toiminta muuttuu oppimisessa, yksilön kehityksessä ja oppimisessa on lisääntynyt ja tämä edesauttaa aikaansaamaan niitä aivotoimintojen muutoksia ja oppimisvaikutuksia, joita kuntoutus vaatii. (Virsu & Haapasalo 2001, 76-77.)

Uusien liiketaitojen oppimisesta puhutaan motorisena oppimisena. Motorisessa oppimisessa erotetaan yleensä kolme vaihetta: kognitiivinen, assosiatiivinen ja automaatiovaihe. Oppimisen alkuvaihe, niin sanottu kognitiivinen vaihe tarkoittaa tehtävään tutustumista ja pyrkimystä idean ymmärtämiseen. Oppimisen edetessä hermoverkko tihenee eli tavoiteltu taito tarkentuu, jolloin puhutaan assosiatiivisesta vaiheesta. Tässä vaiheessa tehtävän idea on selvinnyt ja oppiminen

on tavoitehakuista ja taidon kehittyminen kiihtyvää. Tällöin oppilas varsinaisesti oppii tehtävän. Suorituksen tuttuuden kautta syntyy onnistumisen elämyksiä ja harjoittelumotivaatio kasvaa. Toistot tuovat suoritusvarmuutta ja vähitellen taito vakiintuu ja suorituksen ohjaus siirtyy enemmän tiedostamattoman aivojen osan vastuulle. Tätä kutsutaan automaation vaiheeksi. (Eloranta 2002, 87.)

Motorisen oppimisen kannalta harjoittelussa on keskeistä lapsen oma aktiivinen kontrolli, samoin harjoitusten liittyminen jokapäiväiseen elämään ja ympäristöön. Harjoittelun tulee olla mielekästä ja kiinnostavaa sekä lapsen ikäkauden ja elämäntilanteen huomioon ottavaa, jotta optimaalinen motivaatio voisi syntyä. (Ahonen & Cantell 1999, 95.)

Tässä luvussa tarkastellaan oppimista Vygotskyn näkemysten pohjalta sekä ryhmässä tapahtuvan oppimisen muotoja. Luvussa kerrotaan myös ohjauksen merkityksestä oppimisessa.

3.1 Vygotskyn näkemys oppimisesta

Konduktiivisen ohjauksen kehittäjä Andras Petö kirjoitti aikanaan itse hyvin vähän ja menetelmän kehittymisestä ja sen teoreettisista perusteista ei ole paljoa kirjoitettua tietoa. Yhtäläisyydet konduktiivisen ohjauksen ja Vygotskin teorian välillä on kuitenkin todettu huomattaviksi ja Vygotskin ajatuksia voidaan pitää yhtenä konduktiivisen ohjauksen teoreettisina lähtökohtina. Esimerkiksi kehityksen kokonaisvaltaisuus, aikuisen rooli, ohjeiden ja opettamisen tärkeä rooli sekä puheen merkitys ovat keskeisiä osa-alueita Vygotskin teoriassa kuten myös konduktiivisessa ohjauksessa. (Jernqvist 1985, 10-11.)

Vygotskyn (1896-1934) teorian ajatukset ovat vaikuttaneet käsityksiin oppimisesta ympäri Eurooppaa ja Yhdysvaltoja. Keskeinen näkökulma Vygotskyn teoriassa on ymmärrys siitä, että oppiminen on enemmän sosiaalinen ja kulttuurinen kuin vain yksilöllinen ilmiö. Toisin kuin yksilökeskeiset näkemykset oppimisesta, hän painottaa sosiokulttuurisen ympäristön vaikutusta ja vanhempien, kaverien ja opettajien keskeistä roolia lapsen kehityksessä ja oppimisessa. (Kozulin, Gindis, Agaeyev & Miller 2003, 1-2.) Lapsi hankkii aktiivisesti ympäristönsä hallitsemiseksi tarvitsemansa tiedot ja taidot sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa tapahtuvan keskustelun, päättelyn ja jäljittelyn avulla. Taitojen hankinta tapahtuu

sekä lasten keskinäisessä että lapsen ja ohjaavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. (Vygotsky 1978.)

Vygotskyn ehkä tunnetuin ja yleisimmin käytetty käsite on lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development), joka esiintyy lähes kaikessa kehitys- ja kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa (Chaiklin 2003, 40). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoitti lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalisella, saavutetulla kehitystasolla tarkoitetaan niitä toimintoja, joista lapsi selviytyy itsenäisesti. Potentiaalisella kehitystasolla ovat puolestaan ne taidot, jotka ovat kypsymässä, mutta joista lapsi ei selviydy itsenäisesti. Hän suoriutuu niistä autettaessa, aikuisen ohjauksessa tai yhteistyössä kehittyneempien kavereiden kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevista taidoista kertovat ne toiminnot, joita lapsi pystyy jäljittelemään. (Vygotsky 1978, 86-88.) Lähikehityksen vyöhykkeen idean mukaan sen, minkä lapsi osaa tehdä tänään opettajan avulla, hän osaa huomenna tehdä itse (Vygotski 1982, 263). Kasvattajalta vaaditaan taitoa havainnoida lasta kokonaisvaltaisesti, sillä tarkoituksena ei ole poimia mitä tahansa yksittäisiä tehtäviä tai taitoja lähikehityksen vyöhykkeeltä vaan kehitettävien taitojen tulee liittyä lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Chaiklin 2003, 43).

Vygotskyn teorian mukaan kehitys etenee ulkoa sisälle eli intersosiaalisesta intrapersoonalliseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevia taitoja harjoitetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikuisten, lasten ja ympäröivän ympäristön kanssa. Kun lapsi sisäistää nämä prosessit, ne tulevat osaksi lapsen itsenäistä toimintaa. Oppiminen ja kehittyminen ovat erillisiä asioita vaikkakin ne liittyvät lapsen elämässä kiinteästi toisiinsa. Kehittymisprosessi ei tapahdu aina samanaikaisesti oppimisprosessin kanssa vaan tulee usein jäljessä. Optimaalisen oppimisen mahdollistamiseksi kasvattajan on oltava tietoinen sekä lapsen aktuaalisesta ja että potentiaalisesta kehitystasosta. (Vygotsky 1978, 84-85, 90.)

Lähikehityksen vyöhyke osoittaa hyvin opetuksen mahdollisuudet kehityksen tukemisessa. Opetus tulee suunnata jo saavutetun kehitystason yläpuolelle. Opetuksen tehtävänä on herättää ja saada liikkeelle sisäisiä kehitysprosesseja, jotka ovat aluksi mahdollisia vain yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Harjoituksen myötä nämä prosessit muuttuvat sisäisiksi, osaksi lapsen itsenäistä suoritusta. Lasten lähikehityksen vyöhyke voi olla hyvin erilainen, vaikka saavutettu taso olisikin sama. (Hakkarainen 2002, 60-

61; Vygotsky 1978, 90.) Opetuksen ja ohjauksen kannalta keskeistä on kiinnittää huomio kypsymässä oleviin psykologisiin toimintoihin eikä jo lapsen toiminnassa näkyviin taitoihin (Chaiklin 2003, 57).

3.2 Vertaisryhmässä oppiminen

Vertaisryhmässä tapahtuva kuntoutus tarjoaa lapselle erilaisen toimintaympäristön, uudenlaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia ja haasteita kuin aikuisen ja lapsen kahdenkeskisessä tilanteessa. Karlsson ja Riihelä (1995, 72-73) toteavat, että lapsista on yleensä helpompaa ja hauskempaa tehdä ryhmässä kuin yksin ja mikäli seuraa on tarjolla, siihen hakeudutaan. He jatkavat myös, että vertaisryhmät tuottavat usein parempia oppimistuloksia kuin pelkästään aikuisten johdolla toimivat ryhmät.

Hakkaraisen (2002) mukaan samanikäisten seurassa oleminen näyttää vähentävän jo alle kolmivuotiaiden turvautumista aikuisiin. Tällöin aikuisen läsnäolo hidastaisi lapsen omatoimisuuden kehittymistä. Aikuisten tietoinen yrittäminen ei tuota lapsen omatoimisuutta lainkaan niin tehokkaasti kuin lasten keskinäinen vuorovaikutus ja leikki. Lasten keskinäinen tasavertaisuus luo optimaaliset olosuhteet itsensä ilmaisemiselle ja kokeilemiselle. Tämä ympäristö kehittää myös toiminnan tahtokomponenttia, joka on omatoimisuudessa tärkeää. (Hakkarainen 2002, 167-168.) Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa esikouluikäiset lapset kuvasivat toisilta oppimista. Merkittävimpiä oppimiseen vaikuttaneita ihmisiä olivat heidän mukaansa ryhmän muut lapset. Toisilta lapsilta oppiminen oli yleensä luonteeltaan mallioppimista. (Kankaanranta 1998, 187.)

Kronqvist (2004) on väitöskirjassaan tutkinut alle kouluikäisten lasten ryhmässä tapahtuvaa yhteistoimintaa, sen piirteitä, toiminnan organisoitumista ja konflikteja sekä yhteistoiminnassa kehittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia rutiineja. Tutkijan mukaan aloitteet ja niihin vastaaminen ovat toimintosarja, jotka ovat välttämättömiä yhteisen toiminnan syntymiseen. Tutkimuksessa todettiin, että lapset tekivät runsaasti aloitteita ja vastauksia. Vastaukset eivät kuitenkaan useinkaan olleet aktiivisia vaan suuren osan muodostivat seuraamiset tai ei-kielelliset vastaukset. Yhteistoiminnan alkuvaiheessa painottui toisen lapsen toiminnan seuraaminen. (Kronqvist 2004, 102.)

Yhteistoiminnan syntymiseksi tarvitaan vuorovaikutusta. Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan vuorovaikutus voidaan määritellä dynaamiseksi ja tilannesidonnaiseksi prosessiksi, jossa yksilöiden omat, kokemuksiin, tavoitteisiin ja kulttuurisiin merkityksiin sidotut havainnot saavat aikaan vuorovaikutustekoja. Näitä ovat esimerkiksi sanalliset ilmaisut, vaitiolo, eleet ja ilmeet, jotka toimivat tietyn tarkoituksellisen toiminnan toteuttajina. Havaintojen avulla on mahdollista saada yhteisten tulkintojen tekemiseen tarvittavaa tietoa, joka taas johtaa yhteistoimintaan kunkin yksilön antaman panoksen kautta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 67-77.) Kommunikaatio voidaan määritellä tietojen jakamiseksi, tiedottavaksi sanalliseksi tai sanattomaksi vuorovaikutukseksi, jonka avulla ilmaistaan tietoja ja tunteita ja jonka avulla on mahdollista vaikuttaa ympäristöönsä (Jauhiainen & Eskola 1994, 78).

Verban (1994) tutkimuksessa on selvitetty 1-4 –vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa löydettiin kolme erilaista vuorovaikutusmallia, jotka Kronqvistin (2004) suomennoksia lainaten, ovat a) tarkkailun ja jäljittelyn malli (observation-elaboration), b) yhdessä toimimisen malli (co-construction) c) opastavan vuorovaikutuksen malli (guided activity). Tarkkailussa ja jäljittelyssä lapsi havainnoi toista lasta, mikä motivoi aktiivisuuteen sekä antoi lapselle uusia ideoita toimintaan. Yhdessä toimiminen viittaa sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, kommunikointiin, vastavuoroisuuteen ja yhteistoimintaan, joilla kaikilla pyritään yhteiseen tavoitteeseen. Opastavassa vuorovaikutuksessa toinen lapsi tukee ja avustaa lasta selviytymään tehtävästä. Tuki voi olla vain pieni kehotus tai ele, varsinkin pienillä lapsilla. (Verba 1994, 135-136.)

Oppimisen tarkastelu ryhmän yhteisenä, sosiaalisena prosessina on ollut viime vuosina tutkimuksen kohteena. Aiheen piirissä on käsitteellisellä tasolla kirjavuutta ja esimerkiksi meillä käytännössä yleistynyt käsite ”yhteistoiminnallisuus” voi tarkoittaa eri yhteyksissä hieman eri asioita. (Makkonen 2005, 8.) Makkonen (2005) on käyttänyt tutkimuksessaan kollaboratiivisen vertaistyöskentelyn synonyymina yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely. Makkonen (2005, 8) erottaa aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, lasten keskinäisestä toiminnannasta opetuksen ja oppimisen kontekstissa kolme erilaista toimintamuotoa: yhteistoiminnallinen (kollaboratiivinen) vertaistyöskentely, vertaistutorointi ja kooperatiivinen oppiminen. Vertaistutoroinnilla tarkoitetaan sitä, että taitavampi lapsi opettaa tois-

ta lasta (Makkonen 2005, 12). Yhteistoiminnallisen vertaistyöskentelyn ja kooperatiivisen vertaistyöskentelyn erot on koottu taulukkoon 2 (Makkonen 2005, 11).

TAULUKKO 2. Kooperatiivisen ja yhteistoiminnallisen vertaistyöskentelyn vertailu (Makkonen 2005, 11).

Yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely	Kooperatiivinen vertaistyöskentely
-ryhmän oma tavoite	-opettajan antama tavoite
-ryhmässä jaetut roolit	-opettajan antamat roolit
-symmetrinen ryhmä	-heterogeeninen ryhmä
-joustavat roolit, joustava työnjako	-pysyvät roolit, selkeä työnjako
-yhteinen tavoite	-erillisiä osatavoitteita
-yhteistä toimintaa	-toisistaan erillään tapahtuvaa toimintaa
-vuorovaikutuksen rooli keskeinen	-vuorovaikutus vähäisempää
-järjestetty tai spontaani tilanne	-järjestetty tilanne

Kooperatiivinen ja yhteistoiminnallinen eli kollaboratiivinen vertaistyöskentely eroavat toisistaan tehtävän, toiminnan ja vuorovaikutuksen suhteen. On kuitenkin todettava, että erot eri yhteistoimintamuotojen välillä eivät ole selkeitä ja erilaiset toimintamuodot voivat esiintyä limittäin. (Makkonen 2005, 10-12.) Dillenbourg (1999, 11) määrittää kooperatiivisen työskentelyn toiminnaksi, jossa osapuolet jakavat tehtävät itsenäisesti suoritettaviin osiin ja kokoavat osat lopussa yhteen, kun taas kollaboratiivisessa työskentelyssä toiminta tapahtuu yhdessä.

Kollaboratiivisen oppimisen laajin määritelmä on, että se on tilanne, jossa kaksi tai useampi ihmistä oppii tai yrittää oppia jotain yhdessä. Tätä määritelmää ei kuitenkaan pidetä tyydyttävänä. (Dillenbourg 1999, 2.) Dillenbourg (1999, 7) määrittelee kollaboratiivisen oppimisen tilanteeksi, jossa odotetaan tapahtuvan vuorovaikutusta, joka saa aikaan oppimista. Vuorovaikutuksen syntymisestä ei ole kuitenkaan varmuutta, mutta sen mahdollisuutta pyritään edesauttamaan. (Dillenbourg 1999, 7.) Kollaboraatio-käsite sisältää neljä näkökulmaa oppimiseen. Ensiksikin tilannetekijät vaikuttavat kollaboraatioon. Yleisimmin henkilöt tulevat samoista lähtökodista, omaten saman statuksen. Tasa-arvoista vertaissuhdetta voidaan kuvata myös käsitteellä symmetria. Toiseksi vuorovaikutuksen luonne vaikuttaa. Neuvotteleva tyyli kuvaa paremmin kollaboraatiota kuin suora ohjeiden antaminen. Kolmantena tekijänä on oppimismekanismien laatu. Neljäs tekijä liittyy kollaboratiivisen oppimisen vaikutuksiin. (Dillenbourg 1999, 9.)

3.3 Ohjaaminen

Konduktiivisessa menetelmässä aikuisella on keskeinen rooli ohjaustilanteessa. Aikuisen tehtävä on opettaa ja ohjata lasta oppimiseen ja tämä onnistuu hyvän lapsituntemuksen avulla. Myös Vygotski korostaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta oppimistilanteessa. (Jernqvist 1985, 12.) Konduktorin tehtävä on edistää yksilön itsenäistä toimintaa tunnistamalla jokaisen yksilölliset tarpeet ja miettimällä tarkoituksenmukaiset keinot tavoitteiden saavuttamiseen. Konduktori miettii tehtäväsarjojen sisällön ja niiden vakiinnuttamisen päivän ohjelmaan sekä lapsiryhmän muodostamisen ja hyödyntämisen. (Hári & Ákos 1988, 214-215.) Konduktoria on verrattu orkesterin kapellimestariksi, joka ohjaa ja säätelee ryhmän toimintaa. Toisinaan hän työskentelee yksilöllisesti lapsen kanssa, mutta yleisemmin hän ohjaa ryhmää kokonaisuutena, jossa yhden lapsen edistyminen voi auttaa toisten lasten suoriutumista. Konduktorilla on myös keskeinen tehtävä ylläpitää lapsen motivaatiota sekä ryhmän hyvää ilmapiiriä. Jokaisen lapsen mahdollisuuksien tunnistaminen ja kehittymisen huomaaminen ovat olennaisia elementtejä konduktorin työssä. (Sutton 1986a, 83.) Konduktorin tehtävänä on luoda tarkoituksenmukainen ympäristö oppimiselle, suunnitella ohjelma, joka perustuu lapsen tietämykselle sekä luoda innostava ja rentoutunut ilmapiiri (Kozma 1995, 115).

Suomalaisessa kasvatusta ja opetuskulttuurissa on viime aikoina painotettu lapsilähtöisiä toimintatapoja ja periaatteita aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalla. Hytösen (1992) mukaan lapsikeskeisen kasvatustajattelen pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanne, jossa jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Lasta ei pyritä sovittamaan ennalta määrättyyn muottiin ja lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat kasvattajalle aina samanarvoisia. (Hytönen 1992, 14.) Lapsikeskeisessä kasvatuksessa ja opetuksessa lapsesta käsin lähteminen, esimerkiksi lapsen aktiivisuuden ja itsenäisyyden lisäämiseen, ei kuitenkaan sellaisenaan ole kasvatustavoite, vaan oppilaan aktiivisuudella ja itsenäisyydellä tulee olla käyttötarkoitus ja suunta (Hytönen 1992, 137). Lapsilähtöinen pedagogiikka huomioi sekä lapsen yksilöllisyyden että oppimisprosessin sosiaalisen luonteen. Lapsilähtöisessä ajattelussa kunnioitetaan lapsen yksilöllisyyttä, ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. (Hujala ym. 1999, 25.) Tauriainen (2000, 34) toteaa, että lapsilähtöisessä ajattelussa korostetaan lapsen oman toiminnan ensisijaisuutta, tiedon rakentumista vuorovaiku-

tuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä kanssa, lapsen yksilöllisyyden ja aloitteellisuuden huomioimista sekä ohjaavaa kasvatustyyliä.

Mikäli lasten keskinäistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa halutaan hyödyntää, se edellyttää yksilöllisen toimintamallin purkamista. Lasten oppimisen ohjaus on perinteisesti ollut hyvin yksilökeskeistä ja aikuinen on ollut keskipisteenä, jonka kautta lapset ovat kommunikoineet opetustilanteissa toisilleen. Opettajan työ kohdistuu jokaiseen yksilöön erikseen, koska oppimista mitataan yksilöllisenä taitona. Vertaisryhmän vuorovaikutuksen hyödyntäminen oppimisessa edellyttää muutosta aikuisen ohjauksessa. Aikuisen ohjauksen tulisi tällöin kohdistua lasten vuorovaikutuksen organisoimiseen. (Hakkarainen 2002, 169-170.)

Lapsilähtöistä toimintaa tarkasteltaessa suhteessa lapsen kehityksen tukemiseen Kovanen (2004) pohtii lapselle annettujen vaatimusten riittävyyttä. Vaaditaanko lapselta riittävästi silloin, kun lapsella on jokin kehitystä tai oppimista haittaava rajoite. Lapsen tehokas kuntouttaminen saa usein osakseen arvostelua siitä, ettei se jätä lapselle tilaa lapsuuteen ja oman minän rakentamiseen. Vammaisten lasten vanhempien kokemukset osoittavat, että lapsilta ei aina vaadita riittävästi ammatti-ihmisten taholta. Mikäli lapsi ei saa omien yritysten kautta onnistumien kokemuksia, hän voi lakata yrittämästä ja jopa hukata motivaation uusien asioiden oppimiseen. Aikuisen vastuu tuottaa, tarjota ja vaatia lapselta näitä onnistumisia mahdollistavia kokemuksia on sitä suurempi, mitä vaikeampi lapsen vamma on. (Kovanen 2004, 41-42.)

Hakkarainen (2002) puhuu lapsen itsenäisyyden paradokseista oppimisessa. Itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittyminen lapsessa vaatii aikuisen ohjausta ja roolia. Lapsen riippuvuus aikuisesta ei häviä itsenäisyyden myötä, sillä omatoimisuuden kehitys ei etene tasaisesti vaan eri vaiheet tuovat mukanaan uuden aikuisesta riippuvuuden tason. Aikuisen on tarkkaan tiedettävä, miten hän voi auttaa lasta. Oppimisen tarkastelu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen näkökulmasta johtaakin siihen, että vaikka toisaalta oppiminen alkaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutustilanteesta niin toisaalta aikuisen läsnäolo rajoittaa lapsen itsenäisyyttä. (Hakkarainen 2002, 164-167.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSON- GELMAT

Ryhmässä tapahtuvalla kuntoutuksella on todettu olevan useita etuja. Konduktiivisen ohjauksen yksi toimintaperiaate on, että se toteutetaan ryhmässä. Vertaisryhmän todetaan toimivan lapsen toimintaan motivoijana ja oppimisen mallina. Ryhmässä lapsi saa rohkaisua ja kannustusta muilta sekä saa uusia malleja paremmin liikkuvilta lapsilta. (Hári & Ákos 1988, 205-206; Jernqvist 1985, 5; Määttä 1994, 36.)

Konduktiivista ohjausta koskevat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa menetelmän vaikuttavuuteen motoristen taitojen osalta. Tämän hetkinen tutkimustieto antaa ristiriitaista tietoa menetelmän vaikuttavuudesta. Tutkimusten vertailtavuutta vaikeuttaa osittain se, että toiminta, jota kutsutaan konduktiiviseksi ohjaukseksi, voi erota suuresti toisistaan eri maista ja toimintapaikoista riippuen. (Lebeer 2002, 52.) Sitä, millaista vuorovaikutusta lasten välillä tapahtuu ja miten lapset huomioivat toisiaan kuntoutustilanteiden aikana ei ole juurikaan tutkittu.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten vertaisryhmän läsnäolo näkyy liikuntavammaisten lasten toiminnassa kuntoutustilanteiden aikana. Tutkimuksessa selvitetään, millaista vuorovaikutusta ryhmässä tapahtuvaan kuntoutukseen sisältyy ja millaisia näkemyksiä lasten vanhemmilla on vertaisryhmän merkityksestä. Aihetta selvitetään aineistosta, joka on kerätty konduktiivisen ohjauksen kurssilla. Kysymystä tarkastellaan sekä vanhempien näkökulmasta että

lasten toiminnan kautta. Tavoitteena on selvittää, millaisena vanhemmat näkevät vertaisryhmän merkityksen lapsensa kuntoutuksessa sekä millä tavoin toisten lasten läsnäolo näkyy lasten toiminnassa ja käyttäytymisessä kuntoutustuokioiden aikana. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1 Miten vertaisryhmän läsnäolo näkyy lasten toiminnassa?
 - 1.1 Millaisissa sosiaalisissa ja fyysisissä tilanteissa vuorovaikutusta esiintyy?
 - 1.2 Millaista vuorovaikutusta lasten välillä esiintyy?
- 2 Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on ryhmän merkityksestä lapsensa kuntoutuksessa?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimusote on työssäni laadullinen. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, mihin sisältyy ajatus, että ei ole olemassa vain yhtä todellisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152). Laadullisilla tutkimusmenetelmillä, kuten haastattelulla, havainnoinnilla, analysoimalla dokumentteja, saadaan selville, mitä ihmiset tietävät, ajattelevat ja tuntevat (Patton 2002, 145). Laadullinen tutkimus ei ole yksittäinen lähestymistapa tai suuntaus (Patton 2002, 76). Ei ole myöskään mitään yksiselitteistä tapaa luokitella niitä moninaisia filosofisia ja teoreettisia näkökulmia, jotka ovat vaikuttaneet laadullisen tutkimuksen lähestymistapoihin (Patton 2002, 79).

Pattonin (2002, 135-136) mukaan laadullisen tutkimuksen tekemisen kannalta tiukka sitoutuminen vain yhden lähestymistavan oletuksiin ei ole aina välttämätöntä tai edes tarkoituksenmukaista. Hän jopa jatkaa, että käytännön kannalta menetit voidaan erottaa siitä epistemologiasta, jotka ovat niiden synnyn taustalla. Laadullisen tutkimusasetelman tulee olla riittävän avoin ja joustava, jotta tutkittavan ilmiön tuomat ennalta arvaamattomat tekijät voidaan huomioida (Patton 2002, 255).

Tässä tutkimuksessa ilmiötä on pyritty tarkastelemaan eri menetelmin, jolloin tavoitteena on ymmärtää ilmiön moninaisuus. Vanhempien haastatteluaineistolla ja videoaineistolla pyritään ymmärtämään, millainen merkitys vertaisryhmällä on vammaisen lapsen kuntoutusprosessissa.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu laadulliselle tutkimukselle tyypillisistä aineistoista: videonauhoista ja haastatteluista (Strauss & Corbin 1998, 11-12). Videoinnin on todettu sopivan hyvin lasten sosiaalisen käyttäytymisen tutkimiseen (Pellegrini 1996, 165). Tutkimusaineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle, jonka kanssa tutkimukseen osallistuvat perheet (n=27) ovat tehneet tutkimussopimukset. Lapset olivat iältään 3-12 –vuotiaita. Näiden perheiden lapsista yhdeksän on mukana videoaineistossa. Iältään he olivat 3-7 –vuotiaita. Aineiston keruu on tapahtunut erityispedagogiikan laitoksen henkilökunnan taholta, mutta tämän tutkimuksen tekijä ei ole itse ollut keräämässä aineistoa. Videoaineistolla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen yksi. Haastatteluaineistolla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen kaksi.

Video- ja haastatteluaineistot on kerätty vuonna 2001 järjestetyiltä Petökurseilta. Kurssit ovat kestäneet kolme viikkoa ja niiden vetäjänä on toiminut unkarilainen konduktori. Kurssien järjestäjätaho Suomessa on ollut yksityinen fysioterapiafirma ja Folkhälsan, joka edustaa julkista terveydenhuoltoa. Yleensä toinen vanhemmista toimi kurssilla lapsen avustajana. Kurssi toteutettiin arkipäivisin, aina noin neljä tuntia ohjelmaa päivittäin.

Videoaineisto. Tutkimuksen videoaineistoa on kerätty kahdesta kurssista, jotka on nimetty ryhmiksi 1 ja 2. Ryhmästä 1 videoaineistoa oli yhteensä 11 tuntia. Ryhmästä 2 aineistoa oli yhteensä 8 tuntia. Aineistot jakaantuivat eri päville seuraavasti:

Ryhmä 1 → 11 tuntia (680 min)

8.1. 33 min	9.1. 36 min
10.1. 44 min	11.1. 37 min
15.1. 92 min	16.1. 45 min
17.1. 92 min	19.1. 56 min

	22.1. 40 min	24.1. 205 min
Ryhmä 2 → 8 tuntia (480 min)		
	8.1. 3 min	9.1. 43 min
	10.1. 45 min	11.1. 46 min
	12.1. 93 min	15.1. 71 min
	16.1. 43 min	17.1. 45 min
	18.1. 45 min	19.1. 46 min

Yhdessä ryhmässä oli lapsia neljästä viiteen. Lasten syntymävuodet ja iät aineiston keruuvaiheessa sekä päädiagnoosit ilmenevät taulukoista 3 ja 4. Lasten nimet on muutettu.

TAULUKKO 3. Ryhmän 1 lapset

RYHMÄ 1	Syntymävuosi ja ikä	Diagnoosi	Lapsen kuvaus
Niina	1995 6 v.	Arthrogrypoosi	Liikkuu polvillaan. Käyttää pyörätuolia. Normaali kommunikaatio. Käsien hienomotoriikassa ongelmia.
Eeli	1997 4 v.	Diplegia spastica	Hyvä kommunikaatio. Syöminen ja juominen normaalia. Käyttää pyörätuolia.
Topi	1998 3 v.	Diplegia spastica	Tarvitsee apua syömisessä. Sanoo muutamia sanoja. Kehitys jäljessä. Kävelee avustettuna.
Tommi	1996 5 v.	Diplegia spastica	Puhe melko selkeää. Ryömiä itsenäisesti.

TAULUKKO 4. Ryhmän 2 lapset.

RYHMÄ 2	Syntymävuosi ja ikä	Diagnoosi	Lapsen kuvaus
Matti	1995 6 v.	Diplegia spastica	Normaali kommunikaatio. Puhelee paljon. Syö itse lusikalla. Vasen käsi kömpelömpi. Käyttää pyörätuolia. Ryömiä itsenäisesti.
Patrik	1996 5 v.	Korkean kuumeen aiheuttama aivovaurio, tetrapareesi, kehitysviive	Syö itsenäisesti. Kävelee kävelytelineellä ja seisoo lähes tuetta. Kommunikaatio melko
Minna	1995 6 v.	Diplegia spastica dystonisin piirtein, visuomotoriikan erityisvaikeus	Normaali kommunikaatio. Liikkuu kontaten ja käyttää omatoimisesti pyörätuolia.
Janne	1996 5 v.	CP-vamma hypotoninen, epilepsia, haemorrhagia intraventricularis gradus III cum hydrocephalus, motoriikan poikkeavuudet	Äänтелеe ja jokeltelee itse, sanoja kaksi, mutta ymmärtää puhetta. Kehitys viivästynyt. Syöminen avustettuna. Pystyy ryömimään. Ei istu itsenäisesti.
Eero	1994 7 v.	Tetraplegia spastica cum dystonia	Äänтелеe ja sanoja on ollut aiemmin. Ymmärtää puhetta. Käyttää pyörätuolia. Vaikeasti liikuntavammainen

Haastatteluaineisto. Osa tämän tutkimuksen aineistosta on ryhmähaastatteluaineistoa. Haastattelut on tehty konduktiivisen ohjauksen kursseille osallistuneille lasten vanhemmille. Vanhempien haastatteluaineistoa on kerätty kuudesta eri kurssista, jotka on järjestetty vuonna 2001. Neljä kurssia järjestettiin Lahdessa ja kaksi kurssia järjestettiin Helsingissä Folkhälsanilla. Haastattelut tehtiin vanhemmille ryhmissä, joissa oli vanhempia vaihtelevasti 4-9. Jokaisen kurssin kaikki vanhemmat olivat samanaikaisesti haastateltavana.

Pattonin (2002) mukaan ryhmähaastattelulla on monia etuja laadullisen aineiston keräämisessä. Hän puhuu fokusoidusta ryhmähaastattelusta, jolla tarkoitetaan taustaltaan yhtenäisen pienen ryhmän, yleensä 6-10 henkilön, haastattelua yhteisestä, kaikkia koskettavasta aiheesta. Haastattelijat kuulevat toisten mielipiteitä ja ajatuksia ja voivat tarkentaa omaa mielipidettään suhteessa toisiin. Ryhmähaastattelun todetaan olevan osallistujille usein myönteinen kokemus, jossa he voivat jakaa ajatuksiaan ja näkemyksiään. Ryhmähaastattelulla on myös rajoituksia. Osallistuja voi olla sanomatta mielipidettään, mikäli huomaa sen olevan erilainen kuin toisten osallistujien. Kysymysten määrä on myös rajallinen, sillä on hyvin aikaa vievää kuulla jokaisen osallistujan mielipidettä. (Patton 2002, 385-387.)

Alla on luetteloitu tehdyt haastattelut. Sama numero viittaa samaan ryhmään, joten esimerkiksi 1-ryhmälle on tehty kolme haastattelua kurssin eri aikana. Jokaiselle kurssille osallistuivat eri perheet.

Haastattelukerrat:

Kurssi 1: 1A, 11.1.2001 Lahti; 1B, 18.1.2001; 1C, 25.1.2001

Kurssi 2: 2A, 6.6.2001 Lahti; 2B, 20.6.2001

Kurssi 3: 3A, 26.7.2001 Lahti; 3B, 15.8.2001

Kurssi 4: 4A, 8.11.2001 Lahti; 4B, 29.11.2001

Kurssi 5: 5A, 8.3.2001 Folkhälsan; 5B, 27.3.2001

Kurssi 6: 6A, 2.10.2001 Folkhälsan; 6B, 23.10.2001

Haastattelujen tavoitteena oli kerätä tietoa vanhempien odotuksista ja kokemuksista konduktiivisen ohjauksen kurssista. Tähän tutkimukseen on haastatteluista on kerätty ne osiot, jotka käsittelevät jollakin tavalla ryhmän merkitystä. Itse haastattelutilanteessa vanhemmat puhuivat paljon ryhmän merkityksestä.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin oppaita on saatavilla runsaasti. Opaskirjojen ja laadullisin menetelmin tehtyjen tutkimusten lukeminen on tärkeää ja opettavaista oman tutkimuksen analyysiä pohdittaessa. Ohjeet ja esimerkit eivät ole kuitenkaan sääntöjä, joita voi aina sellaisenaan noudattaa. Jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja aineiston analyysiä on myös lähestyttävä yksilöllisesti. Yleisten ohjeiden käyttöönotto vaatii harkintaa ja luovuutta. (Patton 2002, 433.)

Alasuutarin (1993) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännössä nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa ensinnäkin aineiston tarkastelemista tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun näkökulmasta, jonka jälkeen havaintomäärää karsitaan havaintoja yhdistämällä. Havaintojen yhdistämisen lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 1993, 22-23.) Tulosten tulkintaa vastaavaa vaihetta Alasuutari (1993, 27) kutsuu arvoituksen ratkaisemiseksi, joka merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaisemista voidaan kuvata ”ymmärtäväksi selittämiseksi”, jossa viitataan myös muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen (Alasuutari 1993, 34).

Laadullisen aineiston analyysin ympärillä käytetty termistö ei ole aina yhdenmukaista. Esimerkiksi sisällönanalyysi viittaa joskus määrälliseen tekstin analyysiin, jossa etsitään sanojen tai teemojen esiintymistiheyttä. Yleisemmin sisällönanalyysiä käytetään viittaamaan kaikkia laadullisen aineiston analyysissä käytettyjä menetelmiä, joilla pyritään tunnistamaan aineiston ydinsisältöjä ja merkityksiä. (Patton 2002, 453.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 93) puhuvat sisällönanalyysistä perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla voidaan systemaattisesti analysoida miltei mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia. Sitä voidaan käyttää hyvin myös täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Pyrkimyksenä on saada tutkittavan ilmiön kuvaus tiiviiseen ja yleiseen muotoon. Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on syytetty keskeneräisyydestä, jolloin

tutkija on esitellyt järjestetyn aineiston ilman, että niistä olisi tehty mielekkäitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisestä analyysistä puhuttaessa voidaan käyttää ilmausta induktiivinen, ja teorialähtöisestä analyysistä deduktiivinen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Varsinkin ns. ”puhtaan” induktiivisen päättelyn mahdollisuus on asetettu kyseenalaiseksi. Induktiiviseen päättelyyn liittyviin ongelmiin on vastattu abduktiivisella päättelyllä, joka perustuu siihen, että uudet tieteelliset löydöt eivät synny pelkästään havaintojen pohjalta vaan siihen liittyy aina jokin johtoajatus. Abduktio ottaa huomioon sen, että tutkijalla on ennakkokäsityksiä ja olettamuksia, joiden vuoksi tutkijan kiinnostus kohdistuu joihinkin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. (Grönfors 1982, 33-37.)

Laadullisen aineiston analyysin etenemistä voidaan kuvata karkeasti kolmen vaiheen kautta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen (data reduction), 2) aineiston ryhmittely ja näytteille laittaminen (display) 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (drawing and verification conclusions) (Miles & Huberman 1994, 10-12). Aineistoa pelkistetään karsimalla siitä tutkimustehtävien kannalta epäolennainen pois. Alkuperäisestä aineistosta poimitaan tutkimustehtävän kannalta kiinnostavat asiat, joille annetaan aineistoa lähellä oleva pelkistetty ilmaus. Aineiston analyysiä aloitettaessa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai lause tai ajatuskokonaisuus, joka voi sisältää useita lauseita. Aineiston ryhmittelyssä koodatuista ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistellään omaksi luokaksi antaen sille sisältöä kuvaava käsite. Aineiston ryhmittelyä seuraa abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisaineiston kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-115.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuvaavat analyysia hyvin aineistolähtöisesti ja induktiiviseen päättelyyn perustuvaksi. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyys on keskeistä ja sekä video- että haastatteluaineistoa on pyritty lähestymään avoimesti. Puhtaasti induktiiviseen päättelyyn pohjautuvaksi tutkimukseksi tätä ei voida sa-

noa, sillä analyysiä ohjasi selkeästi myös tutkijan perehtyneisyys aikaisempaan tutkimukseen. Aikaisemmat tutkimukset vuorovaikutuksen ja ohjauksen merkityksestä oppimisprosessissa ovat antaneet ajatuksia ja suuntaviivoja analyysin tekemiseen. Tämän tutkimuksen analyysiprosessia kuvaakin parhaiten abduktiivinen päättely, jossa aikaisemmat käsitykset ohjaavat tutkijan kiinnostusta (kt. Grönfors 1982).

Videoaineiston analyysi. Videoaineiston käsittely aloitettiin katsomalla kaikki nauhat läpi. Ensimmäisellä katselukerralla aineistosta kirjoitettiin karkeat muistiinpanot, joista ilmeni, mitä tilanteessa tehdään, ketkä ovat läsnä ja mikä on toimintapaikka. Tilanteista otetut jaksot jäsenyivät myös ajan perusteella. Tilanekuvauksiin perustuvat muistiinpanot rakentuivat 2-20 minuutin jaksoihin. Jakson vaihtuminen tarkoitti aina joko toimintapaikan muuttumista tai toiminnan muuttumista, esimerkiksi lasten käyttämät kepit kerättiin pois ja tilalle annettiin renkaat.

Kirjoitettujen jaksokuvausten perusteella aineistosta valittiin ne tilanteet, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat. Aineistosta jätettiin pois kuvauksia, joissa näkyi vain yksi lapsi tai kuvaus oli muuten epäonnistunutta esimerkiksi aikuisten selkien peittäessä kuvan jne. Valittu aineisto katsottiin tämän jälkeen uudelleen kiinnittäen huomio lasten vuorovaikutukseen. Etukäteen laadittuun lomakkeeseen merkittiin näkyikö toimintatilanteessa lasten välistä puhetta, toisen lapsen seuraamista, opastavaa vuorovaikutusta. Lomakkeeseen merkittiin myös oliko kyseessä lapsen itsenäinen tekeminen, yhteinen tekeminen, liikkuva tekeminen tai paikallaan oleva tekeminen. Jaksoja, joissa esiintyi lasten välistä vuorovaikutusta, tuli 52. Näistä valittiin tähän tutkimukseen 35 jaksoa. Ajallisesti tämä oli noin neljä tuntia. Mukaan valittiin jaksoja erilaisista toimintatilanteista. Valitut jaksokuvaukset litteroitiin. Videoaineiston katselun ja karsimisen eteneminen tulevat esille taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Videoaineiston karsiminen

Videoaineiston katselukerta	Toimenpiteet
1. katselukerta	Karkeat muistiinpanot: kuka, mitä, missä → aineiston karsinta
2. katselukerta	Huomio vuorovaikutukseen, tilanteen alustavaa luokittelua → aineiston karsinta
3. katselukerta	Valittujen tilanteiden tarkka litterointi

Pellegrinin (1996) mukaan äänitetystä havainnointiaineistosta voidaan valita tietyin perustein ilmiötä kuvaavia otoksia. Käyttäytymis- tai tapahtumaotosta voidaan käyttää silloin, kun ollaan kiinnostuttu tietyn tyyppisestä käyttäytymisestä. Tällöin huomioidaan kaikki tilanteet, joissa haluttua käyttäytymistä esiintyy. Varsinkin, jos haluttua käyttäytymistä esiintyy harvoin, ei ole tarpeen pitää ajan määrittämissä otoksissa, koska tällöin voidaan kadottaa haluttu käyttäytyminen. (Pellegrini 1996, 87-89.) Tässä tutkimuksessa jaksokuvauksiin valittiin ne otokset, joissa toivottua käyttäytymistä olisi mahdollisuus esiintyä. Keskeistä analyysiyksikön tarkkuuden valinnassa on päättää, mitä haluaa pystyä sanomaan tutkimuksen lopuksi (Patton 2002, 229). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi muodostui tilannekokonaisuus, joka oli yleisimmin muutaman lauseen muodostama kokonaisuus.

Haastatteluaineiston analyysi. Haastatteluaineiston käsittelyä kuvaa hyvin sisällönanalyysin periaatteet. Aineistoa järjestettiin teemoittamalla se lopuksi sisältöä kuvaaviin teemoihin. Haastatteluaineiston analysointi eteni ensin litteroimalla kaikki haastattelut sanatarkasti. Tämän jälkeen litteroidusta tekstistä poimittiin ne tekstikohdat, joissa vanhemmat puhuivat jotain lapsiryhmän merkityksestä. Teksti poimittiin hyvin väljästi ottaen mukaan myös edeltävää ja jälkeistä tekstiä, jotta asiakokonaisuus ja yhteys aikaisempiin puheenvuoroihin säilyisivät. Nämä tekstit yhdistettiin yhdeksi tiedostoksi, jota aloin sitten tarkemmin lukemaan. Analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus, joka oli yleisemmin yhden tai kahden lauseen muodostama kokonaisuus. Järjestelin aineiston tämän jälkeen kahteen pääteemaan: a) kurssiin liittyvät odotukset ja b) kurssiin liittyvät kokemukset. Tästä etenin tarkempaan sisällön tarkasteluun poimien kaikki odotuksiin ja kokemuksiin liittyvät asiat. Samat teemat tulivat esille sekä odotuksissa että kokemuksissa, joten yhdistin nämä saman teeman alle. Lopulliset teemat muotoutuivat seuraaviksi:

1. lapset mallina ja motivaationa
2. ryhmässä työskentelyyn oppiminen
3. yksilöllisyys ryhmässä
4. ryhmässä työskentelyn vähäisyys
5. terapioiden aikuiskeskeisyys

Näitä teemoja käsitellään tulososassa luvussa 6.3.

5.4. Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne. Näin ollen laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuudesta. (Tynjälä 1991, 388.) On kuitenkin todettu, että perinteiset, määrälliseen tutkimukseen suunnitellut luotettavuuskriteerit, jotka perustuvat oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Lincoln & Guba 1985, 294). Luotettavuuden arviointi ei ole mikään tutkimuksen lopussa suoritettu tarkastelu, vaan se on kietoutunut koko prosessiin. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisujaan sekä ottamaan kantaa työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1992, 280; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 48.)

Luotettavuutta voidaan tarkastella neljällä osa-alueella: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. (Lincoln & Guba 1985, 290.) Laadullisessa tutkimuksessa totuusarvon kriteeriksi on nimetty uskottavuus tai vastaavuus. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä esimerkiksi riittävän tarkalla havainnoinnilla, triangulaatiolla ja muiden tutkijoiden hyödyntämistä aineiston analysoinnissa. (Lincoln & Guba 1985, 301-315.) Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty muiden opiskelijoiden ja tutkijoiden näkemyksiä aineiston analyysissä. Videoaineistoa on katsottu yhdessä ja siitä on keskusteltu. Samoin haastatteluaineistoa ja siitä syntyneitä tulkintoja on luetutettu muilla. Tutkija on perehtynyt käytössä olevaan aineistoon huolella, mutta uskottavuutta voi heikentää se, että tutkija ei itse ole ollut keräämässä aineistoa. Tämän tutkimuksen tekijällä on kuitenkin ollut mahdollisuus keskustella ryhmähaastattelujen tekijän kanssa ja saada käyttöönsä hänen tutkijapäiväkirjan.

Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttöä. Siinä voidaan hyödyntää myös sekä laadullisia että määrällisiä lähestymistapoja. Eri menetelmien käyttö voi valaista ilmiön ymmärtämistä. On yleinen väärinkäsitys, että triangulaation tavoite olisi saada eri menetelmin mahdollisimman yhtenevää tietoa. Kiinnostavampaa on ristiriitaisen tiedon löytäminen ja sen pohtiminen, missä eroavuuksia esiintyy ja minkä vuoksi. Ristiriitaisuuksia ei tulisikaan nähdä luotettavuutta heikentävinä tekijöinä vaan enempikin mahdollisuutena päästä syvemmälle tutkittavaan ilmiöön. (Patton 2002, 247-248.) Tässä tutkimuksessa on käytetty triangulaatiota parantamaan tut-

kimuksen luotettavuutta. Aineistona on käytetty sekä video- että haastatteluaineistoa ja pohdintaosuudessa on arvioitu näiden aineistojen antamaa tietoa, joka oli paikoin ristiriitaistakin.

Sovellettavuutta voidaan tarkastella laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys kriteerin avulla, jolla tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä kontekstista toiseen. Siirrettävyyden arviointi jää lukijan arvioitavaksi. Se, miten tutkija tekee tämän mahdolliseksi, on kuvata aineiston keruu ja analyysi mahdollisimman tarkasti ja tiheästi. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalla on mahdollisuus pohtia tulosten siirrettävyyttä. Tulososassa käytetyillä aineistoesimerkeillä on pyritty myös vahvistamaan tätä.

Pysyvyyden kriteereiksi on nimetty riippuvuus ja tutkimustilanteen arviointi. Tutkimuksen uskottavuus, jota käsiteltiin aiemmin, on aina sidoksissa myös pysyvyyden kriteereihin. Tutkimuksen kuluessa voi tutkijassa itsessään, ympäristössä tai ilmiössä tapahtua eri syistä johtuvaa vaihtelua, joka tutkijan tulee huomioida analyysissä. Yksi keino tarkkailla näitä muutoksia on tutkijan päiväkirjan pitäminen. Päiväkirjan avulla voi reflektoida myös muita luotettavuuden osalualueita. (Lincoln & Guba 1985, 316-318, 328.) Olen itse pitänyt tutkijan päiväkirjaa. Olen kirjoittanut aika epäsäännöllisesti, mutta esimerkiksi aineiston käsittelyn ja analysoinnin vaiheissa kirjoittaminen on ollut tiiviimpää. Olen lähinnä kirjannut ylös, mitä olen tehnyt sekä alustavia ajatuksiani aineistosta.

Neutraalisuuden kriteerinä on vahvistettavuus. Tulosten vahvistettavuutta voidaan lisätä ulkopuolisen tarkastajan avulla. (Lincoln & Guba 1985, 318-327.) Laadullinen tutkimus on saanut kritiikkiä siitä, että se on liian subjektiivista, koska sama tutkija on instrumenttina sekä aineiston keräämisessä että analysoinnissa. Laadullisessa tutkimuksessa neutraalisuus tarkoittaa kuitenkin sitä, että tutkijan sitoumus on yrittää ymmärtää ilmiön moninaisuutta ja olla avoin ja rehellinen sen monimutkaisuudelle ilman ennakko-odotuksia tai teorioita. Tutkijan oma tausta ja asenne vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja keskeistä on, että tutkija tiedostaa tämän. (Patton 2002, 50-51.)

6 VERTAISRYHMÄN MERKITYS LASTEN KUNTOU- TUKSESSA

Tässä luvussa vastataan esitettyihin tutkimusongelmiin. Luvuissa 6.1 ja 6.2 vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan, jonka tavoitteena on selvittää miten vertaisryhmä näkyy lasten toiminnassa kuntoutustilanteissa. Luvussa 6.3 tarkastellaan vanhempien näkemyksiä ryhmän merkityksestä ja tällä luvulla vastataan toiseen asetettuun tutkimusongelmaan.

6.1 Vuorovaikutuksen ehdot

Tässä tulososan luvussa tarkastellaan lasten välisen vuorovaikutuksen syntyneeseen liittyviä tekijöitä. Luvussa tarkastellaan, millä tavoin lasten välinen vuorovaikutus ja toiminta mahdollistuvat. Koska kyseessä on ohjattu toiminta, on yhtenä tavoitteena selvittää, miten ohjauksella tuetaan vuorovaikutusta ja lasten yhteistä toimintaa ja millä tavoin ryhmää huomioidaan aikuisen puheissa. Seuraavassa tarkastellaan, millaisissa toimintatilanteissa ryhmää hyödynnetään ja millaisia yhdessä tekemisen malleja toimintaan sisältyy. Aineistosta oli havaittavissa, että lasten välinen vuorovaikutus ei kaikissa tilanteissa ollut suotavaa, ja tätä selvitetään viimeisessä kappaleessa.

6.1.1 Ohjauksen merkitys ryhmän vuorovaikutukseen

Konduktiivisessa ohjauksessa ohjaajalla, jota kutsutaan konduktoriksi (conductor), on keskeinen rooli. Hän on ryhmän johtajana ja ohjeiden antajana ja toimii yleensä ryhmän edessä. Tässä luvussa selvitetään, millä tavalla konduktori huomioi ohjeistuksellaan ja puheellaan ryhmää ja edesauttaa lasten välistä vuorovaikutusta.

Ohjauksen kohdistaminen. Konduktori suuntasi puheensa ja ohjauksensa vanhemmille, fysioterapeutille, yksittäiselle lapselle tai koko lapsiryhmälle. Konduktori oli toiminnan vetäjänä ja ohjeistajana keskeisessä roolissa. Jokainen lapsi toimi avustajansa kanssa, joka oli yleisimmin lapsen äiti ja toisinaan myös lapsen isä. Konduktorin ja vanhempien lisäksi ryhmässä oli vähintään yksi suomalainen fysioterapeutti, joka oli mukana avustamassa lapsia sekä suomentamassa unkarilaisen konduktorin puhetta. Vaikka lapsen kuntoutuminen oli kurssin keskiössä, oli vanhempien opastaminen myös tärkeää. Tämä tuli esille konduktorin ohjauksessa. Vanhemmat olivat keskeinen kohde konduktorin ohjeiden antamiselle. Hän suuntasi ohjeet suoraan vanhemmille antaen tarkkaa ohjausta, miten lapsesta tuli pitää kiinni tai perusteluita sille, miksi tiettyä toimintaa tehtiin lapsen kanssa. Kurssin alussa ohjeet saattoivat olla yleisiä periaatteita toiminnan toteuttamisesta.

”And it is very important that you and your child say the task with me. And they sit properly. While we sing all together I would like you always check children arms has to be straight.” Konduktori jatkaa ohjeiden antamista, miten käsien tulee olla. (Jakso 1, ryhmä 1.)

Ohjeet saattoivat olla kaikille vanhemmille yhteisesti tai ne saattoivat kohdistua jollekin yksittäiselle vanhemmalle ja hänen lapselleen. Vanhempien opastaminen näytti olevan selkeä osa kurssin sisältöä.

Konduktori ohjasi ja kohdisti puheensa sekä yksittäiseen lapseen että koko lapsiryhmään. Lapsiryhmällä oli paljon samoja harjoituksia, joita tehtiin yhtäaikaaisesti kaikkien kesken. Tällöin ohjeistus tuli koko ryhmälle luoden menneä ja oman ryhmän tuntua.

”Next time we open the mouth like this and blow the air out”. Konduktori antaa edelleen ohjeita. [Videosta saa huonosti selvää.] Kaikki kuuntelevat ja katsovat puhujiin. (Jakso 9, ryhmä 2.)

Jonkun lapsen toimintaa saatettiin eriyttää antamalla hänelle yksilölliset ohjeet jonkun harjoituksen suorittamiseen. Eriyttämiset saattoivat olla hyvin pieniä, esimerkiksi, miten pitää kepeä kiinni, jolloin itse toiminta oli muiden kanssa yhteistä. Ohjeistus saattoi myös olla hyvin yksilöllistä, jolloin jokaisen lapsen toiminta eriytyi omaksi toiminnaksi. Siirtymistilanteet paikasta toiseen olivat usein toimintoja, joissa lapsi sai yksilöllisiä ohjeita. Ohjeistuksella saatettiin myös jakaa ryhmä kahteen eri ryhmään, jolloin samantasoisesti toimivat lapset saivat saman ohjeistuksen.

Vaikka ohjauksen kohteena oli lapsiryhmä, ei konduktorin puhe kohdistunut yksinomaan ryhmään tai ryhmän ohjaukseen. Ohjeistus sisälsi paljon lapsen yksilöllisen tason huomioimista ja yksilöllistä ohjausta. Tämän lisäksi selkeä osa konduktorin työtä oli avustajien tai vanhempien opastaminen ja neuvominen.

Lapsiryhmän käyttö motivaation lähteenä ja mallina aikuisen puheessa. Ryhmän aikuiset, sekä konduktori että vanhemmat, hyödynsivät lasten vertaisryhmää puheissaan motivoitakseen lasta toimintaan sekä oikean suorituksen mallina. Kohteena saattoi olla yksittäinen lapsi tai koko muu lapsiryhmä. Varsinkin lapsen ollessa keskittymätön ja haluton toimintaan, saattoi äiti tai avustaja vedota muuhun lapsiryhmään. Seuraavassa esimerkissä lapset ovat kaikki lattialla avustajansa kanssa. Lapset ovat siirtymässä puolapuiden ääreen, jossa on tarkoituksena harjoitella seisomista.

Minna: ”En halua seisomaan.” Minna siirtyy kauemmas äidistä joka sanoo: ”Juu juu, kato nyt, mennään kaikki seisomaan.” Minna: ”En halua.” (Jakso 7, ryhmä 1.)

Ryhmää hyödynnettiin myös oikean mallin antajana. Konduktori saattoi kohdistaa lasten huomion tiettyyn lapseen, joka teki haluttua tehtävää oikein. Hän käytti lasta esimerkkinä sanomalla esimerkiksi, katsokaa, miten tuo ja tuo lapsi tekee. Lapsi toimi oikeana mallina, jota muut seurasivat.

Ohjaukseen sisältyi paljon lasten kehumista ja kannustamista. Toisen lapsen kehumisella näytti olevan vaikutusta myös muiden lasten suoritukseen. Konduktori kannusti innostuneesti ja voimakkaasti lapsia. Positiivisen palautteen annossa hän käytti sanoja kuten, bravo, hyvä, jee. Kannustukseen saattoi sisältyä myös fyysistä kosketusta esimerkiksi silitys kädelle tai poskelle. Kannustus koh-

distui sekä ryhmään että yksilöön. Tyypillistä palautteelle oli, että se suunnattiin tietyille yksittäiselle lapselle ja lapsi nimettiin. Nähtävissä oli, että lapsi huomioi toisen lapsen yksilöllisen kehumisen. Hän saattoi katsoa kehutun lapsen suuntaan ja palautteella saattoi olla vaikutusta lapsen omaan toimintaan. Toisen lapsen saama palaute, esimerkiksi lapsen istuma-asennon kehuminen saattoi vaikuttaa myös ei-huomiota saaneen lapsen istuma-asentoon, jolloin lapsi korjasi omaa asentoaan. Konduktori nautti lasten arvostuksesta, mikä näkyi lasten myötämieleisestä suhtautumisesta toimia hänen ohjeistuksensa mukaan.

Toisten lasten tekeminen huomioitiin. Ohjauksessa nostettiin esille toisten lasten yksilölliset tuotokset. Esimerkiksi lasten maalaamat kukkapurkit käytiin huolella läpi. Jokaisen lapsen tuotos esiteltiin toisille lapsille ja konduktori toi esille sen vahvuuksia. Käsitys omasta ryhmästä ja ryhmään kuuluvista lapsista vahvistui tätä kautta.

Yhteenvetona ohjauksen merkityksestä ryhmän vuorovaikutukseen voidaan todeta, että ohjaaja huomioi puheellaan ja ohjeistuksellaan koko ryhmän. Silloinkin, kun ohjattiin yhtä lasta yksilöllisesti, ohjaaja saattoi käyttää toista lasta mallina ja esimerkkinä puheissaan. On myös todettava, että ohjaus ei kohdistunut vain lapsiin, vaan keskeinen osa konduktorin ohjauksen kohdetta olivat lasten vanhemmat, joille puhe usein kohdistettiin.

6.1.2 Ryhmä yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen mahdollistajana

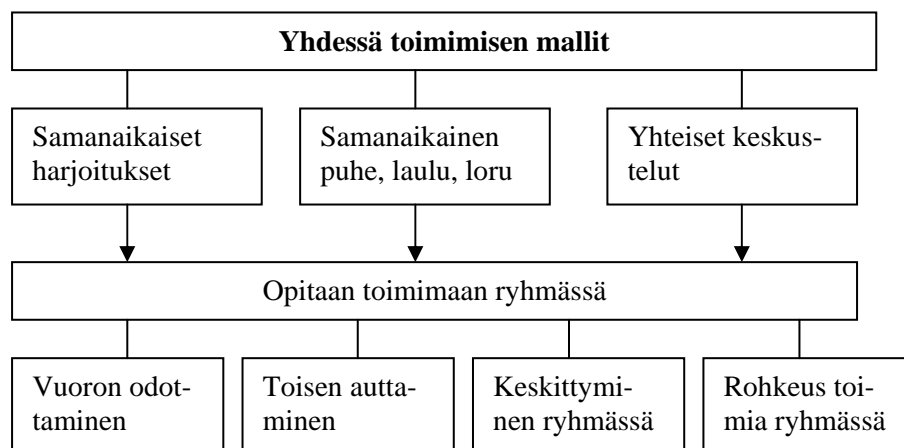
Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia toimintatilanteita konduktiivisen ohjauksen kurssi sisältää ja miten ryhmää hyödynnetään toiminnassa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia yhdessä tekemisen muotoja toiminta sisältää.

Toimintapaikat ja välineet vaihtelivat päivän aikana. Kurssilla oli käytössä konduktiiviseen ohjaukseen kuuluva tyypillinen välineistö. Keskeinen osa toimintaa olivat plintit eli puiset pöydät, jotka toimivat myös makuualustoina. Plinttien pöytätaaso koostui ohuista laudoista, joiden välissä oli rako ja niiden avulla lapsi pystyi tarttumaan pöydästä kiinni. Käytössä oli tuoleja, joiden selkänoja oli rakennettu pienistä puolista. Tuolia pystyttiin käyttämään myös kävely- ja seisomatukena. Lisäksi harjoituksissa käytettiin puolapuita, jotka olivat liikuteltavia

ja korkeudeltaan noin puolitoista metriä. Kaikki välineet olivat helposti liikuteltavia ja huoneen järjestystä muutettiin tarpeen mukaan. Kepit, tikut, pallot ja renkaat olivat säännöllisesti mukana toiminnassa.

Tyypillinen fyysinen ympäristö oli, että plintit toimivat pöytinä ja ne oli asetettu puolikaareen. Lapset istuivat tuoleissa niiden takana ja avustaja oli lapsen takana. Yhden plintin äärellä oli usein kaksi lasta. Konduktori istui omalla tuolillaan lasten edessä. Plinttejä käytettiin myös makuualustoina, jolloin jokaisella lapsella oli oma plintti. Nämä oli asetettu rinnakkain riviin ja jokaisen plintin välissä oli reilusti tilaa, jotta avustaja mahtui avustamaan lasta plintin ympärillä. Harjoituksia tehtiin myös lattialla ilman mitään välineitä. Puolapuut oli yleensä asetettu riviin niitä käytettäessä. Siirtymistilanteissa paikasta toiseen hyödynnettiin plinttejä tukena. Lapsi käveli pitämällä kiinni plinttien reunasta. Siirtymisissä käytettiin myös tuoleja ja avustajan tukea. Jokaisen lapsen tuki oli katsottu yksilöllisesti. Tuoleja hyödynnettiin myös rakentamalla niistä ”kuja”, jota pitkin lapsi käveli voiden samalla ottaa tukea kummallakin kädellä. Osa päivän ohjelmaa oli myös välipalan syönti. Lapset istuivat tällöin plinttien ääressä vierekkäin. Ruuan syönti oli osa kuntouttavaa toimintaa, jossa kiinnitettiin huomiota lapsen itsenäisyyteen, oikeaan istuma-asentoon jne.

Yhteenveto kurssilla käytetyistä yhteisen toiminnan malleista on esitetty kuviossa 3. Yhteisen toiminnan kautta lapset oppivat ryhmässä työskentelyn taitoja. Keskeisimmät ryhmässä työskentelyn taidot, jotka tulivat esille, ovat kuvion alimmalla rivillä.



KUVIO 3. Yhdessä toimimisen mallit

Näitä, kuviossa 3 esitettyjä yhdessä toimimisen malleja tarkastellaan lähemmin seuraavaksi.

Yhteiset harjoitukset ja yhteinen puhe. Ryhmän merkitys näkyi toiminnassa siinä, että lapset tekivät paljon samoja liikkeitä yhdessä ja samanaikaisesti. Harjoitukset sisälsivät paljon lasten samanaikaista toimintaa ja puhetta, jota tehtiin konduktorin tahdittamana. Tyypillisiä plinttien ääressä istuen tehtäviä harjoituksia olivat esimerkiksi keppiliikkeet tai rengasliikkeet. Kepistä tai renkaasta pidettiin käsillä kiinni ja välinettä liikutettiin ohjeen mukaan esimerkiksi ylös tai alas tai tehtiin kiertoliikettä. Mukana oli usein myös vartalon taivutuksia. Näissä harjoituksissa lapset tekivät samaa liikettä samanaikaisesti toisten lasten kanssa. Lapsen tuli keskittyä omaan suoritukseen, mutta hänellä oli mahdollisuus seurata muita samaa suoritusta tekeviä lapsia. Tyypillistä oli myös se, että yhdessä tehtävään liikkeeseen yhdistettiin yleensä puhe, loru, laulu tai ääntely, jota kaikki toistivat yhteen ääneen samanaikaisesti.

[Jakson alussa lasten kanssa käytiin läpi erilaisia pehmoeläimiä, joissa oli kissa, koira ja leijona.] Fysioterapeutti suomentaa: ”Konduktori haluaa, että nostetaan keppi ylös ja kun tuodaan kädet alas niin sanotaan, mitä leijona sanoo, sanotaan, mitä koira sanoo ja mitä kissa sanoo.” Aloitetaan yhdessä toimintaa, jossa vuorotellaan eri eläinten ääniä. Lapsilla on keppi kädessä. Keppi nostetaan ylös ja samalla matkitaan eläimen ääntä. (Jakso 1, ryhmä1.)

Ääntelyjen sijaan saatettiin käyttää selkeitä, lapsille tuttuja sanoja, kuten muumi-pappa, muumimamma, hyvää huomenta jne. Usein toistettiin myös toimintaan liittyviä sanoja kuten ylös, alas tai laskettiin numeroita yhteen ääneen. Tuttujen laulujen yhdistäminen tekemiseen oli tyypillistä. Liikettä tehtiin esimerkiksi Jaakko kulta –laulun tahdissa. Toimintaan yhdistettävä puhe saattoi olla myös minä -muodossa puhuttua. Konduktori antoi ohjeen minä -muodossa ja lapset toistivat sen tehtäessä suoritusta. Minä –muotoisia ohjeita käytettiin erityisesti aina toimintaa aloitettaessa ja otettaessa hyvää alkuasentoa. Samanaikaista toimintaa tehtiin myös lattiatasolla jonkin verran. Alla on esimerkki samanaikaisesta toiminnasta.

Konduktorilla on iso pallo jota hän kierittää huoneen toisesta reunasta toiseen. Lapset makaavat selinmakuulla lattialla rivissä. Lapset katsovat, kun konduktori vierittää pallon huoneen toiseen päähän. He kierivät lattialla aina, kun pallo kierii toiseen päähän huonetta ja takaisin, kun pallo siirtyy huoneen toiseen reunaan. Hauskaa tekemistä. Uudelleen takaisin

päin. Patrik ja Matti ovat vieretysten ja he seuraavat toisiaan. (Jakso 27, ryhmä 2.)

Osa tehtävistä harjoituksista näytti olevan lapsille hyvin mieluista puuhaa. Pelkkä samanaikainen tekeminen ja yhdessä toimiminen näytti vahvistavan tätä.

Ryhmässä jouduttiin odottamaan omaa vuoroa ja keskittymään omaan suoritukseen. Monet suoritukset tehtiin myös yksin. Kaikilla lapsilla oli suoritettavana sama tehtävä, mutta se tehtiin yksi lapsi kerrallaan, jolloin lapsen tuli odottaa omaa vuoroaan. Näihin tehtäviin sisältyi yleensä konduktorin osallistuminen. Hän saattoi jakaa tarvittavia välineitä tai kerätä niitä pois.

Konduktori jakaa jokaiselle lapselle kepin. Hän laittaa Niinan kepin lattiaan Niinan lähelle ja muille lapsille keppi jaetaan käteen. Lapsi tarttuu itse kädellä keppiin. Konduktori tulee Matin eteen ja Matti ottaa toisesta tarjotusta kepeistä kiinni. Konduktori pyytää Mattia samalla myös katsomaan itseään. Konduktori: ”Katso katso. Hyvä.” Hän tulee Eelin eteen ja Eeli ottaa toisen kepin. Konduktori: ”One color you have to choose.” Tulee Topin eteen. Topi valitsee heti toisen kepin. Konduktori: Hyvä. Very good, very good.” Siirtyy Tommin eteen. Topi seuraa kun Tommi valitsee kepin. (Jakso 46, ryhmä 1.)

Jokainen välineen ojentaminen tai ottaminen oli samalla osa kuntouttavaa toimintaa ja siihen liittyi vaatimuksia, joita lapsen tuli noudattaa. Renkaan tai kepin ojentamisessa pyydettiin käyttämään kahta kättä, jolloin lapsi joutui myös huolehtimaan tasapainostaan. Kepin ojentaminen saattoi tapahtua lapsen heikommalla kädellä. Konduktori kiersi lapsi lapselta kyseisen tehtävän suorittamiseksi. Mikäli lapsi ei ollut valmis tai aikoi suorittaa tehtävän väärin, konduktori siirtyi seuraavan lapsen luo.

Yhteiset keskustelut. Konduktiivisen ohjauksen kokonaisvaltaisuus tuli esille esimerkiksi siinä, että toiminta ei painottunut vain motoristen taitojen kehittämiseen vaan osa päivän ohjelmaa olivat lapsiryhmässä tapahtuvat keskustelut, jota konduktori ohjasi. Ryhmän merkitys tuli näissä tilanteissa hyvin esille. Keskustelut saattoivat olla aiheeltaan yleisiä, esimerkiksi lapsen viikonlopun tapahtumiin liittyviä, tai viikon alkaessa käytiin läpi, millainen sää tai mikä viikonpäivä oli. Hyvin usein keskusteluilla viritettiin tulevaa toimintaa ja ne liittyivät aihepiiriltään jollakin lailla siihen. Erilaisia pehmoeläimiä käytettiin usein apuna lasten katseen kohdistamisessa ja motivoinnissa. Ennen niiden käyttöönottoa, lasten

kanssa käytiin yhdessä kysellen läpi, mikä mikin eläin on. Myös muut käytettävät välineet selvitettiin lasten kanssa. Keskustelut etenivät aikuisjohtoisesti konduktorin esittäessä kysymyksen ja lapsen tai lasten vastatessa. Alla on esimerkki yhteisestä keskustelusta.

Konduktorin vasemmalla puolella on esineitä. Koko ryhmän kanssa käydään läpi, mitä esineitä konduktorilla on. Matti vastaa ensimmäiseen kysymykseen. Konduktori: ”Hyvä, kiitos Matti.” Konduktori kysyy uutta muotoa ja Niina vastaa ensimmäisenä: ”ympyrä”. Pari muuta lasta toistaa Niinan vastauksen: ”ympyrä, ympyrä”. Konduktori: ”Kiitos. Hyvä. What are these?” Matti ensimmäisenä: ”palloja”. Joku toistaa: ”palloja”. (...) Konduktori jakaa kaikille lapsille pallon. Yleistä hälinää. (Jakso 35, ryhmä 1.)

Kysymykset oli välillä suunnattu koko ryhmälle ja välillä ne kohdistettiin jollekin lapselle, jolta odotettiin vastausta. Koko ryhmälle suunnattuun kysymykseen saatiin vastata yhteen ääneen, esimerkiksi jonkun eläimen ääntä tiedusteltaessa useat lapset vastasivat samanaikaisesti. Joihinkin kysymyksiin annettiin taas selkeät puheenvuorot, jolloin yksi lapsi antoi vastauksen. Usein lapsen vastaus toistettiin koko ryhmän kanssa.

Jotkut kysymykset konduktori kohdisti jo kysymysvaiheessa tietylle lapselle ja odotti tältä vastausta. Lapselta ei aina saatu vastausta. Hän ei ollut ehkä halukas vastaamaan tai ei tiennyt vastausta. Lapsi saattoi olla myös arka ja hän ujosteli ääneen vastaamista. Jos vastatusta ei kehotuksista huolimatta tullut lapselta, saattoi muu lapsiryhmä toimia apuna ja vastata lapsen puolesta kysymykseen.

Konduktori kysyy suoraan Topilta: ”Topi, what is that animal?” Eeliltä lähtee keppi kädestä ja kierii se lattialle. Konduktori antaa sen takaisin. Fysioterapeutti: ”Topi?” Topi liikuttaa keppiä. Äiti sanoo jotain Topin korvaan. Eläin tuodaan Topin eteen ja konduktori kysyy myös muilta lapsilta, mikä eläin se on. Konduktori: “Shall we help Topi? All the children say what is that animal?” Eelin äiti osoittaa eläintä. Eeli vastaa, että kissa. (Jakso 1, ryhmä 1.)

Ryhmässä tuettiin toista lasta selviytymään suorituksestaan. Lapsi ei huomionnut vain omaa suoritustaan, vaan hänen huomionsa kiinnitettiin myös muiden lasten osaamiseen.

6.1.3 Toivottu ja ei-toivottu vuorovaikutus

Lasten puhe ja lasten välinen vuorovaikutus ei ollut kaikissa tilanteissa suotavaa. Puhe on keskeinen osa vuorovaikutusta. Tässä luvussa tarkastellaan ensin, kenelle lapsi suuntaa puheensa ja millaisissa tilanteissa se tapahtuu. Tämän jälkeen katsotaan lähemmin ei –toivottuun ja toivottuun vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä

Kenelle lapsi puhuu? Lapsi kohdisti puheensa vanhemmalle, konduktorille, fysioterapeutille, lapselle tai lapsiryhmälle. Lapsi suuntasi puheensa yleisimmin häntä avustavalle vanhemmalle. Kurssin alkaessa sekä konduktori että muut lapset olivat vieraita toisilleen. Ainut tuttu henkilö oli lapsen oma äiti tai isä. Avustajana toiminut vanhempi oli myös fyysisesti lähinnä lasta, jolloin puheen suuntaaminen hänelle oli luonnollista. Osa lapsen puheen sisällöstä jäi videoaineistosta usein kuulematta. Kuitenkin lapsen kääntyminen ja puhuminen vanhempaan päin näkyi hyvin. Vanhemmille puhuminen oli vapaata ja spontaania. Lapsen kommentit sisälsivät yleisiä huomioita ympäristöstä tai toiminnasta. Hän kertoi myös omista valinnoistaan, esimerkiksi, että oli valinnut tarjotuista kepeistä punaisen. Lapsi havainnoi ympäristöään, niin toisia lapsia kuin konduktoria, ja hänen puheessaan oli kuultavissa kommentteja toisista lapsista. Konduktorin englanninkielinen puhe herätti lapsissa kiinnostusta ja lapsi pyysi vanhempaa usein kertomaan, mitä konduktori oli sanonut tai lapsi saattoi toistaa jotain englanninkielistä sanaa. Vanhempi toimi myös lapsen tukijana ja rohkaisijana. Alla olevassa esimerkissä kaikki lapset istuvat lattialla ringissä ilman mitään välineitä. Konduktori kyselee jokaiselta lapselta, mitä he olivat tehneet viikonlopun aina. Lapsen avustaja on aina hänen takana.

Konduktori: "Joo, ymm. That was very good. And what about Niina?"

Fysioterapeutti: "Mitäs Niina on tehnyt?"

Niina kääntyy isää kohti.

Konduktori: "Don't look at daddy. You talk." (Jakso 45, ryhmä 1.)

Lapsi haki äidistä tai isästä apua ja vahvistusta konduktorin esimerkiksi kysyessä jotain vastausta. Lapsi saattoi kääntyä vanhempansa puoleen ja kuiskata vastauksen hänelle. Lapsi kohdisti tuttuun vanhempaan myös oman turhautumisensa, kiunsa tai muun hieman kielteisemmän käytöksensä. Toisinaan lapsi neuvoi vanhempansa, miten häntä tulisi avustaa.

Konduktorille suunnattu puhe oli ohjatumpaa ja lähinnä konduktorin kysymyksiin vastaamista. Konduktori esitti niin yksittäisille lapsille kuin koko ryhmälle kysymyksiä, joihin lapsen tuli vastata. Osa kysymyksistä oli selkeästi suunnattu yksittäiselle lapselle ja ne saattoivat olla sisällöltään henkilökohtaisia. Konduktori saattoi tiedustella lapselta viikonlopun tapahtumia tai mielipidettä kirjasta, jonka lapsi oli lukenut. Toiset kysymykset olivat taas selkeästi suunnattu jonkun tiedon saamiseen, kuten jonkun muodon tai värin tiedustelua.

Lasten välistä puhetta ei esiintynyt kovin paljon, vaikka lasten välinen kiinnostus toisiinsa oli selkeästi nähtävissä. Lapset seurasivat toistensa sanomisia ja saattoivat toistaa toisen lapsen antamia vastauksia. Lasten välistä vapaata jutustelua ilmeni, kun lapset esimerkiksi odottelivat yhteisen toiminnan alkua. Kun lasten välistä puhetta tapahtui, lapset olivat aina fyysisesti lähellä toisiaan, mikä antoi luontevat olosuhteet keskustelulle. Kurssin toiminta oli ohjattua ja monet tilanteet eivät mahdollistaneet lasten välistä vuorovaikutusta. Kuitenkin tietyt toimintatilanteet, kuten esimerkiksi välipalan syöminen tai muovailuvahan kanssa muovailu plintin ääressä, olivat tilanteita, joissa lasten välinen kommunikointi olisi ollut mahdollista ja luontevaa. Näytti kuitenkin siltä, että näissäkin tilanteissa lapsi otti helpoimmin kontaktin omaan vanhempaansa. Yhteenvetona voisi todeta, että lapsi kohdisti puheensa yleisimmin omiin vanhempiinsa ja tämä vuorovaikutus oli myös sisällöltään monipuolisinta.

Onko kaikki puhe ja vuorovaikutus toisten lasten kanssa suotavaa? Lapsen puhe ja vuorovaikutus oli yleensä toivottua, mutta tietyissä tilanteissa se nähtiin myös ei-toivottuna. Lapsen puheen ja kommunikoinnin kehittäminen ja huomion kiinnittäminen siihen oli osa ohjelmaa. Lapselta toivottiin puhetta ja hänen odotettiin vastaavan esitettyihin kysymyksiin. Myös äänen voimakkuuteen kiinnitettiin huomiota. Konduktori saattoi pyytää lapsia vastaamaan kovemmalla äänellä. Toivottu puhe liittyi yleensä konduktorin esittämiin kysymyksiin ja niihin vastaamiseen. Kuitenkin oli havaittavissa tilanteita, joissa lapsen puhe pyrittiin keskeyttämään ja lapsi yritettiin hiljentää. Vanhemmat ”hyssyttelivät” lasta ja kehoittivat häntä olemaan hiljaa. Lapsi saattoi olla sanomassa jotain vanhemmalleen samalla, kun yhteisesti tehtiin jotain liikettä.

Äiti korjaa Nuutin käsiä. Eeli alkaa puhua ja sanoo jotain laskemista. Häntä hyssytellään. Äiti sanoo takaa: ”Eeli, hiljaa.” Joku (fysioterapeutti tai konduktori): ”shhh.” Tommi katselee Eelia. (Jakso35, ryhmä 1.)

Lapselta vaadittiin hiljaisuutta ja keskittymistä silloin, kun oltiin suorittamassa jotain harjoituksia. Lapsi saattoi myös seurata kiinnostuneena ja keskittyneenä toista lasta, mutta tämän sijaan lapsen toivottiin keskittyvän omaan suoritukseen tai tehtävän tekemiseen. Seuraavassa esimerkissä lapset istuvat plinttien takana, jotka ovat puolikaaren muodossa. Konduktori istuu lasten edessä. He tekevät käsi-
liikkeitä pienen kepin kanssa.

Minna katselee Patrikia. Konduktori sanoo Minnalle: “Minna you look at your stick, don’t look at Patrik’s. Yes, you look what you are doing. And Matti, you look at yours.” Patrikin ääni kuuluu. Hän sanoo avustajalle: ”Älä älä.” Minna kääntyy äitiin ja hän laittaa kädet pöydän alle. Konduktori muistuttaa uudelleen Minnaa: ”You look what you are doing.” (Jakso 24, ryhmä 2.)

Lapsia vaadittiin keskittymään annettuun toimintaan. Lapsen oikeasta istumiasennosta pidettiin kiinni myös lapsen välipala-aikana, vaikka se vaikeutti lasten välistä vuorovaikutusta. Ohjausta kuvaa hyvin tietty vaatavuus, joka siihen sisältyy. Toiminta vaati lasten keskittymistä ja lapsilta myös ohjauksen kautta vaadittiin tätä. Annetut tehtävät tuli suorittaa oikein ja loppuun asti, mikä tuli konduktorin ohjauksessa hyvin esille. Toisten lasten kanssa puhuminen olisi tietyissä tilanteissa estänyt lapsen keskittymistä itse suoritukseen. Toisaalta voidaan todeta, että lapsen suorittaessa tehtävän loppuun, hän sai siitä tärkeitä onnistumisen kokemuksia.

6.2 Lasten välisen vuorovaikutuksen tyypit

Tässä tulosluvun luvussa tarkastellaan, millaista on lasten välinen vuorovaikutus konduktiivisen ohjauksen aikana. Tavoitteena on selvittää, millä tavoin lapset huomioivat toisiaan ja ovat vuorovaikutuksessa ja miten se vaikuttaa heidän toimintaan. Aineistona on käytetty kurssien aikana otettua videoaineistoa. Tekstissä esiintyvät sisennetyt kappaleet ovat otteita litteroidusta videoaineistosta.

Koko 3-4 viikkoa kestävä kurssin aikana lapset kokoontuivat joka päivä avustajineen samassa ryhmässä tapahtuvaan toimintaan. Kurssien ohjattua toimin-

ta oli päivittäin noin kolmesta neljään tuntia. Toinen vanhemmista toimi yleensä lapsen avustajana ja unkarilainen konduktori koko ryhmän ohjaajana. Mukana oli myös suomalaisia fysioterapeutteja kielen kääntämisapuna sekä lasten apuna. Yleisesti voidaan sanoa, että lasten välistä puhetta tai yhteistä vapaata toimintaa oli vähän yhteisten tilanteiden aikana. Kuitenkin sillä, että lapset olivat ryhmässä, näytti olevan merkitystä ja lasten välistä, paikoin hienovaraistakin, vuorovaikutusta esiintyi. Tavoitteena oli löytää se kirjo, millaisena lasten välinen vuorovaikutus näyttäytyy. Keskeistä ei ollut yksilöidä ja eritellä tiettyyn lapseen liittyvä käyttäytymistä tai toimintaa. Aineistolähtöisesti tarkastellen voitiin tunnistaa kolme laajempaa vuorovaikutuksen mallia tai tyyppiä, jotka on esitelty taulukossa 6. Näitä vuorovaikutuksen malleja tarkastellaan lähemmin seuraavassa.

TAULUKKO 6. Vuorovaikutuksen mallit

Vuorovaikutuksen malli	Toiminnan kuvailua
Lapsi toisen tarkkailijana	Lapsi seuraa toisen lapsen toimintaa, mutta ei ota häneen sanallista tai fyysistä kontaktia.
Lapsi toisen ohjaajana	Lapsi ohjaa toista lasta puheella tai omalla esimerkillä oikeaan suoritukseen.
Lapsi toisen kaverina	Lapsi on selvästi kiinnostunut tietystä lapsesta. Heidän välillään on juttelua ja naurua, jotka eivät liity suoraan suorituksen tekemiseen.

Lapsi toisen tarkkailijana. Lapset tarkkailivat ja seurasivat toisia lapsia paljon. Lähes kaikissa kuvatuissa jaksoissa oli nähtävissä, miten lapsi katsoi toisen lapsen toimintaa tai olemista. Tarkkailulla tarkoitetaan tässä sitä, että videonauhalla oli selkeästi nähtävissä, että lapsi katsoo toisen lapsen suuntaan ja seuraa hänen toimintaansa. On luonnollista, että toinen lapsi kiinnostaa lasta. Tarkkailu oli osittain yleistä tilanteen tarkastelua, mutta seuraamisessa oli eroteltavissa erilaisia teemoja, jolloin lapset erityisesti seurasivat toisiaan tai mitä toisen seuraamisesta seurasi.

Toisen lapsen tarkkailu saattoi johtaa tarkkailijan motivoitumiseen itse toimintaan tai saman toiminnan jäljittelyyn. Ohjelmaan kuului paljon tehtäviä tai toimintoja, jotka toistuivat jokaisella lapsella samoina. Toiminta saattoi olla jotain, joka tehtiin yhtä aikaa esimerkiksi laulun tai lorun mukaan tai lapset tekivät

tietyn saman toiminnan vuoron perään odottaen omaa vuoroaan. Lapset seurasivat toisiaan saaden näin mallia tehtävän suorittamiseen. Alla oleva esimerkki on tilanteesta, jossa lapset ovat tehneet yhdessä käsiliikkeitä renkaalla. Jokaisella lapsella on ollut rengas, joka on halkaisijaltaan noin 20 cm. Plintit eli pöydät ovat puoli-kaareissa ja lapset istuvat tuolilla niiden takana. Lapsen avustaja istuu lapsen takana. Harjoituksen tekeminen on ohi, mutta nyt tavoitteena on, että jokainen lapsi ojentaa renkaan kahdella kädellä konduktorin pitämään keppiin. Renkaan ojentaminen toimii samalla käsiliikkeenä, johon lapsen on keskityttävä. Seuraavassa on tällainen tyypillinen tilanne.

Konduktori kerää renkaat pois keppiin, johon lapsi laittaa sen kahdella kädellä. Lapsen tulee ojentaa kädet ylös suoraksi. Ensin konduktori hakee renkaan Tommilta. Konduktori katsoo Eelin suuntaan. Eelillä on edelleen kädet alhaalla. Konduktori: ”Eelii.” Eeli seuraa konduktoria. Tommi seuraa myös konduktoria ja Topin renkaan antamista. Konduktori hakee kepin Topilta ja sanoo ”hyvä Topi.” Eeli katsoo myös Topia. Konduktori hakee kepin Niinalta ja sanoo ”hyvä Niina”. Konduktori tulee Eelin kohdalle. Eeli laittaa renkaan viimeisenä keppiin ja hän laittaa sen kahdella kädellä. (Jakso 4, ryhmä 1.)

Tällaisessa tilanteessa lapsi toimi mallina tai motivaation lähteenä toiselle lapselle. Lapsi seurasi selkeästi toisen lapsen toimintaa ja tämän jälkeen teki saman tehtävän itse. Aineiston perusteella ei voida sanoa, antoiko lapsi mallin oikeaan suoritukseen vai oliko kyse enempikin motivaation kasvusta kyseisessä tilanteessa. Toisen lapsen toiminta saattoi motivoida myös toista lasta toimimaan itse. Lapsi saattoi toimia mallin antajana myös ei-toivotussa käyttäytymisessä. Toisen lapsen pissahätä sai myös toisen lapsen pyytämään vessaan tai joku lapsista saattoi koputella häiritsevästikin pöytään kielloista huolimatta ja toinen lapsi hetken seurattua saattoi itse kokeilla samaa. Lapset matkivat toisiaan niin toivotuissa tilanteissa kuin ehkä vähemmän toivotuissa toiminnoissakin.

Lapsen poikkeava käyttäytyminen oli usein tarkkailun kohteena. Ryhmässä olevat lapset olivat taidoiltaan ja kehitykseltään eri tasoisia. Kurssit olivat fyysisesti rankkoja lapsille ja monet venytykset ja liikkeet olivat vaikeita. Paikkojen jäykkyys varsinkin kurssien alkuvaiheessa aiheutti joissain lapsissa paljon itkuisuutta. Toisen lapsen itku sai usein muut lapset seuraamaan tätä lasta.

Lapset seuraavat hiljaa ja vähän ihmetellen Eeron itkua. Järjestellään istumapaikkaa Patrikille. Eero itkee kovaa. Minna ja Patrik pitävät hetken käsiä korvillaan. Lapset katsovat itkijää hiljaa. (Jakso 9, ryhmä 2.)

Päivät vaativat lapsilta keskittymistä toimintaan ja ne olivat myös siinä mielessä rankkoja. Joidenkin lasten keskittyminen herpaantui välillä ja lapsi ei ollut kiinnostunut tekemään annettuja tehtäviä, vaan halusi puuhailla omiaan ja ehkä kiu-soitella tai pelleillä avustajansa kanssa. Seuraavassa on esimerkkejä tällaisista tilanteista.

Lapsilla on rengas käsissä. Ajetaan autoa. Lapset kääntävät rengasta käsillään puolelta toiselle. Avustaja ohjaa selän takana. Pientä puheen sori-naa. Nostetaan rengas ylös, ylös and alas alas. Rengas tuodaan jälleen keskelle vartalon eteen. Käännetään rengasta, ranneliike. Fysioterapeutti menee auttamaan Eeliä. Topi seuraa jonkun aikaa Tommia. Topin rengas putoaa ja avustaja nostaa sen. Rengas lentää uudelleen koko ajan. Topi heittää renkaan maahan ja avustaja nostaa. Eeli katsoo Topin suuntaan. (Jakso 4, ryhmä 1.)

Lapset istuvat omalla penkillä. Maahan jalkojen juureen jaetaan kaikille lapsille pehmolelu, muumi. Patrik ottaa muumista kiinni ja alkaa liikuttaa sitä lattialla. Heiluttaa sitten oikeaa kättään voimakkaasti ja tönäisee muumia, se kaatuu. Äiti nostaa sen pystyyn ja laittaa vähän kauemmas. Patrik yrittää taas huitoa sitä ja hän tipahtaa tuoilta alas. Meinaa lähteä konttaamaan pois. Avustaja ottaa kiinni ja nostaa lähelle penkkiä. Patrik alkaa nousta takaisin istumaan. Matti ja Minna seuraavat tilannetta. (Jakso 23, ryhmä 2.)

Toisen lapsen pelleily sai usein myös muiden lasten huomion. Lasten katse seurasi, kun joku lapsista toimi poikkeavalla tavalla.

Lapset tarkkailivat ja seurasivat toisiaan paljon, ilman, että varsinaista kontaktia tapahtui. Toisen lapsen tarkkailu oli välillä tiivistä, mikä vaikutti lapsen omaan keskittymiseen. Lapsen keskittyminen omaan toimintaan saattoi herpaantua hänen seuratessa tiiviisti toista lasta. Toisen lapsen toiminta kiinnosti niin paljon, että oma tekeminen unohtui.

Lapsi toisen opastajana ja auttajana, ohjaava vuorovaikutus. Lapset toimivat myös toistensa opastajana, auttajana ja kannustajana. Tässä on tarkasteltu niitä tilanteita, joissa lapsi on selkeästi puheella avustanut tai ohjannut toista lasta. Tätä vuorovaikutusta kutsutaan tässä ohjaavaksi vuorovaikutukseksi. Tilanteista, joissa lapsi olisi fyysisesti auttanut toista lasta, esimerkiksi koskettamalla, ei ai-

neistosta tullut esille. Myös lasten välistä puhetta esiintyi aineistossa vähän. Ohjaavaa vuorovaikutusta esiintyi kuitenkin jonkin verran. Lapsi saattoi antaa selkeästi toiselle lapselle ohjeen, miten kuuluu toimia, jos toinen lapsi ei onnistunut tehtävässään.

Lapset lopettelevat keppiliikettä. Kepistä tulee ottaa kahdella kädellä kiinni ja laittaa sen konduktorin ojentamaan koppaan. Konduktori opastaa Minnaa tarttumaan oikein. Minna tarttuu oikein ja laittaa kepin koppaan. Patrik tarttuu yhdellä kädellä kepeistä ja yrittää antaa sen, konduktori ei ota häneltä keppiä. Minna sanoo Patrikille: ”Kahdella kädellä.” Konduktori tulee taas hakemaan keppiä Patrikilta ja hän antaa sen nyt oikein kahdella kädellä. Konduktori: ”Hyvä, sinä osaat.” (Jakso 31, ryhmä 2)

Minna seurasi tilannetta koko ajan ja antoi sitten Patrikille oman ohjeensa, jota hän noudatti. On vaikea sanoa, oliko Patrikin kohdalla enemmän kyse motivaation puutteesta kuin osaamisesta, mutta tilanne sai Minnan osallistumaan vuorovaikutukseen.

Yleisissä ohjaajan ohjaamissa keskusteluissa muut lapset saattoivat vastata toisen lapsen puolesta, mikäli vastausta ei alkanut kuulua. Lapset ohjasivat vastauksen selkeästi toiselle lapselle tiedoksi. Toinen lapsi nimettiin ja vastaus kohdennettiin myös hänelle. Seuraavassa esimerkissä lapset istuvat omilla tuoleillaan plinttien takana. Konduktorilla on erilaisia muotoja, joita hän näyttää lapsille ja kysyy niiden muotoa.

Tähti on edelleen konduktorin kädessä ja hän kysyy lapsilta sen muotoa. Muoto, Topi? ”Topin vuoro”, sanoo Eeli. Topi ei vastaa. Konduktori kysyy lapsilta: ”Shall we help Topi?” ”Tähti”, vastaa useampi lapsi. Eeli sanoo vielä: ”Se on tähti Topi, tähti.” (Jakso 3, ryhmä 1)

Lasten kehityksen eritasoisuus edisti tällaista toisen lapsen auttamista. Jotkut kysymykset olivat liian hankalia joillekin lapsille ja joidenkin lasten puhe oli hankalaa, joten näillä alueilla kehittyneemmät lapset ottivat opastajan roolin luontevasti itselleen. Lapset saattoivat myös kannustaa toista lasta. Muutamia kertoja tuli esille sanallista kannustusta, joilla lapset huomioivat toista lasta.

Lapsi toisen kaverina. Lasten välillä oli nähtävissä kurssilla syntyneitä kaverisuhteita. Tietyt lapset näyttivät selkeästi viihtyvän jonkun toisen lapsen seurassa ja heidän kesken syntyi kaverisuhteita. Tyypillistä oli, että nämä lapset oli-

vat melko samanikäisiä ja taidoiltaan ja kehitykseltään melko samantasoisia. Vuorovaikutuksessa näkyi lapsen kiinnostus toiseen lapseen. Lapset seurasivat kiinnostuneena toisen toimintaa ja he hymyilivät keskenään. Näiden lasten välillä esiintyi jonkin verran myös puhetta ja juttelua, joka ei tähdännyt minkään kuntoutuksellisen toiminnan tekemiseen tai opastamiseen. Seuraavassa on esimerkkejä tällaisesta kaveruudesta.

Lapset siirtyvät plinttipöydän ääreen tuoliriviä pitkin - istualtaan sivulle siirtyminen. Lapset siirtyvät pitäen kiinni plinttipöydän reunasta omalle paikalle istumaan. Eeli tulee plinttipöydän luo, Matti istuu jo siinä. Matti katselee Eelin suuntaan ja pojat hymyilevät. Matti sanoo jotain ruuasta, ”nakkeja tänään”. Eeli naureskee myös. (Jakso 34, Ryhmä 1.)

Lapset syövät välipalaa. Minna ja Patrik ovat syöneet ja istuvat vierekkäin. Minna kurkottaa kädellään Patrikia kohti. Patrik huomaa ja kääntyy Minnaa kohti. Odottavat, että muut saavat syötyä välipalansa. Patrik ja Minna juttelevat keskenään. Patrik ottaa Minnaa kädestä kiinni. He sanovat jotain toisilleen. Fysioterapeutti (FT) tulee taas korjailemaan Minnan ja Patrikin asentoa. FT: ”Nyt sää olet ihan taas Minnaan päin kääntyneenä. Mää ymmärrän, että Minna on nätti tyttö, mutta istutaan ihan selkä suorassa.” Patrikin jalkatuki on huonosti ja hän ei saa sitä korjattua. FT avustaa häntä. Patrik sanoo fysioterapeutille: ”Minna on mun kaveri. Tulee sitten meillä käymään. FT: ”Se on hienoo.” (Jakso 38, ryhmä 2.)

Lasten kaverisuhteiden ilmeneminen oli hienovaraista, eikä varsinaista lasten välistä vapaata toimintaa tai leikkiä ollut nähtävissä. Toiminta oli ohjattua eikä mahdollistanut tätä vapaamman toiminnan tarkastelua. Tiedyt lapset vetivät kuitenkin toisiaan puoleensa.

Yhteenvetona näiden kolmen vuorovaikutuksen mallin esiintymistiheydestä aineistossa voidaan sanoa, että tilanteita, joissa oli nähtävissä lapsen tarkkailua, oli aineistossa paljon. Vaikka keskeistä ei olekaan käyttäytymisen määrällinen arviointi voidaan todeta, että lapsi toisen tarkkailijana –malli oli selkeästi yleisin vuorovaikutuksen malli lasten välillä. Sen sijaan tilanteita, jotka luokiteltiin lapsi toisen ohjaajana –tyyppiä tai lapsi toisen kaverina –tyyppiä, oli aineistosta nähtävissä vähemmän.

6.3 Vanhempien näkemykset ryhmän merkityksestä

Tässä tulososan luvussa kuvataan konduktiivisen ohjauksen kursseille osallistuneiden lasten vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia vertaisryhmän merkityksestä lapsensa kuntoutusprosessissa. Teksti perustuu vanhempien näkemyksiin ja käsityksiin. Tutkijan omaa tulkintaa ja johtopäätöksiä on esitetty pääosin luvussa 7. Tässä luvussa esiintyvät tutkijan omat tulkinnot on pyritty erottamaan selkeästi. Aineistona on käytetty vanhempien haastatteluaineistoa, joka on kerätty kurssien aikana. Vanhempien haastatteluaineiston analysoinnista kerrottiin tarkemmin luvussa 5.3 Tutkimusaineiston analyysi. Vanhempien kokemukset olivat melko yhteneviä. Esille tuodut teemat perustuvat useiden vanhempien näkemyksiin. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on kertoa myös poikkeuksista tai eriaivistä käsityksistä. Näitä yksittäisiä tai poikkeavia näkemyksiä on kunkin teeman alla on tuotu esille esimerkiksi sanoin 'eräs vanhempi'. Tavoitteena on ollut tuoda esille se kirjo, jota vanhemmat ovat tuoneet esille ryhmän merkityksestä heidän lapsensa kuntoutuksessa. Luvussa esiintyvät kursivoidut alaotsakkeet perustuvat aineiston pohjalta esille tulleisiin pääteemoihin.

Lapset mallina ja motivaation lähteenä. Lapsiryhmän vaikutus lapsen toimintaan oli suuri. Vanhemmat pitivät muiden lasten antamaa mallia tärkeänä ja sen toivottiin tuovan myös motivaatiota lapselle. Kurssin kuluessa vanhemmat kertoivat, että lapsi tarkkaili muita lapsia, seurasi, miten toinen pesi käteensä, söi jne. eli lapsi oli hyvin utelias. Lapsen todettiin olevan kiinnostunut muista lapsista alusta asti.

”Minna ainakin huomaa tai tarkkailoo niitä muita lapsia ja katsoo, että jos joku toinen osaa, niin mun täytyy kyllä yrittää vaikkei ihan meniskään niin hyvin, mutta niin kun tulee sitä yritystä kuitenkin niin, kun on muitakin lapsia. Saa aikaan sen. Ja varmaan vielä enemmän, kun tulee rutiinia tähän ohjelmaan niin sitten vapautuu katsomaan muita.” (1A,8).

Vanhemmat kokivat, että toisen lapsen mallin kautta lapselle tuli myös yritystä tehdä itse. Toisen lapsen esimerkki koettiin innostavaksi ja todettiin, että ryhmä motivoi ja vei lapselta turhat narinat pois. Muiden lasten läsnäolo ja näkeminen todettiin lapsen kannalta motivoivaksi.

Vanhempien mukaan lapsi seurasi toisten lasten toimintaa ja halusi matkia tai siirtyä samaan toimintaan. Myös vanhemmat pystyivät avustaessaan moti-

voivaan omaa lasta muiden lasten esimerkillä. Ryhmän todettiin tempaavan lapsen mukaansa. Voidaan todeta, että lapsen luontainen kiinnostus toiseen lapseen tuli selvästi esille.

Lapset kannustivat sanallisesti toisiaan. Vanhemmat totesivat lasten kommentoivat toisten lasten suorituksia. Toisten lasten kannustaminen lisääntyi kurssin loppua kohden.

”Aino sanoo, että Tommi istu näin tai jotain muuta, että (...) Ja Paavolle sanoo, että Paavo kävele, sinä osaat, että ei konttaa.” (2B,5).

Aineiston perusteella voidaankin todeta, että lapsi oli tietoinen toisen lapsen osaamisen tasosta ja käytti tätä hyväkseen kannustaessaan lasta. Lasten todettiin myös kisailevan keskenään esimerkiksi paikasta toiseen siirtymisissä. Lasten eri ikäisyys näyttäytyi tietynlaisena huolenpitona. Vanhemman tytön todettiin olevan isosisko muille lapsille.

Opitaan työskentelemään ryhmässä. Lapsen työskentelyn ryhmässä toivottiin kehittyvän. Odotettiin, että lapsi oppii kuuntelemaan ja ottamaan ohjeita vastaan ryhmässä. Ryhmässä toimiminen ja siinä tarvittavat sosiaaliset taidot nähtiin joidenkin lasten haasteina. Lapsen toivottiin kehittyvän kouluvalmiuksissa ja häneen haluttiin luoda rohkeutta toimia ryhmässä ja sanoa omia mielipiteitään.

”Ja mun mielestä tähän näin et tehdään yhdessä, muut tekee omiaan ja sun täytyy keskittyä siihen, että se oli se pää, mitä mä lähdin hakemaan täältä.” (4A).

Vanhemmat kertoivat, että lapsen ryhmässä toimiminen kurssin aikana oli kehittynyt. Lapsen todettiin oppineen kuuntelemaan konduktoria jo kurssin alkuvaiheessa, mitä pidettiin yhtenä tärkeänä kouluvalmiustekijänä. Myös lapsen itsenäisyys olla ryhmässä ilman vanhempaa nähtiin kouluikäisten lasten kohdalla tärkeänä saavutuksena.

Ryhmä sinällään koettiin arvokkaaksi asiaksi erittelemättä sen tarkemmin sen etuja. Eräs vanhempi totesi, että idea koko jutussa oli, että lapset tekevät ryhmässä. Vanhemmilla oli runsaasti esimerkkejä lasten vuorovaikutuksesta ja ryhmän merkityksestä.

”Niin kun tässä nyt on esille tullukin monessa puheenvuorossa, että tässä on niin kun ihan mielenkiintosta just tää ryhmässä työskentely ja itsetekeminen.” (2A,5).

Vanhemmat totesivat, että kurssin aikana lapsille oli muodostunut kuva omasta ryhmästä. Yhdessä tekeminen koettiin ryhmän muodostumisen kannalta tärkeäksi.

”Mun mielestä lapset on ryhmittäytyneet tai tullu semmoseks ryhmäks, että just tänään vai oliko se eilen, kun tuli se yhteistaputus, et kun lapset taputti toiselleen ja on opittu seuraan mitä toinen tekee näin. Kyl mun mielestä alkaa tuleen (...)”(4B,6).

Vanhempien mukaan oli selvästi nähtävissä, että lapset olivat kiinnostuneita toisista lapsista ja jo toisten lasten läsnäolo toi lapsille yhteenkuulumisen tunteen. Saman ryhmän lapset saattoivat olla taidoiltaan eritasoisia, mutta lapset ottivat puheissaan huomioon myös vaikeimmin vammaiset lapset. Lapsi seurasi kenen vuoro on ja oli kiinnostunut muista. Hän keskittyi ja kuunteli, mitä ympärillä tapahtuu.

Yksilönä ryhmässä. Jokaisella lapsella oli yksilöllisesti mietitty ohjelma ja tavoitteet, vaikka toiminta tapahtuikin ryhmässä. Vanhemmat olivat tyytyväisiä yksilölliseen ohjelmaan ja sen suunnittelua pidettiin ammattitaitoisesti tehtynä.

”Ja sit meillä on ainakin, kun ei pystytä tekeen niitä niin pitkiä kävelyharjotuksia, kun muilla. Et Niinalla on niin kun aika yksilöllinen se ohjelma, ni nyt Niinaalla on tullu ihan selkeesti se, et mä haluan kans, että mä haluan kans noitten muitten mukaan mennä ja mut että konduktori on kuitenkin hirmu hyvin suunnitellu sen, että Niinalla on koko ajan kuitenkin, et sit vahvistetaan niitä käsiä ja tehdään eri liikkeitä.” (1B,2).

Vaikka toiminnan yksilöllisyys tuli selkeästi esille vanhempien puheenvuoroissa, korostuivat ryhmän ja muiden lasten läsnäolo myös.

Vanhemmat kokivat, että vaikka jokainen lapsi teki omaa ohjelmaansa, niin silti lapsi seurasi toista lasta. Toisaalta vanhemmat pohtivat, ehtivätkö lapset seuraamaan toisia lapsia, kun jokainen tekee omaa tehtäväänsä omaan tahtiinsa. Kiinnostus toisten lasten tekemiseen saattoi olla myös niin voimakasta, että lapsen oma tekeminen unohtui.

Mikä ryhmä? Ryhmän hyödyntämistä lasten toiminnassa toivottiin enemmän. Varsinkin kurssin alkuvaiheessa jotkut vanhemmat kokivat, että ryhmässä ja yhdessä tekeminen oli odotettua vähempää. Joku vanhemmista totesi, että hänellä oli ollut myös vääriä ennakkokuvia ryhmän toiminnasta.

”Mulla oli ainakin etukäteen semmonen kuvitelma niin kun et kaikki lapset yhdessä tekee kauheesti ringissä. Kun me nähtiin semmonen video vaan etukäteen mis kaikki oli niin kun hyvin iloisena niit teki ja sit tuolla ni ainakaan mä en mitään muitten lasten juttuja yhtään ehdi eikä lapsikaan ehdi niitä, koska meillä on vähän erilainen, kun muilla. Niin kun jokaisella on vähän erilaiset ne mitä tekee et siinä ei niin kun silleen tehdä, että kaikki tekee tätä samaa. Mikä etukäteen oli se kuvitelma.” (1A,1).

Vanhemmalle tuli yllätyksenä ohjelman yksilöllisyys. Ohjelma rakentui sekä yhdessä tehtävistä osista, että jokaisen lapsen yksilöllisesti tehtävistä osista.

Vanhempien esimerkeistä tuli esille, että lasten keskinäinen vuorovaikutus valikoitui varsinkin kurssin alkuvaiheessa tiettyyn lapseen, joka teki samanlaisia harjoituksia.

”Sit, kun Ainoa ja Tommiakin tuolla seurannu sitten, et Tommi on kävelemässä kaiteita pitkin ja Aino ohittaa Tommin takaapäin niin Tommi sanoo: ota Aino musta kiinni. Siis silleen, että niin kun tehään yhdessä siis.”(2B,5).

Näyttääkin siltä, että saman harjoituksen tekeminen voimisti vuorovaikutuksen syntymistä. Yhdessä ryhmässä lapsia oli noin neljästä viiteen. Näidenkin lasten kesken tehtäviä saatettiin eriyttää ja esimerkiksi kaksi lasta teki eri harjoitusta kuin toiset kaksi.

Jotkut vanhemmista kokivat, että ryhmää voisi enemmän hyödyntää toiminnassa. Todettiin myös, että kurssin alkuvaiheessa ei ollut mitään ryhmää, sillä kaikilla lapsilla oli oma ohjelmansa.

”Mut mä oisin kyllä odottanu vähän enemmän semmost me-henkee, lapsille. En tiedä mistä se johtuu, mutta tota... Mut on tapahtunu. Kyl ne huomioi toisiaan.” (4B,6).

Ryhmän merkitys kasvoi kurssin loppua kohti. Vanhemmat totesivat, että lapset ovat muodostuneet ryhmäksi ja he ovat oppineet myös seuraamaan toisiaan paremmin. Lapset sisällyttivät puheissaan ryhmään kaikki lapset, jotka olivat toiminnassa mukana riippumatta lapsen tasosta.

Aikuisen ja lapsen puurtamisesta lapsiryhmässä tekemiseen. Lapset saivat arkioloissa fysioterapiaa yleensä kahden kesken terapeutin kanssa. Ryhmässä

tapahtuvia harjoituksia pidettiin tärkeinä, sillä normaalisti lapsen kuntoutus oli yksinäistä puurtamista jumpparin kanssa.

”Mää oon ainakin miettiny sitä, että niin kun aattelee tätä fysioterapiaa muuten niin kun on näillä vammaisilla lapsilla, kun se on yksilöterapiaa niin kyllä musta tuntuu, että tää ryhmäkin niin kun jotenkin niin kun motivoi enemmän ja se ryhmä vie niin kun etteenpäin et siinä tavallaan sitten ehkä ne turhat narinat kuitenkin sitten jää pois, koska kun näkkee, että toisetkin tekkee ja toisetkin on tässä tilanteessa.” (3B,4).

Voidaan todeta, että kurssi antoi lapselle uuden näkökulman normaaliin aikuinenlapseksi kuntoutustilanteeseen ja aikuispainotteiseen vuorovaikutukseen lapsen elämässä. Vanhemmat toivat esille, että monet lapset olivat tottuneet olemaan aikuisten ympäröiminä ja aikuisten avustamina arkioloissa. Eräs vanhempi totesi lapsen toimivan päiväkodissa pääasiassa avustajan kanssa ja täältä lähdettiin hakemaan sosiaalisia taitoja toimia muiden lasten kanssa. Vanhemmat pitivätkin tärkeänä sitä, että lapsi oppi pyytämään apua ja kysymään asioita muilta lapsilta eikä vain aikuisilta. Eräs vanhempi totesi myös, että hänen lapsellaan ei ole normaali kotiympäristössä ikäisiään kavereita, mutta täällä on. Varsinkin kouluikäisten lasten välille syntyi vuorovaikutusta myös itse ohjelman jälkeen ja lapset jäivät juttelemaan toisten kanssa.

Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi näkee muita lapsia, jotka ovat samassa tilanteessa kuin hän ja joilla on samantyyppisiä ongelmia.

”Ja tota sit talvella, kun mä luin tästä Petöstä ni mä aatelin, että nyt on kokonaan jotain muuta ja just musta on kiva, että täällä on niin kun ryhmässä tehdään ne jutut. Et mun laps näkee, että on muitakin, jotka tekee jumppahommia ja saa taas uutta, uutta sitten ideaa.” (2A,2).

Moni lapsi on integroituna yleisopetuksen luokkaan tai käy tavallisessa päiväkotiryhmässä, jolloin hänen lähiympäristössään ei ole muita liikuntavammaisia lasta. Yhtenä tärkeänä tekijänä näillä kursseilla pidettiinkin muiden liikuntavammaisten lasten läsnäoloa. Vaikka itse toiminta olikin välillä hyvin yksilöllistä, vertaisryhmä oli koko ajan läsnä. Voidaankin todeta, että vertaisryhmä toi kuntoutustilanteen lähemmäs lapsen tavallista arkea, johon tulisi kuulua myös muita lapsia.

7 POHDINTA

Tässä luvussa tehdään yhteenveto tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista sekä tuodaan esille johtopäätöksiä. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen metodisia rajoituksia ja esitetään lopuksi joitain jatkotutkimustarpeita.

7.1 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vertaisryhmän läsnäolo näkyy liikuntavammaisten lasten toiminnassa ryhmässä tapahtuvien kuntoutustilanteiden aikana. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista vuorovaikutusta lasten välillä esiintyi ja millaisissa sosiaalisissa ja fyysisissä tilanteissa vuorovaikutusta esiintyi. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia näkemyksiä vanhemmilla oli ryhmän merkityksestä lapsensa kuntoutuksessa. Aihetta selvittiin sekä vanhempien näkökulmasta että lasten toiminnan kautta. Aineisto koostui vanhempien ryhmähaastatteluista ja videoaineistosta, jotka oli kerätty konduktiivisen ohjauksen kurssilla. Seuraavassa kuvataan tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Vanhempien näkemyksiä ei käsitellä erillisenä vaan ne tuodaan esille asiayhteyteen liittyen.

Lasten välisen vuorovaikutuksen eri mallit. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa oli nähtävissä erilaisia malleja, jotka tässä tutkimuksessa jaoteltiin kolmeen päätyyppiin: 1) lapsi toisen tarkkailijana, 2) lapsi toisen opastajana ja 3)

lapsi toisen kaverina. Samansuuntaista jaottelua on käyttänyt myös Verba (1994) tutkimuksessaan, joka selvitti 1-4 –vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta. Hän nimesi lasten vuorovaikutuksen mallit a) tarkkailun ja jäljittelyn malli, b) yhdessä toimimisen malli, c) opastavan vuorovaikutuksen malli. Verban (1994) mukaan nämä mallit olivat nähtävissä kaikissa ikäryhmissä, myös kaikkein nuorimmilla tutkimukseen osallistujilla. Tämän tutkimuksen lapset olivat pääosin vanhempia kuin Verban tutkimuksen lapset. Samoin lasten vammaisuus ja ryhmän lyhytkestoisuus tuovat erovaisuutta Verban (1994) tutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa lasten välistä tarkkailua esiintyi paljon. Verban (1994) mukaan tarkkailun ja jäljittelyn mallissa lapsi havainnoi toista lasta, mikä motivoi aktiivisuuteen sekä antoi lapselle uusia ideoita toimintaan. Myös vanhemmat toivat esille, että toisen lapsen tuoman mallin kautta lapselle tuli yritystä tehdä itse.

Opastavassa vuorovaikutuksessa toinen lapsi tukee ja avustaa lasta selviytymään tehtävästä. Tuki voi olla vain pieni kehotus tai ele, varsinkin pienillä lapsilla. (Verba 1994.) Myös tässä tutkimuksessa lapset opastivat toisiaan sanallisesti tekemään suoritusta oikein. Varsinkin vanhempien haastatteluissa tämä tuli voimakkaasti esille. Lapset olivat myös tietoisia toistensa osaamisen tasosta ja olivat vaativia toisiaan kohtaan. Verban (1994) esittämää yhdessä toimimisen mallia, joka viittaa sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, kommunikointiin, vastavuoroisuuteen ja yhteistoimintaan, joilla kaikilla pyritään yhteiseen tavoitteeseen, ei tässä tutkimuksessa tullut selkeästi esille. Toiminnan tavoitteet olivat pääosin yksilöllisiä, vaikka ne toteutettiin ryhmässä. Toisaalta samanaikaisesti tehtävää toimintaa oli paljon ja tämä lisäsi sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vanhemmat pitivät tärkeinä harjoitusten tekemistä vertaisryhmässä, sillä normaalisti kuntoutus tapahtui kahden kesken terapeutin ja lapsen kanssa.

Tämän tutkimuksen kolmas vuorovaikutuksen malli oli lapsi toisen kaverina. Lasten välille muodostuneet kaverisuhteet esiintyivät videoaineistossa jonkin verran. Lapset olivat kiinnostuneita toisistaan ja juttelivat keskenään myös muista kuin itse suoritukseen liittyvistä asioista. Vanhempien haastatteluista lasten välisten kaverisuhteiden esiintyminen tuli selkeästi esille.

Ohjauksen merkitys vuorovaikutukseen. Hakkaraisen (2002) mukaan lasten oppimisen ohjaus on ollut perinteisesti hyvin yksilökeskeistä ja lapset ovat kommunikoineet opetustilanteissa aikuisen kautta toisilleen. Hakkarainen jatkaa,

että mikäli vertaisryhmän vuorovaikutusta halutaan hyödyntää oppimisessa, se edellyttää muutosta aikuisen ohjauksessa. Konduktiivisessa ohjauksessa konduktorilla on keskeinen rooli. Hän luo tarkoituksenmukaisen ympäristön oppimiselle, suunnittelee ohjelman, joka perustuu jokaisen lapsen tietämykselle ja luo innostavan ja rentoutuneen ilmapiirin (Kozma 1995). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten keskinäistä puhetta oli nähtävissä melko vähän. Ohjauksessa ei pyritty niinkään lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen vaan puhe tapahtui yleensä konduktorin kautta. Lapsen ympäristöön ja toimintaan liittyvät spontaanit kommentit suuntautuivat usein avustajana toimivalle vanhemmalle. Avustajan keskeisyys lapsen vuorovaikutuksessa on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Mäki 1993). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapsilta vaadittiin keskittymistä omaan yksilösuoritukseen, ja tämä ei useinkaan mahdollistanut lasten välistä vapaata keskustelua.

Ohjauksessa ryhmää hyödynnettiin selkeästi sekä mallin antajana että motivaation lähteenä. Lapsen huomio kiinnitettiin tiettyyn lapseen tai lapsiryhmään, joka teki haluttua tehtävää. Lasta käytettiin esimerkkinä ja mallina sekä lisäämään toisen lapsen motivaatiota. Nämä ovatkin konduktiivisen ohjauksen keskeisiä periaatteita (mm. Jernqvist 1985).

Tämän tutkimuksen videoanalyysi osoitti, että konduktori ei ohjannut vain lapsia, vaan keskeinen ohjattava ryhmä oli myös lasten vanhemmat. Vanhemmat saivat tietoa ja kokemusta lapsensa ohjaamisesta. Kuntoutuksen jatkuvuuden kannalta vanhempien ohjauksen rooli on keskeistä. Libertyn (2004) mukaan 12 kuukautta kestäneen konduktiivisen ohjauksen kokeilussa lapsen kehityksessä tapahtuneet muutokset liittyivät lapsen ja vanhemman muuttuneeseen vuorovaikutukseen ja tapaan toimia keskenään. Vanhempien oppimista ja ohjaamista voidaankin pitää yhtenä tärkeänä sisältönä, jota konduktiivisen ohjauksen kurssit tarjoavat.

Yhteisen toiminnan muodot. Lasten tekemiin harjoituksiin sisältyi paljon samanaikaista tekemistä ja yhteistä puhetta tai laulua. Makkosen (2005) kokooman kooperatiivisen vertaistyöskentelyn piirteet, joita ovat mm. opettajan antamat tavoitteet ja roolit, heterogeeninen ryhmä, pysyvät roolit, selkeä työnjako, erilliset osatavoitteet, toisistaan erillään tapahtuvaa toiminta, vähäinen vuorovaikutus ja järjestetty tilanne, ovat lähellä sitä, mitä konduktiivisen ohjauksen tilanteet sisälsivät. Konduktori oli määrittänyt lapsen tavoitteet ja kyseessä oli heterogeeninen

ryhmä, vuorovaikutus oli vähäisempää kuin esimerkiksi yhteistoiminnallisessa vertaistyöskentelyssä, tilanne oli järjestetty ja siihen liittyi selkeä työnjako. Nämä ovat kaikki Makkosen (2005, 11) kokoamia kooperatiivisen vertaistyöskentelyn piirteitä. Tyypillistä oli se, että yhdessä tehtävään liikkeeseen yhdistettiin puhe, loru, laulu tai ääntely, jota kaikki toistivat konduktorin tahdittamana. Avustuksen määrä vaihteli lapsilla aina tarpeen mukaan ja samanaikaisesti suoritettavaa tehtävää tehtiin hieman eri sovelluksin. Lapset oppivat ryhmässä oman vuoron odottamista ja keskittymistä omaan toimintaan. Kaikilla lapsilla saattoi olla sama tehtävä suoritettavanaan, mutta se tehtiin yksi kerrallaan, jolloin lapsen tuli odottaa vuoroaan. Dillenbourg (1999, 7) määrittelee kollaboratiivisen oppimisen tilanteeksi, jossa odotetaan tapahtuvan vuorovaikutusta, joka saa aikaan oppimista. Hän jatkaa, että vuorovaikutuksen syntymisestä ei ole kuitenkaan varmuutta, mutta sen mahdollisuutta pyritään edesauttamaan. Tämän tutkimuksen pohjalta ei voida sanoa, että konduktiivisen ohjauksen tilanteissa toteutuisi yhteistoiminnallista eli kollaboratiivista oppimista, vaikka siihen sisältyikään joitain yhteistoiminnallisen vertaistyöskentelyn piirteitä (vrt. Makkonen 2005, 11).

Yhteiset keskustelut olivat yksi yhteisen toiminnan muoto. Osa päivän ohjelmaa olivat lapsiryhmässä tapahtuvat keskustelut, joita konduktori ohjasi. Keskustelut saattoivat liittyä esimerkiksi lapsen viikonlopun tapahtumiin tai niillä viriteltiin tulevaa toimintaa. Konduktori suuntasi kysymykset koko lapsiryhmälle, jolloin lapset saattoivat tuottaa vastauksen yhteen ääneen. Lapset oppivat ryhmässä toimimisen taitoja, joita vanhemmat pitivät tärkeinä. Ryhmässä opittiin tukemaan toista lasta. Toisinaan kysymykset suunnattiin yksittäiselle lapselle ja jos vastausta ei tullut, muut lapset auttoivat häntä. Oman vuoron odottaminen tuli esille monissa tilanteissa. Lapsia rohkaistiin myös tuomaan mielipiteensä esille ryhmässä. Keskustelut etenivät konduktorin ohjaamana.

7.2 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Ryhmä motivoi ja toimii mallina. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapset tarkkailivat toisiaan, toimivat toistensa opastajina ja muodostivat kaverisuhteita konduktiivisen ohjauksen kurssin aikana. Muiden lasten seura motivoi lasta yrittä-

mään myös itse. Tämän tutkimuksen lapset olivat iältään 3-7 –vuotiaita. Verban (1994) tutkimuksessa jo vuoden ikäisten lasten vuorovaikutuksessa oli nähtävissä tarkkailua ja jäljittelyä, yhdessä toimimista ja opastavaa vuorovaikutusta. Kun vuorovaikutuksen malleja mietitään lasten kuntoutuksen kontekstissa, voidaan todeta, että jo hyvin nuoret lapset hyötyisivät ryhmässä tapahtuvasta kuntoutuksesta.

Lapsen yksilölliset tavoitteet ohjaavat ryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Lasten kuntoutus tapahtui ryhmässä, mutta jokaiselle lapselle oli mietitty omat yksilölliset tavoitteet. Omien tavoitteiden saavuttaminen tuntui olevan ensisijaista muuhun toimintaan nähden. Konduktiivisen ohjauksen yksi peruselementti on, että lapsen tavoitteet laaditaan yksilöllisesti, mutta toteutetaan ryhmässä (Kozma 1995) ja tämä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Se, millaista vuorovaikutusta sallittiin ja mihin kannustettiin, oli sidoksissa lapsen tavoitteisiin. Ymmärrettävää onkin, että koska kyseessä oli liikuntavammaisten lasten ryhmä, keskeisimmät tavoitteet liittyivät lapsen motorisiin taitoihin ja näihin panostettiin ensisijaisesti. Konduktiivinen ohjaus kattaa kuitenkin kaikki lapsen kehityksen / toiminnan osa-alueet, syömisestä leikkimiseen ja oppimiseen (Kozma 1995), jolloin lasten välisen vuorovaikutuksen edistämiseen voitaisiin perustellusti kiinnittää enemmän huomiota.

Kohti yhteistoiminnallisuutta? Ryhmällä oli selkeästi positiivista merkitystä lapsen kuntoutuksessa. Konduktiivisen ohjauksen tilanteet muistuttivat lähinnä kooperatiivisen vertaistyöskentelyn piirteitä (kt. Makkonen 2005). Voidaan kuitenkin kysyä, voiko ja saavutettaisiinko sillä jotain etua, jos työskentelyssä hyödynnettäisiin vahvemmin yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteitä. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen keskeinen rooli, ryhmän oma tavoite, yhteinen toiminta, joustavat rooli, neuvotteleva tyyli ohjeiden antamisessa (Dillenbourg 1999; Makkonen 2005). Vanhempien haastatteluista tuli esille, että yhdessä tekemistä ja ryhmän hyödyntämistä toivottiin paikoin enemmän. Vaikka ryhmä jo nyt näytti edistävän kuntoutusprosessia esimerkiksi lapsen motivoitumisen kautta, on kuitenkin syytä pohtia, millä tavoin ryhmää voitaisiin käyttää vielä monipuolisemmin ja ehkä hyödyntää paikoin myös yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä.

Kuntoutustilanteissa lapset turvautuivat herkästi omaan vanhempansa, joka oli läsnä. Mikäli lasten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa halutaan lisätä,

voisivat kuntoutustilanteet tapahtua osittain myös ilman vanhempia. Avustajana voisi toimia joku vieraampi henkilö tarpeen mukaan. Varsinkin vanhemmilla lapsilla tämä saattaisi toimia ja lisätä lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

Aikuisen vahvalla ohjauksella lapsen itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen.

Motoristen taitojen oppimisen kannalta suorituksen toistamisella on tärkeä osuus, jotta toiminta vakiintuu ja automatisoituu osaksi normaalia toimintaa. On todettu, että suorituksen tuttuuden kautta syntyy onnistumisen elämyksiä ja harjoittelumotivaatio kasvaa. (Eloranta 2002, 87.) Tässä tutkimuksessa aikuisen ohjaus lasten suorituksia kohtaan oli vaativaa. Lasta vaadittiin tekemään suoritus itse ja siihen tarvittiin lapsen keskittymistä. Suorittamisen kautta lapsi sai tärkeitä onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan, jotka taas ovat ensiarvoisia lapsen itsenäisyyden ja oman itseluottamuksen kannalta. Ahonen ja Cantell (1999, 95) toteavat, että motorisen oppimisen kannalta harjoittelussa on keskeistä lapsen oma aktiivinen kontrolli. Aikuisen melko vaativaltakin vaikuttava ohjaus näyttäisi olevan tarkoituksenmukaista konduktiivisessa menetelmässä ja motoristen taitojen harjoittelussa yleensäkin. Kovanen (2004) on pohtinut lasten kuntoutuksessa asetettujen tavoitteiden riittävyttä, sillä lapsen tehokas kuntouttaminen saa usein osakseen arvostelua, ettei se jätä lapselle tilaa lapsuuteen. Onko tällöin kyse siitä, että ammatti-ihmiset ja muut aikuiset ovat liian helliä ja asettavat vammaiselle lapselle liian helppoja tavoitteita, jotka hän pystyy saavuttamaan ilman suurempia ponnisteluja.

Hakkarainen (2002) toteaa, että lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen vaatii aikuisen ohjausta ja roolia. Myös Vygotsky (1978) painottaa aikuisen ja osaavamman lapsen merkitystä lapsen oppimisessa, jolloin taidot hankitaan lasten keskinäisessä ja lasta ohjaavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuisen ja osaavamman lapsen ohjauksella voidaan edistää lapsen omatoimisuutta. Vammaisen lapsen elämän kannalta mahdollisimman suuri omatoimisuus ja itsenäisyys ovat avainasioita. Jotta tähän päästään, tarvitaan omaa motivaatiota, onnistumisen kokemuksia ja ohjausta näihin asioihin.

7.3 Tutkimuksen metodiset rajoitukset

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla lasten vanhempia ryhmänä konduktiivisen ohjauksen kurssin aikana sekä videoimalla kurssilla tapahtuvia lasten harjoitusjaksoja. Eri menetelmin kerättyä aineistoa, menetelmätriangulaatiota, voidaan pitää tutkimuksen yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä (kt. esim. Lincoln & Guba, 1985).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija kerää yleensä itse aineistonsa. Tällöin tutkija voi varmistua myös aineiston riittävydestä (Lincoln & Guba 1995). Tässä tutkimuksessa tutkija on kuitenkin saanut valmiin, aikaisemmin kerätyn aineiston käyttöönsä, eikä ole näin ollen ollut itse aineiston keruutilanteessa mukana. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on ollut saada kokonaisvaltainen kuva ryhmän merkityksestä lapsen kuntoutusprosessissa. Videokuvaukset keskittyivät itse harjoituksiin. Lasten välisen vuorovaikutuksen syntymisen kannalta aineistosta jäi puuttumaan itse harjoitusten välillä olevia hetkiä, vapaampia odottelutilanteita, joissa voisi olettaa, että esimerkiksi kommunikointi lasten välillä olisi ollut luontevaa ja ehkä runsaampaa kuin muissa tilanteissa. Mikäli tutkija olisi itse ollut paikan päällä havainnoimassa tilannetta, kurssin tapahtumista olisi saanut kokonaisvaltaisemman kuvan ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta olisi ehkä löytynyt jotain selkeämmin, kuin mitä videoilta oli nähtävissä.

Videokuvaukset olivat paikoin myös heikkolaatuisia, jolloin lasten puhetta tai ilmeitä ei voinut erottaa. Osa aineistosta oli myös selkeästi tutkimukseen kelpaamatonta, sillä kuvaus tapahtui välillä videokameran seistessä huoneen nurkassa ja kun lapset vaihtoivat paikkaa, kukaan ei muistanut liikuttaa kameraa. Videomateriaalia oli kuitenkin niin paljon, että tähän tutkimukseen käytettävää aineistoa oli riittävästi.

Ryhmähaastattelut olivat myös toisen tutkijan tekemiä. Tämän tutkimuksen käyttöön saatiin myös haastattelujen tekijän päiväkirja, josta ilmeni haastattelussa havaittuja asioita, kuten esimerkiksi, jos haastattelutilanteen tunnelma oli ollut jotenkin poikkeava.

Vanhemmat toivat haastatteluissa esille joitain asioita voimakkaammin, kuin mitä ne olivat videoaineistosta nähtävissä. Varsinaisia ristiriitaisuuksia ei tullut aineistojen välillä esille, mutta esimerkiksi lasten välinen kommunikointi tuli vanhempien kommentteissa vahvasti esille, mikä taas videoaineistossa oli hei-

kosti nähtävää. Näiden eroavaisuuksien näkeminen on yksi triangulaation tuomia etuja (Patton 2002).

7.4 Jatkotutkimustarpeet

Tämä tutkimus antoi tietoa siitä, millaista lasten välinen vuorovaikutus ryhmässä tapahtuvan kuntoutuksen aikana oli sekä siitä, millaisia yhteistoiminnan muotoja esiintyi. Tutkimuksessa selvitettiin myös fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, esimerkiksi ohjauksen merkitystä vuorovaikutukseen. Tuon nyt esille kolme uutta kiinnostavaa aluetta, jotka ovat nousseet tämän tutkimuksen pohjalta, ja jotka olisivat mielestäni arvokkaita jatkotutkimuksen kohteita.

Konduktiivisen ohjauksen yksi keskeinen tavoite on pyrkimys lapsen mahdollisimman itsenäiseen ja omatoimiseen elämään, Petö'n sanoin ortofunktiioon (Hári & Ákos 1988; Kozma 1995). Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että vertaisryhmällä oli merkitystä lapsen toimintaan kuntoutustilanteissa. Vygotsky (1978) toteaa, että kun lapsi harjoittaa lähikehityksen vyöhykkeellä olevia taitoja vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten kanssa, hän sisäistää nämä prosessit ja ne tulevat osaksi lapsen itsenäistä toimintaa. Kiinnostavaa olisikin tutkia, lisääntykö lapsen omatoimisuus näiden kurssien aikana ja väheneekö lapsen avustuksen tarve. Lapsen kehittymisen ja jatkon kannalta tämä olisi keskeistä.

Tässä tutkimuksessa kyseessä oli konduktiivinen ohjaus, jonka perusideana on kuntoutuksen tapahtuminen vertaisryhmässä. Ryhmän käyttö vammaisen lapsen kuntoutuksessa yleisemminkin olisi arvokasta. Lapsen motivaatio omaan kuntoutukseen on keskeistä ja ryhmän avulla tätä voidaan lisätä (kt. esim. Lind 2000). Ryhmässä toimimisen muotoja voidaan käyttää monipuolisemminkin kuin mitä tässä tutkimuksessa tuli esille. Mielestäni ryhmää tulisi hyödyntää laajemminkin lasten kuntoutuksessa, ei vain vammaisten lasten vertaisryhmää vaan myös vammattomien lasten ryhmää. Tämä tavoite tuodaan esille myös uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa v. 2003. Samoin Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999) toteavat, että kuntoutus tulisi integroida luonnollisissa tilanteissa tapahtuviin toimintoihin, joissa on myös muita lapsia mukana. Ryhmässä oppimisen edut jäävät tällä hetkellä suurelta osin käyttä-

mättä vammaisten lasten kuntoutuksessa Suomessa. Näiden mahdollisuuksien miettiminen ja kokeileminen käytännössä on varmasti alue, johon jatkossa tulisi panostaa.

Vanhempien omat kokemukset ja oma oppiminen näiden kurssien aikana on yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Vanhemmat toivat esille erittäin myönteisiä kokemuksia ryhmän merkityksestä paitsi lapselleen niin myös itselleen. Kurssien aikana vanhemmilla oli mahdollisuus tavata muita samassa tilanteessa olevien vammaisten lasten vanhempia ja keskustella ja vaihtaa kokemuksia heidän kanssaan. Voidaankin olettaa, että keskustelut muiden vanhempien kanssa olivat yksi merkittävä osa kurssia.

Vanhempien tiivis läsnäolo lapsensa kuntoutuksessa näiden kurssien aikana oli myös poikkeavaa perheiden normaaliin arkeen. Lapsen saama fysioterapia tai puheterapia tapahtui yleensä terapeutin ja lapsen kahdenkeskisenä tilanteena. Vammaisen lapsen kuntoutumisen ja elämän kannalta vanhempien toiminnalla ja päätöksillä on keskeinen rooli (Bailey, McWilliam, Darkes, Hebbeler, Simonsson, Spiker & Wagner 1998). Konduktiivisen opetuksen periaatteisiin liittyy läheisesti vanhempien toiminta ja osallisuus. Llewellyn, Owens ja Hogan (1997, 89) toteavat, että konduktiivista ohjausta koskevissa tutkimuksissa tulisi pyrkiä enemmän ymmärtämään lapsen elämän kokonaisuus ja huomioida palvelujen käyttäjien, erityisesti vanhempien näkökulmat. Olisi tarvetta saada tarkempaa ohjeistusta ja pohdintaa siitä, miten konduktiivisen ohjauksen harjoitukset siirretään lapsen arkipäivään ja tämän selvittämiseen tarvitaan vanhempien osallistumista (Bochner & Center 1996). Näihin teemoihin olisi jatkossa kiinnostavaa paneutua.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Cantell, M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 78-101.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arima, L., Göransson, P., Lahdenperä-Mustajärvi, M., Malmström, E. & Rantamäki, M. 2001. PPP Pikku Peto Projekt. Ruskeasuon koulu. Helsinki.
- Autti-Rämö, I. 2003. Lapsen ja nuoren kuntoutus. Teoksessa H. Alaranta, T. Pohjolainen, J. Salminen & E. Viikari-Juntura (toim.) *Fysiatría*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 473-483.
- Autti-Rämö, I. 2004. CP-vammaisuus. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 161-177.
- Autti-Rämö, I., Anttila, H., Suoranta, J. & Mäkelä, M. 2004. Kartoitus: CP-lasten kuntoutuskäytännöt Suomessa – yleiset kuntoutusmahdollisuudet [esitelmä]. FinOHTAn kutsuseminaari: CP-lasten kuntoutuksen vaikuttavuus 25.5.2004. Helsinki.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. 1998. Family outcomes in early intervention: a framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children* 64 (3), 313-328.
- Bairstow, P., Cochrane, R. & Rusk, I. 1991. Selection of children with cerebral palsy for conductive education and the characteristics of children judged suitable and unsuitable. *Developmental Medicine and Child Neurology* 33 (11), 984-992.
- Bochner, S. & Center, Y. 1996. Implementing conductive education in Australia: a question of programme transplantation. *Educational Psychology* 16 (2), 181-192.
- Bumin, G. & Kayihan, H. 2001. Effectiveness of two different sensory-integration programmes for children with spastic diplegic cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation* 23 (9), 394-399.
- Caulliez, N.F. 1997. The shaping of rehabilitative environment. *Conductive Education Occasional Papers*, 4 & 5, 85-93.

- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University press, 39-63.
- Darrah, J., Watkins, B., Chen, L. & Bonin, C. 2004. Conductive education intervention for children with cerebral palsy: an AACPD evidence report. *Developmental Medicine & Child Neurology* 46, 187-203.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: what do you mean by "collaborative learning"? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon, 1-19.
- Eloranta, V. 2002. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 85-100.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. STAKES. Tutkimuksia 136.
- Hári, M. & Ákos, K. 1988. Conductive Education. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Horváth, J. 1997. András Pető – a brief biographical sketch. *Conductive Education. Occasional papers* 1, 1-6.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- International Pető Institute. Pető András Institute for Conductive Education of the Motor Disabled and Conductors' College. Instituutin esite.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: WSOY.

- Jernqvist, L. 1985. Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Mitä kuntoutus on? Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY, 12-28.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kilon päiväkotien Kuntoutus Kilon päiväkodissa. http://www.espoo.fi/xsl_perussivu_ilmanalasivuaja.asp?path=1;606;608;32661;32734;51869;3181;3195;3428;3914;3936. Luettu 24.8.2004.
- Kiviranta, T. & Jokinen, K. 2003. Esteetöntä elämää vai korkeita kynnyksiä? Näkökulmia liikuntavammaisten koululaisten arkeen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 277.
- Koivikko, M. & Korpela, R. 2004. Lastenneurologinen kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) Lastenneurologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 644-651.
- Kovanen, P. 2000. Lastenneurologisen kuntoutuksen perusteet. Lastenneurologisen fysioterapian sekä Delacato-, Kerland- ja Petö-menettelyn vertailu. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Fysioterapian laudatur-tutkielma.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 256.
- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkeen. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 63.
- Kozma, I. 1995. The basic principles and present practice of conductive education. European Journal of Special Needs Education 10, 111-123.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. M. 2003. Introduction. Sociocultural theory and education: students, teachers, and knowledge. Teoksessa A.

- Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University press, 1-11.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Lambert, M. 2004. Conductive education: links with mainstream schools. *Support for learning* 19 (1), 31-37.
- Lebeer, J. 2002. Towards an ecology of rehabilitation. E. Balogh & I. Kozma (toim.) *Conductive education Occasional papers* 9, 51-66.
- Liberty, K. 2004. Developmental gains in early intervention based on conductive education by young children with motor disorders. *International Journal of Rehabilitation Research*. 27 (1), 17-25.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lind, L. 2000. Parents' views of efficiency of conductive education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 15 (1), 42-54.
- Llewellyn, A., Owens, M. & Hogan, K. 1997. Research Report: Conductive Education: The Case For Further Research. *Early Development and Parenting* 6 (2), 89-91.
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 29.
- Mackay, G. 1995. Some problems with translation: conductive pedagogy in the context of comparative education. *European Journal of Special Needs Education* 10, 162-168.
- McGee, A-M. & Sutton, A. 1989. Conductive Education and Developmental Psychology. *Educational Psychology* 9 (4), 339-345.
- McNaughton, D. 1994. Measuring parent satisfaction with early childhood intervention programs: current practice, problems, and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education* 14 (1), 26-48.
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 103.

- Mattus, M-R. 1993. "Kotikuntoutus on kovaa työtä" Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä I. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 43.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 42.
- Mäntykankaan koulu. Petö-toiminta. <http://www.mantykankaankoulu.fi>. Luettu 24.8.2004.
- Määttä, P. 1994. Konduktiivinen opetus liikuntavammaisten lasten varhaiskuntoutuksessa ja opetuksessa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1, 19-60.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Nieminen, P. 1999. Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 39-59.
- Paatero, H., Kivekäs, J. & Vilkkumaa, I. 2001. Kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa T. Kallaanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 107-126.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Parkes, J., Donnely, M, Dolk, H. & Hill, N. 2002. Use of physiotherapy and alternatives by children with cerebral palsy: a population study. Child: Care, Health & Development 28 (6), 469-477.
- Parkes, J., Hill, N., Dolk, H. & Donnely, M. 2004. What influences physiotherapy use by children with cerebral palsy? Child: Care, Health & Development 30 (2), 151-160.
- Pellegrini, A. D. 1996. Observing children in their natural worlds: a methodological primer. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pietilä, M. 2000. Psykomotorinen ryhmäkuntoutus osaksi päiväkotitoimintaa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 128. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (LIKES).

- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 198.
- Riita, T. & Ahonen, T. 2000. CP-oireyhtymän neuropsykologiaa. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lasten neuropsykologiaa. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Atena, 187-205.
- Rissanen, P. 2003. Kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa H. Alaranta, T. Pohjolainen, J. Salminen & E. Viikari-Juntura (toim.) Fysiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 93-105.
- Rissanen, P. & Aalto, A-M. 2003. Yhteenveto kuntoutuksen vaikuttavuuden arvioinnista. Teoksessa A-M. Aalto, H. Hurri, A. Järvikoski, V. Karjalainen, H. Paatero, T. Pohjolainen & P. Rissanen (toim.) Kannattaako kuntoutus? Asiantuntijakatsaus eräiden kuntoutusmuotojen vaikuttavuudesta. 2. painos. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 267, 1-26.
- Ruskeasuon koulu. Konduktiivinen opetus. <http://www.ruskis.fi>. Luettu 24.8.2004.
- Sigafoos, J., Elkins, J. & Kerr, M. 1993. Short-term conductive education: An evaluation study. *British Journal of Special Education* 20 (4), 148-151.
- Siitonen, H. 2001. Konduktiivinen opetus integroidussa erityispäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Sillanpää, M. 2004. Lasteneurologisten sairauksien yleisyys. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) Lastenneurologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 14-19.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. 2003. Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and rehabilitation* 25 (11-12), 602-610.
- Sormunen, E. 1999. Asiakas ja ryhmä – kehittyvä suhde. Teoksessa V. Karjalainen & P. Saikku. (toim.) Vuoropuhelun aika. Kirjoituksia kuntoutuksen kehittyvästä asiakasyhteistyöstä. Stakesin raportteja 236. Jyväskylä. Gummerus, 64-73.

- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sutton, A. 1986 a. Part one: Developments in Hungary. Kirjassa P.J. Cottam & A. Sutton (toim.) Conductive education. A system for overcoming motor disorder. London: Croom Helm., 3-86.
- Sutton, A. 1986 b. Problems of theory. Kirjassa P.J. Cottam & A. Sutton (toim.) Conductive education. A system for overcoming motor disorder. London: Croom Helm, 153-177.
- Tatlow, A. 1997. Conductive education: an educational-therapeutic hybrid and educational therapeutic integration. *Conductive Educational Occasional Papers*, nro 3, 31-45.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 165.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tyni-Lenné, R. 2003. Ennaltaehkäisyn perinteistä pidettävä kiinni. Teoksessa T. Mansikkamäki (toim.) Polkuja fysioterapian tulevaisuuteen. Suomen Fysioterapeuttiliiton 60-vuotisjuhlajulkaisu. Suomen Fysioterapeuttiliitto, 11-16.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-389.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. STAKES. Oppaita 56.
- Von Wendt, L., Kokkonen, J. & Kalland M. 2001. Lasten ja nuorten kuntoutus. Lastenneurologinen kuntoutus. Teoksessa T. Kallaanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 387-411.
- Verba, M. 1994. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development* 37, 125-139.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähöitoä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 291-303.

- Virsu, V. & Haapasalo, S. 2001. Oppiminen ja aivojen muovautuvuus kuntoutumisen lähtökohtina. Teoksessa T. Kallaanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duadecim, 72-85.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society. 2. painos. Cambridge: Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Käänt. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1931.