

**MITEN VUOROVAIKUTUSLEIKKI TUKEE LAPSEN SOSIAALISIA
TAITOJA VUOROPÄIVÄKODISSA?**

HILKKA LUTTINEN

Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2006

Luttinen, H. 2006. Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa? Tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 79 s + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella vuorovaikutusleikkimenetelmän soveltuvuutta lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa ja vahvistamisessa sekä ennaltaehkäistä sosiaalisissa taidoissa mahdollisesti esiintyviä pulmia erityisesti vuoropäiväkotiympäristössä. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat käsittelevät vuorohoitoa, sosiaalisten taitojen kehittymistä vuorovaikutussuhteissa sekä Theraplay –vuorovaikutusleikkimenetelmän periaatteita.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena yhden vuoropäiväkotiryhmän neljälle lapselle suunnattuna ja suunniteltuna vuorovaikutusleikkikokeilutoimintana 12 kertaa kevään 2005 aikana normaalin päiväkotitoiminnan yhteydessä. Aihetta lähestyttiin lähinnä kvantitatiivisella tutkimusotteella ja täydennettiin kvalitatiivisilla menetelmillä. Ensisijaisena tutkimusmenetelmänä käytettiin sosiaalisten taitojen arviointilomaketta. Ensin tehtiin kunkin lapsen sosiaalisten taitojen alkukartoitus ja vapaamuotoinen kuvaus niiden luonteesta. Lapsiryhmän henkilökunta ja päiväkodin erityislastentarhanopettaja kartoittivat lasten sosiaalisia taitoja myös intervention puolivälissä ja lopussa sekä siitä noin kuukauden kuluttua. Vanhemmat arvioivat lastensa sosiaalisia taitoja ennen ja jälkeen intervention. Arvioinnin tukena käytettiin lasten havainnointia, osallistuvaa havainnointia, päiväkirjamerkintöjä ja joidenkin ryhmätilanteiden videointia.

Lasten sosiaalisten taitojen arviointimittarin tulosten perusteella voitiin todeta, että lapsilla tapahtui myönteistä kehitystä jonkin verran eri osa-alueilla: sosiaalisessa yhteistyössä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa riippumattomuudessa. Kvalitatiivisen aineiston perusteella lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden voitiin havaita hieman kehittyneen positiiviseen suuntaan. Lasten ja ryhmän vetäjien välille näytti muodostuvan kiinteä suhde. Lapsiryhmän aikuisten havainnointitaidot ja lapsituntemus lisääntyivät.

Vuorovaikutusleikkikokeilun tutkimustulosten myötä on mahdollista todeta, että menetelmästä voi olla hyötyä sosiaalisten taitojen tukemisessa ja vahvistamisessa. Vuorovaikutusleikkiä tavallisena päiväkotitoimintana voidaankin pitää ennaltaehkäisevänä ja varhaisena pulmiin puuttumisena.

Avainsanat: vuorovaikutusleikki, Theraplay, sosiaaliset taidot, vuorohoito

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	VUOROHOITO.....	6
3	SOSIAALISET TAIDOT	9
3.1	Lasten ja aikuisten väliset sosiaaliset suhteet.....	13
3.2	Lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet.....	15
3.2.1	Sosiaalisten suhteiden piirteitä.....	17
3.2.2	Sosiaalisen käyttäytymisen vaikutus.....	20
3.2.3	Sosiaalisissa suhteissa ilmeneviä pulmia	22
3.3	Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen	24
3.4	Arviointimenetelmät	27
4	THERAPLAY –VUOROVAIKUTUSLEIKKI	29
4.1	Theraplayn teoriapohja.....	31
4.2	Theraplay -menetelmän perusteita	33
4.3	Ryhmätheraplayn, vuorovaikutusleikin periaatteita.....	36
4.4	Aikaisempia tutkimuksia.....	38
4.5	Vuorovaikutusleikkituokion toteuttamiseen liittyviä seikkoja.....	40
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	41
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
6.1	Tutkimusasetelma	44
6.2	Tutkimusmenetelmät.....	44
6.3	Vuorovaikutusleikkituokioiden kulku.....	46
6.4	Aineiston käsittely ja tulosten analysointi.....	48
6.5	Tutkimuksen luotettavuus	49
6.6	Tutkimuksen eettiset kysymykset	53

6.7	Tutkimusryhmän kuvaus	55
7	TULOKSET.....	58
7.1	Sosiaalinen yhteistyö.....	58
7.2	Sosiaalinen vuorovaikutus	60
7.3	Sosiaalinen riippumattomuus	62
7.4	Laadullisia havaintoja	63
8	POHDINTA.....	70
	LÄHTEET.....	75
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Sosiaalisten taitojen merkitys nähdään lapsen kokonaiskehityksen kannalta oleellisen tärkeänä. Lasten sosiaalisten taitojen pulmat ovat olleet ajankohtaisia keskustelujen aiheita. Siksi lasten sosiaalisten taitojen tukeminen lapsiryhmässä on sekä haasteellista että perusteltua.

Lapsen sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä koko hänen kehitykselleen (Viitala 1998, 291). Aluksi tärkeimmät ihmissuhteet ovat lapsen ja vanhempien tai lapsen ja hoitajan välisiä. Läheisten ja tärkeiden ihmisten kanssa muodostuu lapsen yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden perusta. (Laine 2005, 178; Munter 2001, 109-110.) Varhaisen vanhempi-lapsi-kiintymyssuhteen merkitystä on pyritty ymmärtämään yksilön myöhemmän kehityksen, käyttäytymisen ja elämässä selviytymisen kannalta (Sinkkonen & Kalland 2001, 7).

Lapsen myönteisen sosiaalisen kehityksen ja oppimisen kannalta vertais-suhteet ja lapsen saama sosiaalinen asema ovat erittäin tärkeitä, sillä lasten sosiaaliset taidot kehittyvät vertaisryhmässä aktiivisen toiminnan kautta. Lasten kokemukset vertaisryhmästä alkavat varhain, usein jo toisesta ikävuodesta lähtien jossain päivähoiton muodossa subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä. (Laine 2005, 178.)

Lasten ilta-, yö- ja viikonloppuhoidon tarve on lisääntynyt vanhempien tehdessä työtä monenlaisissa vuoroissa ja eri vuorokauden aikoina (Öhman 2004, 20-21). Vuorohoidon erityispiirteinä ovat lasten epäsäännölliset hoitoajat sekä henkilökunnan vaihtelevat työajat. Jatkuvasti vaihtuvat monet vertais- ja hoitajasuhteet voivat olla haitallisia lapsen turvallisuuden tunteelle sekä emotionaaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle (Laine 2005, 178). Siksi vuorohoidossa olevan lapsen hoidon, kasvun ja oppimisen turvaamiseksi tulisi kiinnittää erityisesti huomiota (Väisänen 2005).

Lapsi ei välttämättä saavuta tärkeää, muiden lasten hyväksymää ja aktiivista sosiaalista roolia ilman aikuisen tukea (Viitala 1998, 291). Theraplay -

menetelmässä jäljitellään tervettä vanhemman ja lapsen välistä kiintymyssuhdetta. The-raplay on lyhykestoinen, strukturoitu, aikuisen ohjaama hoitomenetelmä ja sen perusta-na ovat leikki, yhteyttä rakentava vuorovaikutus, yksilöllisyys ja iloisuus. Hoidon ta-voitteena on vahvistaa toiminnallisesti ja kokemuksellisesti kiintymyssuhdetta, tukea tervettä itsetuntoa sekä edistää sitoutumista ja luottamusta sosiaalisissa suhteissa. Lap-sen saamasta myönteisestä vuorovaikutuksesta seuraavat positiivinen kuva itsestä ja omista mahdollisuuksista sosiaalisissa suhteissa. (Jernberg & Booth 2003, 29, 54.)

Jokaisen lapsen tulisi kuulua yhtä hyväksyttynä ja tärkeänä osana päiväko-tiyhteisöön (Laine 2005, 232). Ryhmätheraplayta, vuorovaikutusleikkiä, toteutetaan päiväkodeissa, lasten päivittäisissä elinympäristöissä tuttujen aikuisten ohjaamana. Vuo-rovaikutusleikissä lapset saavat konkreettisia, henkilökohtaisia ja myönteisiä kokemuk-sia, jotka tukevat emotionaalista ja sosiaalista kehitystä sekä lisäävät ryhmän jäsenten yhteenkuuluvaisuutta. (Jernberg & Booth 2003, 343; Tikkanen 1998, 22-25.)

Mielenkiintoni vuorovaikutusleikkimenetelmää kohtaan heräsi päästyäni kyseisen menetelmän koulutukseen. Koska kaikki lapset eivät hanki sosiaalisia taitoja pelkästään olemalla osa ryhmää (Viitala 1998, 300), on syytä pyrkiä tukemaan lasten sosiaalisia taitoja jollain tavoin, esimerkiksi jonkun menetelmän avulla. Tässä tapaus-tutkimuksessa tutkimuksen tarkoituksena oli tukea ja vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja sekä ennaltaehkäistä niissä mahdollisesti esiintyviä pulmia käyttämällä vuorovaikutus-leikkimenetelmää vuoropäiväkotiympäristössä.

2 VUOROHOIDO

Lasten ilta-, yö- ja viikonloppuhoidon tarve on lisääntynyt yhteiskunnallisten ja työelämän muutosten myötä. Yhä useampien lasten vanhempien työajat poikkeavat normaalisti ollen ilta-, yö- tai vuorotyötä ja työsuhteet ovat määräaika- tai tilapäisiä. Vanhempien opiskelu voi myös olla lapsen vuorohoiton tulon seuraus. Vuorohoidon onkin syntynyt vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan tarpeita (Öhman 2004, 20-21). Lasten epäsäännöllinen hoidon tarve asettaa monia vaatimuksia vuorohoidon järjestämiseksi ja lasten vaihtelevat hoitoajat pitää ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa (Stakes 2005). (Ruhanen 2004, 2; Öhman 2004, 20-21.)

Yhteiskunnan tehtävänä on tarjota perheille laadukasta, tarvetta vastaavaa päivä-, ilta- tai vuorohoidon. Päivähoitoa määrittävät päivähoitolaki ja -asetus, lastensuojelulaki ja -asetus, sosiaalihoitolaki, laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta, perusopetuslaki, lapsen oikeuksien sopimus sekä varhaiskasvatuksen linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelmat. Päivähoitolaki (1973/36) velvoittaa kuntaa huolehtimaan siitä, että lasten vanhemmat tai muut huoltajat saavat päivähoitopalveluja sinä vuorokaudenaikana, jona he sitä tarvitsevat. Päivähoitolain 11 pykälän mukaan lasten päivähoitoa on oltava saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Päivähoitoasetuksen viidennen pykälän mukaan päiväkodin toiminta kalenterivuoden aikana ja aukioloaika vuorokaudessa on järjestettävä paikallisen tarpeen mukaan. Päivähoidon tehtävänä on päivähoitolain kasvatustavoitepykälän (2a§, 1983/304) mukaan tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä sekä yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Näin halutaan korostaa vanhempien ensisijaisuutta lastensa kasvattajina. Kaikissa asiakirjoissa yhteisinä tavoitteina ovat lapsilähtöisyys, perhekeskeisyys ja yksilöllisyys. Päivähoitoa koskevat säännökset kattavat myös vuorohoidon, jota lisäksi linjataan vuorohoitotyöryhmien muistioissa. (Hujala,

Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 61; Kahiluoto 2005; Laki lasten päivähoidosta 1973/1983; Ruhanen 2003, 2; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 4-5, 16, 19; Väisänen 2006.)

Vuorohoidolla tarkoitetaan iltaisin, öisin ja viikonloppuisin tarjottavaa päivähoitoa, ja sitä voidaan järjestää eri tavoin kunnasta riippuen joko päiväkodeissa tai perhepäivähoidossa silloin, kun vanhempien työolot tai opiskelu niin vaativat (Stakes 2005; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 19). Yleisin vuorohoidon määritelmä T. Väisäsen (henkilökohtainen tiedonanto 28.3.2006) mukaan on klo 18.00-06.00 välillä tapahtuva hoito sekä viikonloppuhoito. Vuorohoidon käyttäjistä suurin osa on sellaisia perheitä, joissa molemmat vanhemmat ovat vuorotyössä. Myös vuorotyössä käyvät yksinhuoltajat tarvitsevat vuorohoitopaikan lapselleen. Kaupan ja terveydenhuollon ammateissa olevat vanhemmat ovat vuorohoidon suuri käyttäjäryhmä. Muita ammattialoja ovat teollisuus, ravintola-, sosiaali-, opetus- ja seurakunta-ala sekä liikenne ja yrittäjyys. (Ruhanen 2004, 4-5.)

Vuorohoidon sekä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet vuorohoidossa voidaan jakaa T. Väisäsen (henkilökohtainen tiedonanto 28.3.2006) mukaan yksilöllisiin, ryhmäkohtaisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin. Yksilölliset tavoitteet sisältävät kunkin henkilön yksilölliset tarpeet. Ryhmäkohtaiset tavoitteet koostuvat *ryhmän rakenteesta* eli iän mukaan muodostetusta ryhmästä tai sisarusryhmästä, *pienryhmätoiminnasta*, jossa pyritään kodinomaisuuteen sekä *toiminta- ja oppimisympäristöstä*. Yhteisölliset tavoitteet, jotka koskevat kasvatus- ja työyhteisöä, rakentuvat *keskustelukulttuurista* eli millaiset vuorovaikutuskäytännöt vallitsevat, *toimintakulttuurista* eli millainen on toimintailmapiiri, miten arjen rutiinit hoidetaan ja onko omahoitajajärjestelmää käytössä, *ohjauskäytännöistä* eli miten epäsäännöllistä lapsiryhmää tulisi ohjata, *yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta* sekä *kokouskäytännöistä ja tiedonkulusta*.

Vuorohoidon erityispiirteistä ja niiden vaikutuksista lapseen T. Väisäsen (henkilökohtainen tiedonanto 5.4.2005) mukaan henkilökunnan tulee keskustella vanhempien kanssa. Epäsäännöllisten hoitoaikojen vuoksi vuorohoidossa olevan lapsen hoidon, kasvun ja oppimisen turvaamiseksi tulisi kiinnittää huomiota erityisesti lapsen sosiaaliseen kasvuympäristöön, viihtyvyyteen, lapsen vireystilan vaihteluihin, turvallisuuden tunteen tarpeisiin, yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä tiedonkulkuun henkilöstön kesken.

Vaikka vuoropäiväkodissa pyritään normaalin päivärytmin ylläpitämiseen, se ei toteudu lasten eikä henkilökunnan läsnäoloissa. Elämän epäsäännöllisyys kuormittaa niin lapsia, vanhempia kuin henkilökuntaakin. Vuorohoidossa olevien lasten tuloaika hoitoon vaihtelee suuresti: lapsi saattaa tulla päiväkotiin esimerkiksi kesken toimitatuokion, lepoaikaan, ruokailuun tai illalla. Tämän vuoksi toimintatapojen omaksuminen vaatii aikaa ja päivän teema ei välttämättä aukene lapselle. (Öhman 2004, 20-21.)

Vuorohoitolapset ovat kotona eri aikaan kuin muut säännöllisissä päivätöissä käyvien vanhempien lapset. Hoitopaikka ei myöskään sijaitse kodin lähellä, joten kodin lähiympäristö saattaa jäädä vieraaksi ja siellä ikätovereihin tutustuminen voi olla hankalaa. Lasten ryhmäytyminen hankaloituu, sillä lapset ovat eri aikaan paikalla ja heillä on usean päivän poissaolo- tai hoitajaksoja vanhempien työtilanteiden tai yllättäen vaihtuvien työvelvoitteiden mukaan. Vuoropäiväkodissa lasten vaihtuvuus on suuri. Kaverit voivat vaihdella päivittäin ja kaverin näkemiseen voi tulla pitkiäkin taukoja. (Öhman 2004, 20-21.)

Hoitohenkilökunnan määrä vuoropäiväkodissa on suuri. Tutustuminen ja vuorovaikutuksen luominen useaan aikuiseen vie lapsilta aikaa. Sama koskee myös aikuisia, sillä työskentely jatkuvasti eri työtovereiden ja eri lasten kanssa on vaativaa. Pelkästään nimien muistaminen voi viedä aikaa. Hoitopaikan fyysiseen ympäristöön orientoituminen ja toimintatapojen omaksuminen vaativat myös paljon lapsilta, sillä ilta- ja yöhoito eivät aina toteudu ryhmän omissa tiloissa. Niinpä vuorokauden aikana on lukuisia muuttuvia tilanteita ja tiloja. (Öhman 2004, 20-21.)

Toiminnan organisoimisen, vuoropäiväkodin käytännön järjestelyjen ja toimivuuden vuoksi henkilökunnan on täytynyt löytää yhteisiä toimintaperiaatteita sujuvuuden edistämiseksi. Tiedonkulku lapsista vanhempien ja työntekijöiden välillä kuin myös työntekijöiden kesken on tärkeää kaikkien lasten osalta, mutta erityisesti, kun kysymyksessä on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi. Päiväkodin sisäisen tiedonkulun viestittäjänä kirjallinen viestintä on oleellista. Neuvoteltavat asiat ja etenkin päätökset pitää kirjata, jotta ne tavoittavat koko henkilökunnan. (Öhman 2004, 20-21.)

Päiväkoti edustaa lapsille ja heidän vanhemmilleen usein turvallisuutta, pysyvyyttä ja pitkäaikaisia lapsi- ja aikuiskontakteja. Vuorohoidossa nämä seikat eivät välttämättä toteudu. Näin ollen sosiaalisten taitojen hallinta korostuu vuorohoidossa.

3 SOSIAALISET TAIDOT

Laine (2005, 115-116) määrittelee sosiaaliset taidot käyttäytymisen muodoiksi, joita tarvitaan menestymiseen sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa edellyttävissä tilanteissa. Hirsjärven (1983, 174) mukaan sosiaaliset taidot (social skills) ovat taitoja, jotka auttavat yksilöä luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja. Poikkeus (1993, 4; 1997, 126) esittää sosiaalisilla taidoilla tarkoitettavan käyttäytymistä, joka konkreettisisissa tilanteissa johtaa positiivisiin seuraamuksiin, kuten leikkiin pääsemiseen ja toiminnan jatkumiseen. Näitä taitoja ovat esimerkiksi kyky yhteistoimintaan, vuorottelutaidot, kyky tehdä kompromisseja, mutta silti pitää puolensa, selkeät kommunikointitaidot, empaattisuus ja tunteiden, kuten aggression sovelias ilmaiseminen sekä taito työskennellä itsenäisesti ja noudattaa ohjeita. Tilanteiden havaitseminen ja tulkinta, muiden toiminta ja siihen reagoiminen sekä sosiaaliset normit ovat tekijöitä, jotka ohjaavat kaikkea sosiaalista käyttäytymistä. Sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua käyttäytymistä ja ovat opittuja, vaikka ihmisen synnynnäisellä temperamentilla onkin oma osuutensa (Kalliopuska 1995, 8; Salmivalli 2005, 79). Nykyisin sosiaalinen kehitys nähdään koko elinkaaren liittyvänä prosessina, jonka merkittävät ja nopeat kehitysvaiheet ovat varhaislapsuudessa ja joka jatkuu vanhuuteen saakka (Laine 2005, 125). (Laine 2005, 115-116; Poikkeus 1993, 4; 1997, 126.)

Sosiaaliset taidot ovat toiminnan ohella lisäksi sidottuja vuorovaikutuksen ajoitukseen ja vastavuoroisuuteen. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa sanallista tai sanatonta toimintaa, joka optimoi sosiaalisen vahvistamisen eli johon toiset reagoivat positiivisesti. (Salmivalli 2005, 79.) Vuorovaikutus koetaan tällöin sekä yksilöllisesti että kunkin osapuolen taholta myönteiseksi ja ensisijaisesti muita hyödyttäväksi. Esimerkiksi tervehtiminen on sosiaalinen taito, sillä siinä voidaan arvioida, onko käytös tilanteeseen sopivaa, yleensä oikeata ja tulosta tuottavaa. (Kalliopuska 1995, 8.) Leikeissä vuorotteleva, mutta samalla puolensa pitävä lapsi on

todennäköisesti suositumpi kuin lapsi, joka on aggressiivinen, joka ei osaa tehdä kompromisseja tai joka alistuu (Poikkeus 1997, 126).

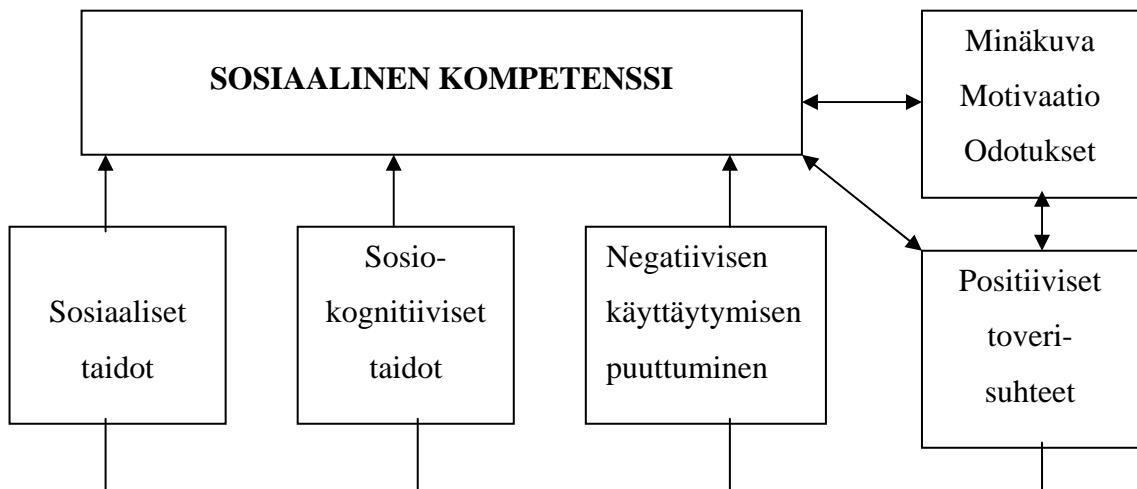
Laineen (2005, 118) mukaan ihmisen sosiaalinen käyttäytyminen vaihtelee prososiaalisesta epäsosiaaliseen. Prososiaalisuus tarkoittaa sosiaalisinta käyttäytymistä ja epäsosiaalisinta käyttäytymistä on aggressio. Käyttäytymisen lähtökohtina sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan pidetään yksilön omia motiiveja. Jossain määrin myös kulttuurisidonnaiset vaihtelut määrittävät käyttäytymistä. Prososiaalisuus voidaan havaita altruistisena toimintana, hyvinä vuorovaikutus- ja itsesäätelytaitoina, terveenä itsearvostuksena, jämäkkyutenä ja taitona pitää puoliaan. Kalliopuskan (1995, 32) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Se ilmenee muiden muassa antamisena, jakamisena, tukemisena, suojelemisena, myötäelävänä huolenpitoa, lohduttamisena, ymmärtämyksenä ja empaattisina tunteina, kuten kykyä asettua toisen asemaan. Tällöin arvot, normit ja empatia ovat integroituneet yksilön persoonallisissa tavoitteissa vaikuttaen positiivista suhtautumista toisten ihmisten hyvinvointiin ja pyrkien ehkäisemään pahoinvointia.

Poikkeuksen (1997, 126-127) mukaan sosiaaliset taidot ovat osa sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista. Sosiaalisten taitojen lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet sekä myönteinen minäkuva, hyvä motivaatio ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät positiiviset odotukset. Sosiokognitiiviset taidot Webster-Strattonin ja Lindseyn (1999, 26) mukaan viittaavat kykyyn havainnoida sosiaalisia tilanteita, tulkita niitä tarkasti sekä tehdä oikeaan osuvia päätelmiä ja näin valita tilanteeseen sopivia sosiaalisia strategioita (vrt. Poikkeus 1993, 4; Laine 2005, 114; Salmivalli 2005, 87). Näitä ovat kyky arvioida omaa toimintaa ja käyttäytymistä, taito suhteuttaa omaa ajattelua toisten ajatteluun, kyky asettua toisen asemaan ja virittäytyä toisen emotionaaliseen tilaan, herkkyys lukea ja ymmärtää toista ulkoisen käyttäytymisen perusteella sekä reagoida tilanteeseen mielekkäällä tavalla. Erityisesti ristiriitatilanteet edellyttävät kykyä nähdä itsensä sekä subjektina että objektina. (Laine 2005, 115.)

Sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan oman alakulttuurin vallitsevien sääntöjen ja normien oivaltamisessa ja erityisesti lasten kesken ikävaiheen mukaisessa vertaiskulttuurissa. Yksilön sosiaalinen kompetenssi kytkeytyy myös hänen moraaliseen kehitykseensä ja ajatteluunsa: millaisia yhteiskunnallisia arvoja, normeja ja asenteita hän on

omaksunut ja miten hän suhtautuu velvollisuuksiin, vastuuseen ja toisten ihmisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. (Laine 2005, 115.)

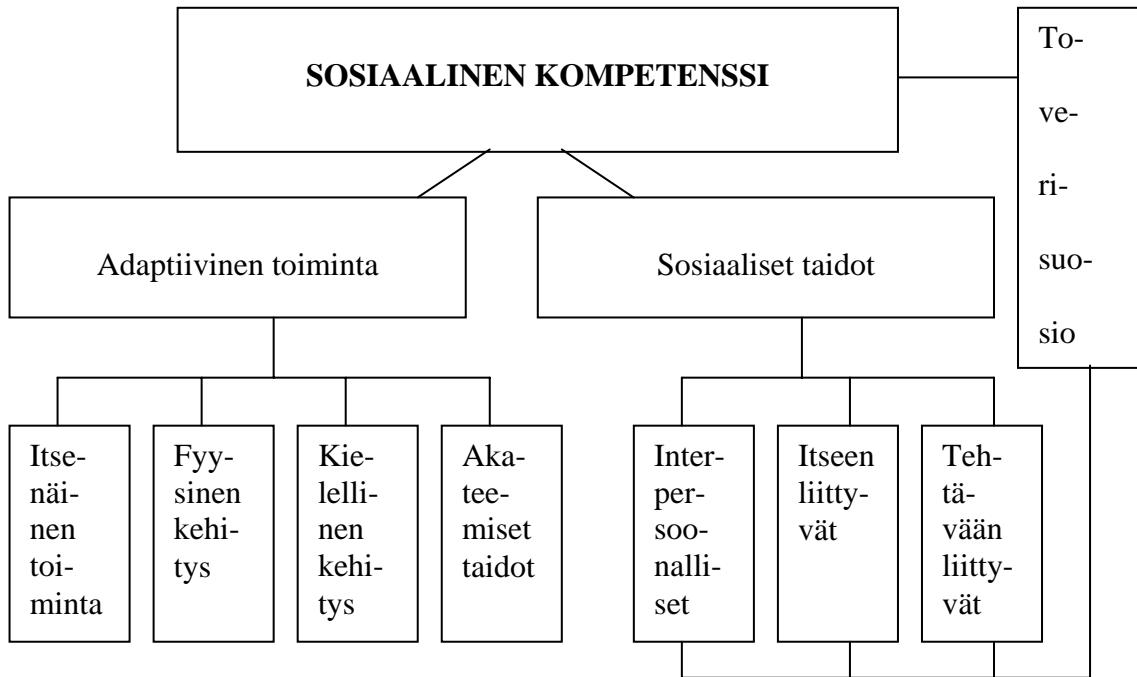
Käsitys yksilön toiminnasta hänen sosiaalisissa suhteissaan muodostuu siitä, kun tarkastellaan sosiaalisen kompetenssin eri ulottuvuuksia samanaikaisesti (Poikkeus 1993, 5, 9; Poikkeus 1997, 127). Sosiaalisen kompetenssin rakennetta voidaan kuvata Poikkeuksen (1997, 127) esittämän mallin mukaan seuraavasti.



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 1997, 127)

Poikkeus (1993, 3, 9) toteaa, että sosiaalinen kyvykkyys lapsuudessa kehittyy vertaisten väliseen vuorovaikutukseen sekä tyydyttäviin vuorovaikutussuhteisiin toisten lasten kanssa että ystävyysuhteiden muodostamiseen. Sosiaalinen kyvykkyys ilmenee myös yksilön sopivana sosiaalisena käyttäytymisenä eri tilanteissa ja myönteisenä vertaisarviointina. Sosiaalinen kyvyttömyys puolestaan näkyy puutteellisina vuorovaikutustaitoina vertaisten kanssa tai sopimattomana käyttäytymisenä.

Salmivalli (2005, 72-73) esittelee Poikkeuksen sosiaalisen kompetenssin mallin lisäksi Reschleyn ja Greshamin (1986) mallin. Siinä sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat ensiksikin sosiaaliset taidot, toiseksi muut sopeutumista edistävät taidot, kuten kyky toimia itsenäisesti, riittävä fyysinen ja kielellinen kehitys sekä muut akateemiset taidot, jotka mahdollistavat sosiaalisesti pätevän toiminnan. Kolmantena osa-alueena on toverisuosio.



KUVIO 2. Sosiaalinen kompetenssi Reschleyn ja Greshamin mukaan (Salmivalli 2005, 73)

Salmivalli (2005, 71) käyttää sosiaalisen kompetenssin synonyyminä sosiaalista pätevyyttä tarkoittaen sillä eräänlaista yläkäsitettä. Hänen mukaansa ominaisena, sosiaalisesti pätevänä vuorovaikutuksena pidetään omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamista, kuitenkin niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät. Sosiaalisen pätevyyden käsite on hänen mielestään melko monimutkainen, sillä siihen sisällytetyt osa-alueet näyttävät monentasoisina ja liittyvät läheisesti toisiinsa. (Salmivalli 2005, 71-72.) Sosiaalinen pätevyys käy ilmi aina jossain kontekstissa. Sosiaalisesti pätevää käyttäytymistä on säädellä omaa toimintaansa tilanteen mukaan – tietyllä tavalla ”mukautua” tai ”sopeutua” sekä kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista ja lisäksi kykyä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seuraamuksia. Tilanteen tulkinta on perusta asianmukaiselle toiminnalle, sillä yhdenlaiseen lapsiryhmään on liitettävä eri tavalla kuin toisenlaiseen. Tämä edellyttää sosiokognitiivisia taitoja. (Salmivalli 2005, 85.)

Kirjallisuudessa sosiaalisia taitoja on pyritty kuvaamaan ja selittämään monin eri käsittein. Tämä osoittaa käyttäytymiseen liittyvien valmiuksien moninaisuuden. Käyttäytymistä havainnoitaessa on oleellista ymmärtää sosiaalisten taitojen laajuutta ja niihin liittyviä tekijöitä.

3.1 Lasten ja aikuisten väliset sosiaaliset suhteet

Pieni lapsi suuntautuu syntymästään lähtien sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapsen myöhempään kehitykseen eniten vaikuttavat perusluottamuksen ja peruskontaktien muotoutuminen. Peruskontaktit ovat myöhempien ihmissuhteiden perusta. (Arajärvi 1990, 16.)

Lapsen vuorovaikutusvalmiudet kohdistuvat mieluiten elävään hahmoon. Lapset suosivat huomionsa kohteeksi ihmiskasvoja ja reagoivat ihmisääniin tunnistautuaan syntymänsä jälkeen heille suunnatun puheen muusta puheesta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhemman välillä lapsen tarkkaavuus on jo varhain sykli-mäistä. Sosiaalisessa suhteessa, joka muodostaa vuorovaikutuksen perusrakenteen, on siten kysymys molemminpuoliseen säätelyyn, täydentämiseen ja vaihtoon perustuvasta katseiden, eleiden, ilmeiden ja ääntelyiden vuorottelusta. Vuorovaikutuksen onnistuminen edellyttää yhteistä havainnointi- ja kuuntelutaitoa sekä eläytymiskykyä. Vuorovaikutus voi vähitellen alkaa ilmetä kielellisenä tai edelleen ei-kielellisenä, kuten katsekon-takteina, ilmeinä, eleinä tai liikkeinä ja osaksi se on tiedostettua ja osaksi tiedostamatonta. Lapsen kehitykselle suotuisaa on aktiivinen ja vireä sosiaalinen kanssakäyminen. (Alijoki 1998, 9; Koivisto & Luttinen 1997, 23; Laakso 2003, 23; Laine 2005, 126; Lyytinen, Eklund & Laakso 1997, 59; Munter 2001, 95-96.)

Lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu ja tunnepitoinen sävy sekä perheen sosiaaliset säännöt, sosiaali-set ja kielelliset taidot sekä elämäntapa. Vuorovaikutussuhteiden sekä toiminnalliset että rakenteelliset muodot muokkaavat lapsen tapaa vastata ympäristön viesteihin, sillä lapsi syntymästään lähtien alkaa rakentaa omaa minäänsä ja kommunikointiaan. (Koivisto & Luttinen 1997, 20; Laakso 2003, 26.)

Kehittyäkseen normaalisti ja terveeksi lapsi tarvitsee toisten ihmisten läsnäoloa ja perusturvallisuutta. Turvallisuuden tunne syntyy lapselle siitä, että hänen tarpeisiinsa vastataan, hänestä huolehditaan ja häntä hoivataan. Kun lapsen perusturvalli-suus on kunnossa, se vaikuttaa positiivisesti lapsen itseluottamukseen ja odotuksiin so-siaalisista suhteista, ja hän voi huoletta kehittää valmiuksiaan ja taitojaan. Varhainen turvallinen kiintymyssuhde vanhempaan näyttää ennakoivan lapsen myöhempää sosiaa-lisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutustaitoja vertaisten kanssa. Lapsi oppii

siis vuorovaikutustaitojen perusmallit vanhemmiltaan, joten suhde vanhempiin on myös toverisuhteiden perusta. (Laakso 2003, 25; Poikkeus 1997, 135-136; Överlund 1998, 30.)

Aikuisella on vastuu vuorovaikutuksen syntymisestä lapsen kanssa. Vanhempien sitoutuminen lapseensa voidaan nähdä heidän käyttäytymisestään. Kyky empatiaan eli aikuisen intuitiivinen kyky tuntea, miltä lapsesta tuntuu ja reagoida lapsen tarpeiden mukaan sekä arvioida tilanteita lapsen kannalta, on vanhemman tärkein taito ja pätevyys. Jo ensimmäisen ikävuoden aikana kognitiivinen, sosiaalinen ja ilmaisullinen kehitys ilmenevät toisiinsa nivoutuneina. Näin ollen hyvin toimiva vuorovaikutussuhde tukee lapsen kehitystä. Vanhempilapsi –kiintymyssuhteen lisäksi vanhemmat vaikuttavat lapsensa vuorovaikutukseen myös suhteessa ikätovereihin monin eri tavoin: sosiaalisen käyttäytymisen vahvistaminen tai rankaiseminen, tunteista ja sosiaalisista strategioista keskusteleminen sekä vanhempien antaman mallin jäljittely eli tapa, jolla vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa. Hyvä ja ohjaava vanhempilapsisuhte toimii ikään kuin tukena, jonka avulla lapsi oivaltaa jaetun ymmärryksen ja koordinoitun vuorovaikutuksen merkityksen ikätovereidensä kanssa. Koordinoitu vuorovaikutus edellyttää sekä toisen näkökulman ja erilaisen kokemustaustan ymmärtämistä että riittäviä kommunikointitaitoja. Näiden taitojen oppimista olennaisesti tukevat omat vanhemmat, muut aikuissuhteet tai vanhemmat sisarukset, jotka osaavat sopeuttaa kommunikaatiotaan lapsen tasolle. (Alijoki 1998, 11, 17; Munter 2001, 95-96; Poikkeus 1997, 136; Överlund 1998, 26-27.)

Lapsen geneettiset tekijät ja perityt ominaisuudet, kuten synnynnäinen temperamentti vaikuttavat myös lapsen vuorovaikutuskokemuksiin. Vanhempien ohella vertaiset osallistuvat lapsen sosialisatioprosessiin. Kuitenkin vanhemmilla ja vertaisuuhteilla on erilainen kehitystehtävä lapsen sosiaalisten taitojen oppimisessa. (Salmivalli 2005, 21-22.)

Lapsen vuorovaikutuskokemuksiin ja niiden myötä hänen sosiaalisiin taitoihinsa ja valmiuksiinsa ovat merkittävästi vaikuttaneet monet tekijät vauvasta lähtien. Varhaisten vuorovaikutuskokemusten merkityksen ymmärtäminen osoittaa, miten tärkeää on kiinnittää huomiota turvallisen, emotionaalisen kiintymyssuhteen kehittymiseen myös vuorohoitoa tarjoavassa päiväkodissa.

3.2 Lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet

Päiväkodissa lapset oppivat tulemaan toimeen monimutkaisissa aikuisten ja lasten välisissä vuorovaikutus- ja ihmissuhteissa rakentaen lapsena olemistaan, suhdettaan toisiin lapsiin ja aikuisiin. Vertais-, ystävyys-, kaveri- ja toverisuhteet ovat tosilleen läheisiä, usein synonyymeina käytettyjä käsitteitä, joilla ilmaistaan lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Vertaissuhteilla tarkoitetaan saman ikäisten ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten välisiä leikki- ja vuorovaikutussuhteita, joissa lapset saavat vaikutteita sekä malleja toisiltaan ja ovat tasavertaisia kumppaneita, joiden kiintymys pitää ansaita. Näin ollen päiväkotiki on lapsille tärkeä vertaismaailma ja toimintaympäristö (Lehtinen 2000, 9). Ystävyysuhde mielletään emotionaalisesti läheiseksi, lämpimäksi, kahden henkilön väliseksi ja perheen ulkopuoliseksi ihmissuhteeksi. Kaveri- ja toverisuhteet viittaavat kumppanuuteen, tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, yhteiseen tekemiseen ja jakamiseen sekä kuulumiseen ryhmään. (Aho & Laine 1997, 163-164; 172-173; Corsaro 1997, 95; Laine 2005, 144-145; Laine 2002, 13-14; Lehtinen 2000, 19-21; Niiranen 1995, 46-47; Poikkeus 1995, 122-123; Salmivalli 2005, 15-16, 35; Strandell 1995, 31-33, 77.)

Iän karttuessa vertais- ja ystävyysuhteet tulevat yhä tärkeämmiksi ja niillä on selvä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen tyydyttäen sekä yhteenkuuluvuuden että läheisyyden tarpeita. Kehityksellisesti merkittävää on se konteksti, jossa lapsen vuorovaikutustaidot sekä kognitiiviset ja emotionaaliset resurssit pääsevät esille ja kehittyvät niin, että hän pystyy toimimaan ja sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan auttaen häntä ottamaan oman paikkansa vertaisten joukossa ja myöhemmin irtautumaan vanhemmistaan. (Salmivalli 2005, 32-33.)

Salmivalli (2005, 38, 42) ja Laine (2002, 15) toteavat, että ystävyysuhteiden ja vertaisryhmän merkitykset ovat erilaisia lapsen elämässä, vaikka ovatkin osittain päällekkäisiä. Lapsi haluaa sekä kuulua ryhmään, joka mahdollistaa sosiaalisen kanssakäymisen mukavien tovereiden muodostamassa verkostossa, että kahdenkeskisen ystävyysuhteen, joka ilmentää ihmisen perustarvetta olla läheisessä kiintymyssuhteessa toisen kanssa. Ryhmään kuuluminen valmentaa yhteistyötaitoja, jäämäkkyyttä ja johtajuutta, joita tarvitaan työelämässä ja yhteiskunnassa ja ystävyysuhteissa puolestaan opitaan sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä, jakamista ja luottamista, joita tarvitaan

läheisissä ihmissuhteissa, kuten parisuhteessa. Vertaisryhmään kuuluminen on sinänsä palkitsevaa, sillä kaveripiiri tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta (Salmivalli 2005, 32). Tärkein ystävyysuhteen, niin sanotun dyaditason ilmiön, kahden yksilön välisen suhteen ominaisuus on vastavuoroisuus ja molemminpuoliset myönteiset tunteet. Tutkimuksissa keskeisimpänä ystävyysten tunnistamisen kriteerinä pidetäänkin valinnan vastavuoroisuutta. Harvoin ryhmän tasolla torjutuista lapsista kukaan kuitenkaan jää kokonaan ilman ystäviä, ja toisaalta joku hyvinkin suosittu lapsi voi jäädä ilman vastavuoroisia ystävyysuhteita. Niinpä sekä toverisuosio että ystävyysuhteet näyttävät vaikuttavan lapsen hyvinvointiin. Ystävien kehityksellinen merkitys liittyykin ystävyysuhteen laatuun, sillä erityisesti ystävyysuhteen laatu ennustaa lapsen hyvinvointia ja jo varhaisesta alkaen sillä on merkitystä myöhempien ystävyysuhteen laatuun. Ystävyysuhteet voivat myös suojata lasta erilaisilta vaikeuksilta vertaissuhteissa tai perheessä esiintyvien ongelmien kielteisiltä vaikutuksilta. Vastavuoroisten ystävyysuhteiden puute saattaa taas johtaa yksinäisyyden kokemiseen. (Laine 2005, 144-146; Salmivalli 2005, 22, 35-36, 40-42.)

Läheiset ystävyysuhteet ovat kaikissa kehityksen vaiheissa tärkeitä. Ne ovat myös päiväkotikäisille tärkeitä lapsen emotionaalisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta. Itsetuntoa, pätevyyttä ja lapsen arvoa rakentavissa ystävyysuhteissa omistaudutaan toiselle, eläydytään mielikuvitusmaailmaan, iloitaan, leikitään ja puuhaillaan yhdessä, jolloin syntyy yhteinen me-henki. Ystävyysuhteen on todettu vaikuttavan itsearvostukseen, emotionaaliseen hyvinvointiin ja kykyyn ymmärtää muita ihmisiä sekä ratkaista sosiaalisia ongelmia. Kielteinen vuorovaikutus, kuten torjunta, pilkkaaminen tai dominoiva käyttäytyminen puolestaan heikentävät suotuisaa kehitystä. Hartupin (1996, 6-7) mukaan erityisesti epäsosiaalisten lasten kesken pakottamista ja runsaasti konflikteja sisältävät suhteet ovat kehityksen kannalta vahingollisia. Kehitysprosessiin vaikuttavat kuitenkin monet seikat, kuten lapsen ominaisuudet, hänen perhesuhteensa ja sosiaalinen ympäristönsä. Ystävyys ja sen kehityksellinen merkitys vaihtelevat siis eri lasten suhteen. (Hartup 1996, 2-10; Laine 2002, 16-17; Laine 2005, 154.)

Ystävyysuhteen merkitys ja tapa olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa on erilainen eri-ikäisenä. Leikki-ikäiset suosivat niitä lapsia, jotka vastaavat heidän vuorovaikutukseensa. Noin kolmen vuoden iässä lapset alkavat selvemmin erotella ystäviään ja leikkitovereitaan. Hyvä ystävä päiväkotikäisen mielestä on sellainen lapsi, jonka kanssa ”keksitään yhdessä kivaa tekemistä”. Yhdistävinä tekijöinä ovat siis mukavat,

samanlaiset leikit, joita itsekin haluaa leikkiä. Leikkikaverit ovat varhaislapsuudessa usein vaihtuvia ja kumpaa sukupuolta tahansa (Laine 2005, 155). Tässä vaiheessa opitaan oman vuoron odottamista ja jakamista sekä emootioiden säätelyä. (Salmivalli 2005, 36-37.)

Esikoululaisia taas luonnehtii seuraavanlainen sosiaalinen prosessi ystävyysuhteiden solmimisessa ja säilyttämisessä: kommunikoinnin selkeys ja yhtenevyys, informaation vaihto, yhteinen toiminta, samanlaisuuksien ja erilaisuuksien etsintä, riitojen ratkaiseminen, positiivinen vastavuoroisuus ja itsensä ilmaiseminen. Esikouluikäisillä lapsilla, joilla on vastavuoroisia ystävyysuhteita, on helpompi päästä vertaisryhmään mukaan ja sitoutua mielikuvitusleikkiin kuin sivustaseuraajalla. (Aho & Laine 1997, 170-180; Laine 2005, 155-156; Niiranen 1995, 46-47, 68; Poikkeus 1993, 11-12)

Hyvät ystävyysuhteet helpottavat lapsen sopeutumista uusiin tilanteisiin, kuten siirtymistä päiväkodista kouluun. Ystävysten toisilleen antama tuki ja apu lisäävät heidän selviämisen, pätevyyden ja turvallisuuden tunteitaan. Samalla heidän asenteensa koulua kohtaan kehittyvät myönteisiksi. Lisäksi uusien ystävyysuhteiden syntyminen kouluvuoden aikana myötävaikuttaa koulusuoriutumisen paranemiseen. Vastavuoroinen ystävyysuhteet kohentaa itsetuntoa, vähentää myöhempien tunne-elämän ongelmien riskiä ja suojaa kiusatuksi joutumiselta. On siis todettu, että lapset, joilla on ystäviä, ovat aktiivisempia, menestyvät paremmin koulussa ja sopeutuvat sinne paremmin kuin ne lapset, jotka ovat ilman ystäviä tai joilla on paljon konflikteja ystävyysuhteissaan. Näin lapsen kyky muodostaa ja ylläpitää ystävyysuhteita ennakoii hyvää koulumenestystä. (Laine 2002, 16-17; Poikkeus 1993, 13; Salmivalli 2005, 37-38.)

Vertais- ja ystävyysuhteiden merkitys ja ryhmässä toimimisen taidot ovat oleellisen tärkeitä jo päiväkotikäisillä lapsilla. Niiden havainnointi ja tietoinen ohjauksellinen tukeminen edellyttävät päivähoitohenkilöstön hienovaraisista ja ammatillista puuttumista lasten vuorovaikutussuhteisiin, jotta kaikkien lasten sosiaaliset taidot voisivat kehittyä suotuisalla tavalla.

3.2.1 Sosiaalisten suhteiden piirteitä

Kaikki inhimillinen toiminta on Vygotskyn mukaan sosiaalista. Vygotskyn käyttämä termi lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa sitä, kun osaavampi vertaispartneri tukee vähemmän osaavan kehitystä. Leikissä tällainen taitavammalta leikkijältä oppiminen tulee

ilmi hyvin, sillä leikissä lapsi voi jäljitellä ja oppia sellaista, mikä on hänen kehitystasonsa rajoissa. (Corsaro 1997, 14-16; Kronqvist 2004, 39-40; Munter 2001, 98-99.)

Aloittaakseen leikkejään päiväkotikäiset lapset tekevät runsaasti aloitteita ja vastaavat niihin. Aloitteet, niihin vastaaminen ja ideoiden huomioon ottaminen ovat siis välttämättömiä yhteisen toiminnan kannalta. Aloitestrategioina lapset käyttävät Kronqvistin (2004, 62-73, 102) mukaan kielellisten sekä leikki- ja elealoitteiden lisäksi seurailua ja jäljittelyä. Näihin lapset reagoivat jättämällä huomiotta, seuraamalla, osoittamalla eleillä suostumista yhteisiin leikkeihin, matkimalla, jatkamalla tai laajentamalla aloitteen tekijän toimintaa kielellisten vastausten ohella. Kronqvist (2004, 103) on todennut tutkimuksissaan, että yhteistoiminta ja konfliktit kuuluvat olennaisesti lasten yhteistoimintasuhteeseen. Lapset mieluiten kuitenkin valitsevat sopua ylläpitävän toimintastrategian konfliktin sijaan. Riitojen ratkaisuisa lapset käyttävät lepyttelyä ja myöntymistä, jotta suhde vertaisiin voidaan säilyttää ja yhteistoimintaa jatkaa. Oleellista on lasten joustavuus ja halu toimia yhdessä, jolloin sosiaalisuus ilmenee lasten leikeissä. (Kronqvist 2004, 62-73, 80-81, 101.)

Tullessaan lapsiryhmään lapsi tuo mukanaan koko oman persoonallisuutensa. Pienten lasten väliset valtasuhteet ovat vielä horjuvia ja ne rakentuvat useimmiten esineiden ympärille. Lapsijoukosta erottuvat ne lapset, jotka ottavat, joilta otetaan, jotka antavat ja jotka eivät anna leluja. Suhteellisen nopeasti lapset oppivat tunnistamaan näitä valtasuhteita ja heille kehittyi reilun pelin säännöt. Pienten lasten ryhmässä ei vielä synny vakiintunutta suosio- tai torjumisjärjestelmää vaan sosiaalinen kiinnostus on pääasiassa avointa sekä hyväntahtoista ja vertaissuhteiden dynamiikka on muuntuva. Aikuinen voi kuitenkin omalla käyttäytymisellään, kielloillaan, hyväksynnällään tai huomiotta jättämisellään vaikuttaa lasten keskinäisen hierarkian syntymiseen. Siksi on tärkeää kiinnittää huomio siihen, miten voi ehkäistä syrjityksi ja torjutuksi joutumista. (Munter 2001, 108-109.)

Ryhmään onnistunut liittyminen edellyttää sosiaalista pätevyyttä (Salmivalli 2005, 74-75). Ryhmään pyrkiessään lapsille on ominaista käyttää enemmän ei-kielellisiä ja epäsuoria kuin suoria keinoja. Leikkiryhmän kiertelyllä ja tilannearvioinnilla on pienempi sosiaalinen riski tulla torjutuksi kuin esittämällä pyyntöjä tai vaatimuksia. Poikkeus (1997, 133) viittaa Putallazin ja Wassermanin (1990) tutkimuksiin, että todennäköisyys päästä leikkiin on suurin silloin, kun lapsi havainnoi meneillään olevan leikin sääntöjä ja rooleja, kommentoi niitä asiallisesti ja sopivalla hetkellä jäljit-

telee leikkiä tarkoituksenmukaisesti. Keskeistä onkin ymmärtää, mitä toiset ovat tekevässä ja mitä tavoittelevat ja sitten omaksua samat päämäärät ja toiminnat. Epäsuositut lapset odottavat suosittuja kauemmin ensimmäisen aloitteen tekemistä, tekevät leikin teemasta poikkeavia keskustelualoitteita sekä pyrkivät kiinnittämään huomion itseensä kertoen tunteistaan tai eriävistä mielipiteistään. Välittömästi toisia dominoiva ja toisten leikkiä ohjailemaan pyrkivä joutuu helposti torjutuksi. Paljon riippuu uudesta tulokkaasta itsestään ja hänen tavastaan pyrkiä ryhmään. Ryhmään liittymisessä voivat vaikuttaa myös muut tekijät: ryhmän sisäinen vuorovaikutus, ryhmässä mahdollista tulokasta kohtaan vallitsevat ennakkoluulot tai hänen sosiaalinen maineensa ryhmässä vaikuttavat siihen, hyväksytäänkö hänet ryhmään ja millaisia tulkintoja hänen käyttäytymisestään myöhemmin tehdään. (Poikkeus 1997, 132-133; Salmivalli 2005, 75-77.)

Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa jo päiväkotikäisillä on nähtävissä vertaisryhmän hyväksynnän ja torjunnan piirteitä. Lapset kyllä osaavat arvioida, keistä he pitävät ja keistä eivät. Näin lasten rooli ja asema alkaa muodostua ja heidän välilleen alkaa kehittyä ryhmän sosiaalinen rakenne eli lasten keskinäinen hierarkkinen arvojärjestelmä niin, että jotkut lapset ovat suosittuja, jotkut jäävät melko huomaamattomiksi ja joitakin voidaan vältellä. (Laine 2002, 14.)

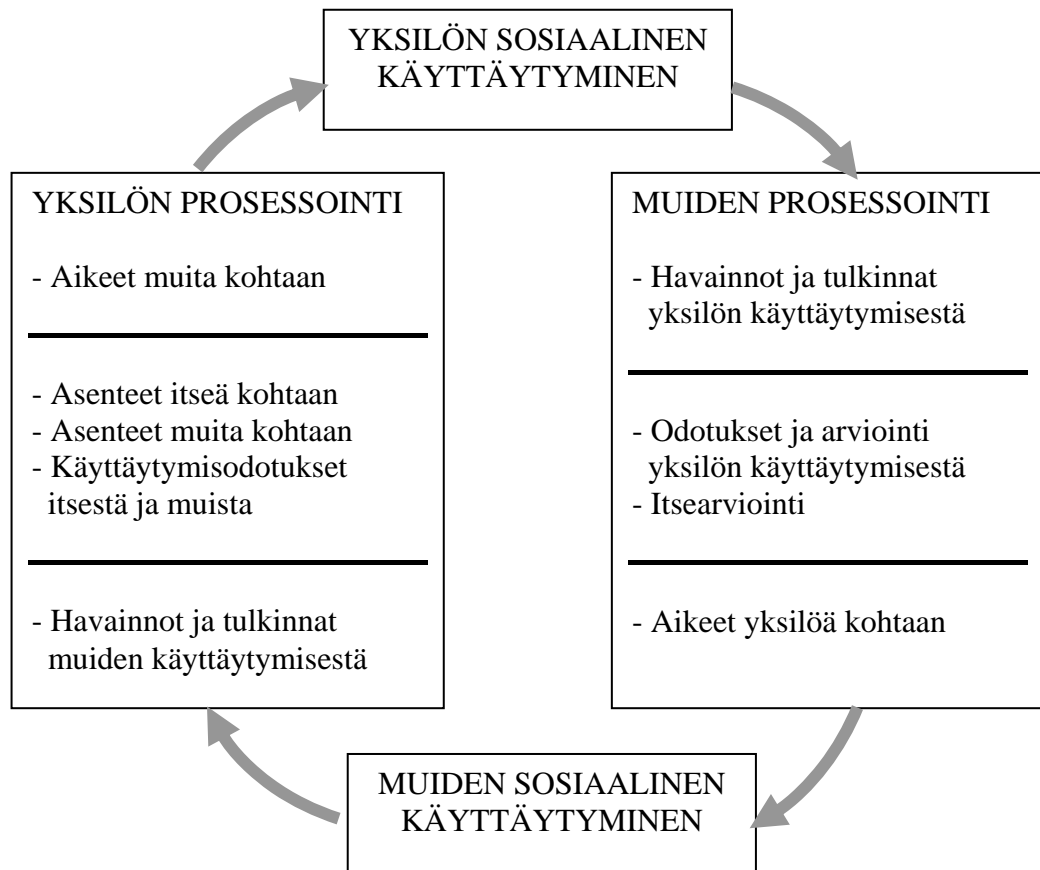
Lasten toverisuhteisiin Poikkeuksen (1997, 134-135) mukaan vaikuttavat muutkin tekijät kuin yksilön käyttäytyminen. Ennakkoluulot, odotukset tai maine voivat muokata arviointeja ja värittää havaintoja tulokkaan käyttäytymisestä siten, että valikoivasti omien odotusten suuntainen informaatio muistetaan, mutta ei niiden vastaista informaatiota. Kun mielikuva on muodostunut, jatkossakin suosittuihin lapsiin suhtaudutaan myönteisesti ja epäsuosittuihin kielteisesti riippumatta heidän käyttäytymisestään. Näin lapsen asema toveripiirissä voi säilyä. Tyytymättömyys johtaa usein hakeutumiseen muihin ryhmiin, joissa lapsi saa palkitsevia ja hyväksyntää tuottavia vuorovaikutussuhteita. Toverisuhteiden pulmat eivät silti välttämättä johda epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. Todennäköistä on, että lapset, joilla on läheiset suhteet vanhempiinsa, hakeutuvat vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa, joilla on samansuuntaiset arvot kuin heidän kotonaan. Jos lapsi on kokenut vanhempiensa taholta sosiaalista epäjohtonmukaisuutta, ylihuolehtimista, vihaa tai jäänyt vaille hoivaa, voi hänen myöhemmissä ihmissuhteissaan usein ilmetä levottomuutta ja sopeutumattomuutta (Kelly 1982, 11). Riskitekijöiden yhteisvaikutus voi tällöin muuntaa yksilön minäkuvaa ja syventää vaikeuksia (Poikkeus 1997, 135). (Salmivalli 2005, 29.)

3.2.2 Sosiaalisen käyttäytymisen vaikutus

Lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä on jotain pysyvää, minkä hän siirtää kontekstista toiseen. Taipumus esittää aikaisempaa vastaavaa käyttäytymistä myös uudessa sosiaalisessa tilanteessa johtaa todennäköisesti samansuuntaiseen asemaan seuraavissa ryhmissä. Positiivisen tai negatiivisen minäkuvan muodostuminen vaikuttaa siten vuorovaikutusta koskeviin odotuksiin ja heikentää tai vahvistaa sosiaalisten taitojen käyttöön ottamista. Näin ollen varhaisilla hyväksytyksi tai hyljeksytyksi tulemisen vuorovaikutuskemuksilla voi olla pitkäkestoisia vaikutuksia nuoruus- ja aikuisiän sosiaalisiin valintoihin ja hyvinvointiin. (Poikkeus 1997, 131-132; Salmivalli 2005, 18.)

Suotuisasta itsearvioinnista, joka sisältää itsetunnon ja itseluottamuksen, seurauksena on sosiaalisia taitoja. Kun yksilö toimii sosiaalisesti taitavasti, hänen toimintaansa vahvistetaan, ja hän jatkaa saman mallin mukaan kehittäen edelleen taitojaan. Jos taas epäonnistumiset, vertaisten taholta koettu syrjintä, vanhempien tai muiden tärkeiden ihmisten osoittama hyväksymättömyys toistuvat, on todennäköistä, että lapsi kehittää negatiivisen itsearvioinnin ja alkaa kognitiivisesti leimata itseään sosiaalisesti kömpelöksi, epäonnistuneeksi, torjutuksi tai vähemmän viehättäväksi. Näistä johtuen ennustettavissa olevia seuraamuksia ovat tilanteiden välttäminen, sosiaalinen eristäytyminen tai haluttujen, mutta saavuttamattomissa olevien päämäärien luovuttaminen ja vahingolliset käyttäytymismallit. (Kelly 1982, 12; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 26.)

Usein varhaislapsuudessa alkaneet käyttäytymismallit ihmissuhteissa vahvistavat itseään kehämäisenä vuorovaikutusprosessina yhdessä ympäristötekijöiden kanssa (Laine 2002, 32-36). Kuviossa 3 Laineen (2005, 141-142) esittämän mallin mukaan yksilön ja muiden ihmisten käyttäytyminen on yhteydessä toisiinsa. Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa yksilön omat asenteet ja odotukset sekä itseä että muita vuorovaikutussuhteessa olevia ihmisiä kohtaan. Nämä taas vaikuttavat yksilön toiminta-aikeisiin. Asenteet ja odotukset yhdessä aikomuksien kanssa puolestaan ohjaavat hänen käyttäytymistään muihin ihmisiin nähden. Muiden tekemät havainnot yksilön käyttäytymisestä suuntaavat heidän omia odotuksiaan ja arviointejaan kyseisestä yksilöstä ja heistä itsestään. Ne vuorostaan vaikuttavat heidän toiminta-aikeisiinsa johtaen tietynlaisiin käyttäytymisreaktioihin tätä yksilöä kohtaan. Käyttäytymisen vuorovaikutus kehämäisenä prosessina toistuu siten havaintojen, odotusten ja arviointien mukaan.



KUVIO 3. Käyttäytymisen kehämäinen prosessi (Laine 2005, 142)

Yksilön myönteiset kokemukset ja turvallisuudentunne joidenkin ihmisten seurassa vahvistavat positiivisia asenteita sekä itseä että näitä ihmisiä kohtaan. Tällöin yksilön käyttäytyminen on avointa, ystävällistä ja avuliasta. Näiden ihmisten saama myönteinen mielikuva ja tilanteen turvallisuus puolestaan rohkaisevat reagoimaan ystävällisesti. Näin he vastavuoroisesti vahvistavat toistensa myönteistä arvioimista ja molemminpuolista ystävällistä käyttäytymistä. Sen sijaan kielteiset kokemukset ja käsitykset toisesta aiheuttavat ristiriitaista itsearviointia ja saattavat herättää turvattomuutta, uhkaa sekä negatiivisia käyttäytymisodotuksia. Suuri osa ihmisten välisestä kanssakäymisestä todennäköisesti sijoittuu ystävällisen ja vihamielisen kanssakäymisen välille. (Laine 2005, 142.)

Kyky käyttäytyä sosiaalisesti taitavasti vertaisten kanssa on monien tutkijoiden mukaan osoitus lapsen sosiaalisesta kompetenssista ja pätevydestä (Salmivalli 2005, 38, 84-85). Tätä voidaan tarkastella yhtäältä lapsen ryhmässä saaman sosiaalisen aseman kannalta eli onko lapsi hyväksytty ryhmän tasolla, omissa vertaisryhmässään ja

toisaalta, onko hänellä ystäviä eli onko lapsi hyväksytty kahdenvälisellä tasolla. Koska hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteiden solmiminen ovat tärkeitä lapsuusiän kehitystehtäviä, niin sen, miten lapsi näissä onnistuu, ajatellaan ilmentävän hänen sosiaalista sopeutumistaan ja pätevyyttään. (Salmivalli 2005, 22, 32-33.)

Poikkeuksen (1993, 4) mukaan näitä ihmisten väliseen käyttäytymiseen liittyviä piirteitä ovat yhteistyötaidot, taito kommunikoida ja taito pitää puolensa. Yksilöön liittyviä käyttäytymispiirteitä ovat tunnetilan ja aggression sovelias ilmaiseminen sekä empatiakyky. Tehtäviin liittyviä piirteitä ovat kyky työskennellä itsenäisesti ja ohjeiden noudattaminen. Hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kyky vastata vertaisten aloitteisiin ystävällisesti ja monin eri tavoin, taito sopivalla hetkellä liittyä leikkiryhmään ja yhteisen huomion kohteen saavuttaminen ovat tärkeitä enteitä vertaisten hyväksynnästä ja lasta suosivasta sosiaalisesta arvioinnista. (Poikkeus 1993, 4; Poikkeus 1997, 132; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 26.)

Poikkeus (1997, 130, 133) toteaa, että toverisuosio ilmaistaan esimerkiksi luonnehdinnalla: avuliaisuus, ystävällisyys, yhteistoiminnallisuus ja johtajuus. Varhaisnuoruudessa liikunnalliset taidot korostuvat ja myöhemmällä iällä älykkyys ja luovuus. Toverisuosioon liittyy yleensä kyky ohjata ja koordinoida ryhmän toimintaa ja leikkejä. Suosituilla lapsilla on hyvä mielikuvitus, hyvä ilmaisukyky ja kyky kuunnella muita sekä vaihtaa rooleja leikin sisällön muuttuessa. Suosittuja poikia koskevat havainnot viittaavat siihen, että nämä osaavat hallita impulssejaan, ohjata ryhmän toimintaa muistuttaen toisia säännöistä ja tehden ehdotuksia hankalien tilanteiden selvittämiseksi (Poikkeus 1997, 131). Tytöt puolestaan ilmaisevat asemansa hienovaraisesti kielellisesti esimerkiksi neuvomalla muita tai suuntaamalla valikoivasti huomiotaan ryhmän jäsenille (Poikkeus 1997, 133). Sosiaaliset lapset muodostavat palkitsevia vuorovaikutussuhteita yleensä kenen tahansa vuorovaikutuskumppanin kanssa, mutta suhde on eri yksilöiden välillä aina hieman erilainen (Poikkeus 1997, 136).

3.2.3 Sosiaalisissa suhteissa ilmeneviä pulmia

Erilaiset emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat vertaissuhteissa ovat jo alle kouluikäisillä yleisiä. Niiden kasautuminen näyttää liittyvän lapsen heikkoon sosiaaliseen asemaan. (Ahonen & Korhonen 1995, 281; Laine 2002, 95.) Monenlaiset oppimisvaikeudet ja lapsen tunne-elämään sekä käyttäytymiseen liittyvät pulmat kietoutuvat vahvasti toisiin-

sa. Käyttäytymishäiriöt ilmenevät sosio-emotionaalisina ongelmina, kuten epäsosiaalisuutena, ahdistuneisuutena tai depressiona. (Ahonen & Korhonen 1995, 281-305.)

Valtonen (2004, 3) toteaa, että sosiaalinen kehitys häiriintyy tavallista herkemmin tarkkaavaisuus- ja kielihäiriöisillä sekä motorisen kehityksen pulmista kärsivillä lapsilla. Osalla lapsista käytöshäiriöt liittyvät oppimisvaikeuksiin jo hyvin varhain ja ovat seurantatutkimusten mukaan jokseenkin pitkäkestoisia. Valtosen tutkimuksessa neljävuotiailla pojilla esiintyi selvästi enemmän kuin tytöillä kahden tai kolmen kehityksen alueen ongelmia. Kohtalaisten ja selkeiden viiveiden ongelmat olivat pääsääntöisesti laaja-alaisia. Erityisesti tarkkaavaisuuden ongelmat heijastuvat herkästi muillekin kehityksen alueille. Lisäksi ongelmien laaja-alaisuus ilmeni kehityksessä jo varhain. Yksittäiset ongelmat olivat yleensä lieviä. Todennäköisesti yhden selkeän osa-alueen ongelman ohella lapsella on muitakin laajoja pulmia, kun taas lievät viiveet ovat useimmiten kapea-alaisia. (Valtonen 2004, 4-7.)

Syrjäänvetäytyminen Laineen ja Neitolan (2002, 27-28) mukaan merkitsee sitä, että lapsi oma-aloitteisesti on sivussa vertaisryhmästään. Lasten eristäytyvä käyttäytyminen tai yksikseen oleminen vaihtelee, vaikka heillä sosiaalisia taitoja olisikin. Itsekseen mielellään leikkivät lapset pitävät rakentelusta ja muista esineisiin kohdistuvista itsenäisistä leikeistä. Jotkut syrjäänvetäytyvät lapset ovat ujoja, hiljaisia, pelokkaita, estyneitä tai ahdistuneita. Emotionaalinen ristiriita syntyy siitä, että he haluaisivat leikkiä muiden lasten kanssa, mutta epäröivät sosiaalista vuorovaikutusta. Syrjäänvetäytyviksi lapsiksi joskus määritetään sellaiset kypsymättömät, impulsiiviset tai aggressiiviset lapset, joita muut välttelevät heidän käyttäytymisensä takia. (Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit 1997, 278-279.)

Lapsilla, joilla on käyttäytymiseen liittyviä pulmia, on usein vaikeuksia sekä vanhempiensa että myös vertaistensa kanssa. Erityisesti aggressiivisilla lapsilla on pulmia ystävien saamisessa ja pitämisessä. Heillä on vähän rakentavia ja myönteisiä ongelmanratkaisu- tai kommunikointitaitoja, kuten taitoa lähestyä toisia ja liittyä ryhmään, jatkaa keskustelua tai antaa positiivista palautetta. He helposti vääristelevät tai eivät osaa käyttää sosiaalisia aloitteita hyödykseen ja tarkkaavat valikoivasti enemmän aggressiivisiä kuin rakentavia sosiaalisia vihjeitä. Heillä on myös heikommat valmiudet tarjota toisille apua, leikkiä yhteistoiminnallisesti tai käyttää leikeissä mielikuvitusta, mikä edellyttää tunteiden säätelyä ja neuvottelutaitoja. Vertaisten mielestä leikki ei siis tuo iloa ja tyydytystä. Leikkitaitojen puute johtaa ikätovereiden taholta torjuntaan, mikä

taas torjutussa aiheuttaa tyytymättömyyttä. (Laine 2002, 19; Poikkeus 1997, 130-131; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 25-26, 39-40.)

Suosituilla lapsilla on monta ystävää, mutta syrjityillä lapsilla on myös yleensä vähintään yksi hyvä ystävä. Poikkeus (1993, 11) on todennut, että suositut päiväkotikiikaiset pystyivät muodostamaan ystävyysuhteen niin syrjityjen kuin suosittujenkin kanssa, mutta myöhemmin kouluiässä suosituilla kolmasluokkalaisilla ei ollut enää ystävyysuhteita syrjityjen kanssa. On myös todennäköistä, että suositut lapset kykenevät säilyttämään ystävyytensä paremmin kuin syrjityt lapset ja että suosittujen lasten ystävyys säilyy kauan.

Sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovat välttämättömiä lapsen kokonaispersoonallisuuden kannalta. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen tasa-arvoisen aseman saavuttaminen lapsiryhmässä ei ole itsestään selvää. He ovat sosiaalisen kehityksen suhteen riskilapsia. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen on siis kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä kaikki lapset eivät hanki sosiaalisia taitoja pelkästään olemalla ryhmässä. (Viitala 1998, 294-300.)

3.3 Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen

Yleisesti ajatellaan, että sosiaalisten taitojen pulmia voidaan tunnistaa ja näitä taitoja voidaan parantaa erilaisten interventioiden avulla (Salmivalli 2005, 79). Epäsuotuisa kierre on Kellykin (1982, 13) mukaan mahdollista keskeyttää intervention avulla, jossa lapselle opetetaan sopivia sosiaalisia taitoja. Koska pulmat toverisuhteissa ovat Laineen (2005, 233-234) mukaan suorassa yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, sosio-kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen tukeminen ja vahvistaminen ovat erittäin tärkeitä. Tuloksiin pääsemisen ehtona on pulmien havainnointi ja tunnistaminen, havaintojen dokumentointi sekä tehokkaiden toimenpiteiden käyttöönotto. Koska käyttäytymisongelmien on havaittu olevan yllättävän pysyviä, niihin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhain, sillä ongelmat eivät poistu itsestään (Laine & Neitola 2002, 101).

Kun sosiaalisia taitoja hankitaan varhaisissa vanhempi-lapsi- ja vertaisvuorovaikutussuhteissa, on näiden ihmissuhdekokemusten muokkaama yksilön sosiaali-

suus eräänlainen yleistynyt ominaisuus. Tämän perusteella sosiaalisten taitojen parantamiseksi tähtäävät interventiot eivät ole olleet kovin tuloksekkaita. Pulmaksi ovat osoittautuneet arvioinnit yksilöstä, sillä ne eivät muutu kovin helposti. Toivottujen tulosten aikaansaamiseksi pitäisikin pyrkiä vaikuttamaan ympäristössä vallitseviin sosiaalisiin rakenteisiin. Poikkeus (1997, 137) esittää tehokkaimpina interventioina sellaisia ryhmäharjoituksia, jotka vahvistavat tietynlaista käyttäytymistä ja vaikuttavat muutokseen pyrkivään lapseen ja vertaisten havaintoihin hänestä. Esimerkiksi pienryhmissä suositut lapset voivat toimia eräänlaisina ohjaajina tai ohjelma laaditaan siten, että kohteena oleva lapsi tiettyjä taitoja hankittuaan toimii ryhmässä asiantuntijana. Laine (2005, 235) korostaa, että ensisijaisesti ehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet kohdistuvat ongelmaiseen lapseen ja sen ohella epäsuorasti vertaisryhmään ja yhteistyöhön perheen kanssa. Interventio voidaan toteuttaa joko koko ryhmän tai yksittäisten lasten kanssa. Oleellista on välttää lapsen vaikeuksien esiin tuomista ja leimaamista.

Vanhempien osallistumisella on saavutettu hyviä kokemuksia pyrittäessä vähentämään lasten aggressiivisuutta. Ennalta määritelty taitoalue ja sen harjoittelu sekä siihen kohdistettu tuki ovat edesauttaneet onnistumista. Jotkut lapset hyötyvät tuesta, jossa harjoitellaan varmuutta sekä prososiaalisia ja kommunikointitaitoja, toiset taas interventioista, joissa opetellaan impulssien hallintaa ja vahvistetaan tehtävässä pysymistä. Tärkeää on, että sosiaalisten taitojen tukeminen tapahtuisi varhaisina vuosina, esimerkiksi päiväkotitai esikouluiässä, ennen kuin ryhmien rakenne vakiintuu. Merkityksellistä sosiaalisten taitojen tukemisessa ovat ikätasolle ominaisten taitojen, kuten prososiaalisten aloitteiden tekeminen, (kyky tehdä aloitteita, jotka ohjaavat, laajentavat ja ylläpitävät yhteisleikkiä), kysymysten tekeminen (vuorovaikutuksen ylläpitäminen, huomion tai sosiaalisen tuen saaminen), toiminnan asianmukainen kommentointi (ryhmän kiinnostuksen ja koheesion ylläpitäminen), yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, motivaation ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen sekä muutosten aikaansaaminen ryhmätasolla. (Poikkeus 1997, 137-138.)

Interventioiden tavoitteina tulee olla vaivaton liittyminen ryhmään, ryhmän jäsenenä oleminen ja siinä toimiminen, yhteistoiminnallisuus, toisten huomioon ottaminen, kuunteleminen, vuorottelu, jakaminen, auttaminen, tunteiden sanallinen ilmaiseminen, ystävällisyys, itsesäätely ja aggressioiden kontrollointi (Laine 2005, 235). Laine (2005, 235-236) esittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomallin. Mallin keskeisenä pyrkimyksenä on katkaista lapsen kielteisen vuorovaikutuksen kehä vertais-

ryhmässä ja muuttaa se myönteiseksi muiden lasten avulla. Samanaikaisesti keskitytään lapseen, hänen sosiaaliseen ympäristöönsä, johdonmukaiseen itsetunnon vahvistamiseen sekä positiiviseen vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen. Toisaalta tuetaan vertaisryhmän hyväksyvää suhtautumista lasta kohtaan tekemällä hänestä positiivisia havaintoja ja suhtautumalla häneen myönteisesti.

Mallin ajatuksena on, että lapsen itsetunto kehittyy myönteisessä vuorovaikutusprosessissa ja muokkaa hänen käsityksiään muista positiivisiksi näkyen prososiaalisena käyttäytymisenä ja rakentavina aikeina toisia kohtaan. Sosiaalinen vuorovaikutus kehittyy ja lisääntyy, kun muut tekevät positiivisia havaintoja lapsen käyttäytymisestä ja reagoivat häneen ystävällisesti. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa onnistuminen taas entisestään vahvistaa lapsen itsetuntoa ja prososiaalisuutta. Kaikissa mallin vaiheissa korostuu myönteisen toiminnan tukeminen ja samanaikaisesti negatiivisen vuorovaikutuksen ehkäiseminen. Interventiotutkimuksissa tämän on todettu olevan tehokkaampaa kuin pelkän sosiaalisuuteen vahvistamisen. (Laine 2002, 106-107; Laine 2005, 237.)

Interventiot perustuvat usein sosiaalisen oppimisen periaatteisiin, sillä oletetaan, että käyttäytymisen vaikeudet johtuvat oppimisen ongelmista ja että käyttäytymisen muutos tapahtuu oppimalla. Sosiaalisen oppimisen perinteisen näkemyksen mukaan käyttäytymistä voidaan muuttaa sosiaalistavien toimijoiden, lähinnä aikuis- ja vertaismallien avulla. Malliin samaistumalla ja jäljittelemällä lapsi muuttaa käyttäytymistään. Mallin merkitys tulee tehokkaammaksi, jos malli selittää omaa käyttäytymistään ja omia ajatuksiaan. Mitä todennäköisemmin mallin samankaltaisuus lapseen nähden tehostaa samaistumista, jäljittelyä ja sosiaalisen taidon oppimista. Mallin palkitseminen vielä lisää odotettavaa käyttäytymistä. Aikuismallin merkitys perustuu auktoriteettiasemaan. Mallioppimiseen liitetään lapsen toivotun käyttäytymisen vahvistaminen ja ohjaaminen. Mallioppimista vahvistamaan voidaan ottaa mukaan myös emotionaalinen näkökulma ja malli voi olla joko konkreettinen tai symbolinen. (Kelly 1982, 15-17; Laine 2005, 237.)

Ryhmän jäsenten kokoonpano oleellisesti vaikuttaa sen sosiaalisen rakenteen muotoutumiseen. Ryhmän sosiaalinen rakenne ja yksilöiden sosiaaliset asemat alkavat vakiintua melko pysyviksi jo alle kouluikäisillä lapsilla (Laine 2002, 35). On kuitenkin todettu, että niitä voidaan parantaa vaikuttamalla ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon pyrkimällä muuttamaan ryhmän sosiaalista kulttuuria. Päivähoidossa

opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lasten väliseen vuorovaikutuksen laatuun erilaisin ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin ratkaisuin. (Laine 2005, 240-241.) Lisäksi Laine ja Neitola (2002, 108) korostavat, että on tärkeää tiedostaa, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi itsestään vaan tämä edellyttää ohjausta ja oppimista. Sosiaalisia taitoja opetettaessa ja ohjattaessa onkin välttämätöntä kiinnittää huomiota ryhmädynamiikkaan.

Sosiaalisen taidon oppiminen ja sen yleistyminen on vaikeaa. Tämän vuoksi sosiaalisia taitoja tulisi harjaannuttaa paljon vertaisryhmässä esimerkiksi suunnitellen koko ryhmän toiminta sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja vuorovaikutussuhteita tukemaksi. Myönteistä käyttäytymistä vahvistetaan johdonmukaisesti ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen puututaan välittömästi. Onnistunut interventio vaatii kodin ja kasvatushenkilöstön välistä yhteistyötä, yhteisymmärrystä ja kumppanuutta. (Laine 2005, 238, 240.) Laineen ja Neitolan (2002, 108) mielestä tehokkaiden interventiomuotojen kehittäminen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on oleellisen tärkeää. Päivähoidossa interventiossa tulisi olla mukana koko lapsiryhmä, jolloin se hyödyttää kaikkia lapsia.

3.4 Arviointimenetelmät

Monet tutkijat Merrellin (2001, 4) mukaan ovat sitä mieltä, että käyttökelpoisia menetelmiä kerättäessä lasten ja nuorten käyttäytymiseen liittyvää sosiaalis-emotionaalista aineistoa ovat: käyttäytymisen havainnointi, käyttäytymisen arviointiasteikko, haastattelu, sosiometriset menetelmät, projektiiviset menetelmät sekä lapsen tekemä itsearviointi (ks. myös Merrell 1996, 133-134). Kun arvioidaan lasten sosiaalisia taitoja, voidaan ensisijaisina menetelminä pitää suoraa käyttäytymisen havainnointia ja käyttäytymisen arviointiasteikkoja. Haastattelun ja sosiometriset menetelmät Merrell (2001, 4-6) näkee toisen asteen ja projektiiviset menetelmät sekä itsearvioinnin kolmannen asteen arviointikeinoina. Käsittelen tässä yhteydessä vain havainnointia ja käyttäytymisen arviointiasteikkoja, sillä ne ovat tämän tutkimuksen päätutkimusmenetelmät.

Havainnointi antaa suoraan tietoa lasten välisistä suhteista sekä niistä prosesseista, miten vuorovaikutussuhteet syntyvät ja muuntuvat. Luonnollisissa olosuhteissa tapahtuva havainnointi auttaa ymmärtämään lasten sosiaalista maailmaa, ystävyys-

suhteita ja –verkostoja sekä merkityksiä, joita niihin sisältyy. Sopivimmat arviointiaselmat ovat silloin, kun lapset toimivat yhdessä vertaistensa kanssa. (Merrell 2001, 6; Poikkeus 1997, 129; Salmivalli 2005, 80; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 28.)

Käyttäytymisen havainnointia käytetään useammin alle kouluikäisiin lapsiin kuin kouluikäisiin suuntautuneissa tutkimuksissa. Pienten lasten havainnoitsijoina vanhemmat ja vertaiset antavat myös tärkeää ja luotettavaa tietoa lapsen toiminnasta. (Poikkeus 1993, 9; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 28.) Havainnoinnin haittana on se, että pienten lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä on tilanteisiin liittyvää erityisyyttä ja reaktiivisuutta. Lapsilla oleelliset havainnoitavat käyttäytymispiirteet ovat liian vaikeita tai hienosyisiä luotettavasti havaittaviksi tai observoijat eivät pääse tilanteisiin, missä ne ilmenevät. Suositeltavaa onkin eri menetelmin koottu informaatio (Salmivalli 2005, 81). (Merrell 2001, 8-9; Poikkeus 1993, 7, 9.) Käytännössä videointi toimii usein havainnoinnin apuvälineenä. Vähintään kahden tutkijan tulisi työstää näin koottua materiaalia. Havainnointi on usein hankalaa ja aikaa vievää. (Salmivalli 2005, 80.)

Käyttäytymisen arviointiasteikkoja käytetään nykyisin usein monien hyvien puoliensa ja etujensa vuoksi. Verrattuna havainnointiin käyttäytymisen arviointiasteikot ovat halvempia, veivät vähemmän aikaa, ovat teknisesti tarkkoja ja niiden käyttö on helppoa eivätkä ne vaadi paljon harjoitusta. Arviointiasteikon avulla voi huomata harvoin toistuvia, mutta oleellisia käyttäytymispiirteitä. Koska arviointiasteikko perustuu objektiiviseen arviointimenetelmään, se tuottaa luotettavampaa tietoa kuin strukturoimattomat haastattelut tai projektiivis-ilmaisulliset menetelmät. Arviointiasteikkoja voidaan käyttää silloin, kun lapsen tai nuoren käyttäytymistä havainnoidaan hänen luonnollisessa ympäristössään ja kun arvioidaan sellaisia yksilöitä, jotka eivät kykene itse suoraan hankkimaan tietoa itsestään, kuten lapsia, joilla on rajalliset valmiudet. Arviointiasteikkoja käyttävät hyödyksi arvioinnin ja havainnoinnin ekspertit, kuten opettajat ja vanhemmat, jotka tuntevat lapsen tai nuoren käyttäytymispiirteitä. (Merrell 2001, 9-10.)

4 THERAPLAY –VUOROVAIKUTUSLEIKKI

Vuorovaikutusleikki, Theraplay on Yhdysvalloissa Chicagossa 1960-luvun lopulla kehitetty hoitomuoto, joka on tullut Suomeen 1980 –luvulla. Suomen Theraplay –yhdistys perustettiin vuonna 1999. Yhdistys vastaa myös koulutuksesta, sillä menetelmän toteuttaminen edellyttää siihen perehtymistä. Suomessa Theraplayta kutsutaan myös vuorovaikutusleikiksi ja sitä voidaan käyttää joko yksilö- tai ryhmätasolla. Theraplay –menetelmää käytetään vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja kiintymyssuhteen tukemisessa. Menetelmällä on saatu myönteisiä tuloksia lasten kanssa, joilla on heikko itsetuottamus, sosiaalisen käyttäytymisen pulmia, erilaisia tunne-elämän häiriöitä tai oppimisvaikeuksia. (Jernberg & Booth 2003, 13-15, 29, 38.) Mäkelän (2003, 13) mukaan Theraplay on terveyttä edistävä, kaikille sopiva hoitomuoto, sillä kaikki lapset tarvitsevat katsekontaktin ohella syvän, aidon yhteyden sekä turvallisen ja fyysisen, lapsen sisäistä hätäännystä vähentävän kosketuksen.

Theraplayssa jäljitellään tervettä lapsi-vanhempisuhdetta. Teoreettisena taustana on alun perin John Bowlbyn (1951, 1969) kehittämä vanhemman ja lapsen välinen kiintymysteoria. Rantalan (1999, 135) mukaan Theraplayn työmetodin luoja on Ann Järnberg. Theraplay on lyhykestoinen hoitomenetelmä (thera = hoidollinen), joka perustuu leikkiin (play = leikki), yhteyttä rakentavaan vuorovaikutukseen, yksilöllisyyteen sekä iloisuuteen. Hoidon tavoitteena on vahvistaa kiintymyssuhdetta, tukea tervettä itsetuntoa sekä edistää sitoutumista ja luottamusta sosiaalisissa suhteissa keskittyen toiminnallisesti lasten sen hetkisiin kokemuksiin. (Jernberg & Booth 2003, 29, 54.) Theraplay –toiminnassa aktiviteetit muokataan lapsen tunne-elämän kehitysvaiheen eikä hänen ikävuosiensa mukaan (Booth & Jernberg 2003, 43).

Yksilöllisessä Theraplay -hoidossa pyritään lapsen ja vanhemman onnistuneen kiintymyssuhteen kehittämiseen, sen tärkeyden ymmärtämiseen sekä turvattoman ja turvallisen kiintymyssuhteen tunnistamiseen opettamalla vanhemmille terveen

vanhemmuuden malleja. Hoivaava kosketus, katsekontakti sekä antamis- ja ottamisleikit, jotka ovat terveen vauvan ja vanhemman suhteen perustekijöitä, kuuluvat oleellisesti hoitosuhteen rakentamiseen. Ensiarvoisen tärkeää on, että kumpikin osapuoli vastaa toisen tunteisiin. (Booth & Jernberg 2003, 45.) Aluksi vanhemmat seuraavat toimintaa peili-ikkunan takaa, mutta osallistuvat toimintaan hoidon edetessä. Myönteisen vuorovaikutuksen seurauksena lapselle rakentuu positiivinen kuva itsestä, että hänessä on paljon hyvää, rakastettavaa, voimaa ja terveyttä sekä toiveikas käsitys muutoksen mahdollisuudesta. Myös vanhemmalle heijastuu kuva kykenevästä vanhempana olosta. (Jernberg & Booth 2003, 29-30, 54.)

Theraplay eroaa monin tavoin muista lasten leikkiterapiamuodoista, koska se keskittyy tähänhetkiseen vuorovaikutukseen. Kun leikkiterapiassa lapsi yritetään symbolisen leikin avulla saada *ymmärtämään* suhdettaan vanhempiinsa tai muihin aikuisiin, Theraplayssa lasta kannustetaan luomaan terve ja välitön vuorovaikutus vanhempiinsa leikinomaisten ja houkuttelevien kokemusten kautta. Tämän vuoksi vanhempien ottaminen mukaan hoitoon mielletään järkevänä. (Jernberg & Booth 2003, 55.)

Theraplay –menetelmää voidaan soveltaa erilaisiin tilanteisiin ja eriikäisten keskuudessa. Kolme keskeistä Theraplay –hoidon tavoitetta ovat: 1) auttaa lasta korvaamaan huonot ratkaisut ja käytösmallit terveillä, luovilla ja ikään sopivilla vaihtoehdoilla, 2) kasvattaa lapsen itseluottamusta ja 3) rakentaa lapsen ja hänen huoltajiensa välille hyvä vuorovaikutussuhde. Ohjaaja pyrkii tavoitteellisesti, määrätietoisesti ja myönteisesti toimimaan niin, että aikuisen ja lapsen välille syntyy *aito* vuorovaikutussuhde tuokion aikana, joka on aina leikinomainen ja hauska. Theraplayssa *lasta* ei auteta ymmärtämään varhaislapsuutensa ikäviä kokemuksia, vaan *ohjaaja* pyrkii ymmärtämään, miksi lapsi käyttäytyy tietyllä tavalla. (Jernberg & Booth 2003, 29-30.)

Theraplay –menetelmää on sovellettu myös ryhmissä käytettäväksi. Ryhmätheraplay perustuu sille ajatukselle, että lapsia voidaan auttaa ja tukea heidän luontevissa päivittäisissä elinympäristöissään ja heille tuttujen ihmisten avulla, esimerkiksi päiväkodissa. Ryhmätheraplayssa lapset saavat konkreettisia, henkilökohtaisia ja myönteisiä kokemuksia, jotka lisäävät ryhmän jäsenten yhteenkuuluvaisuutta. (Jernberg & Booth 2003, 343; Tikkanen 1998, 22-25). Käytän tässä tutkimuksessa ryhmätheraplayta käsitettä vuorovaikutusleikki.

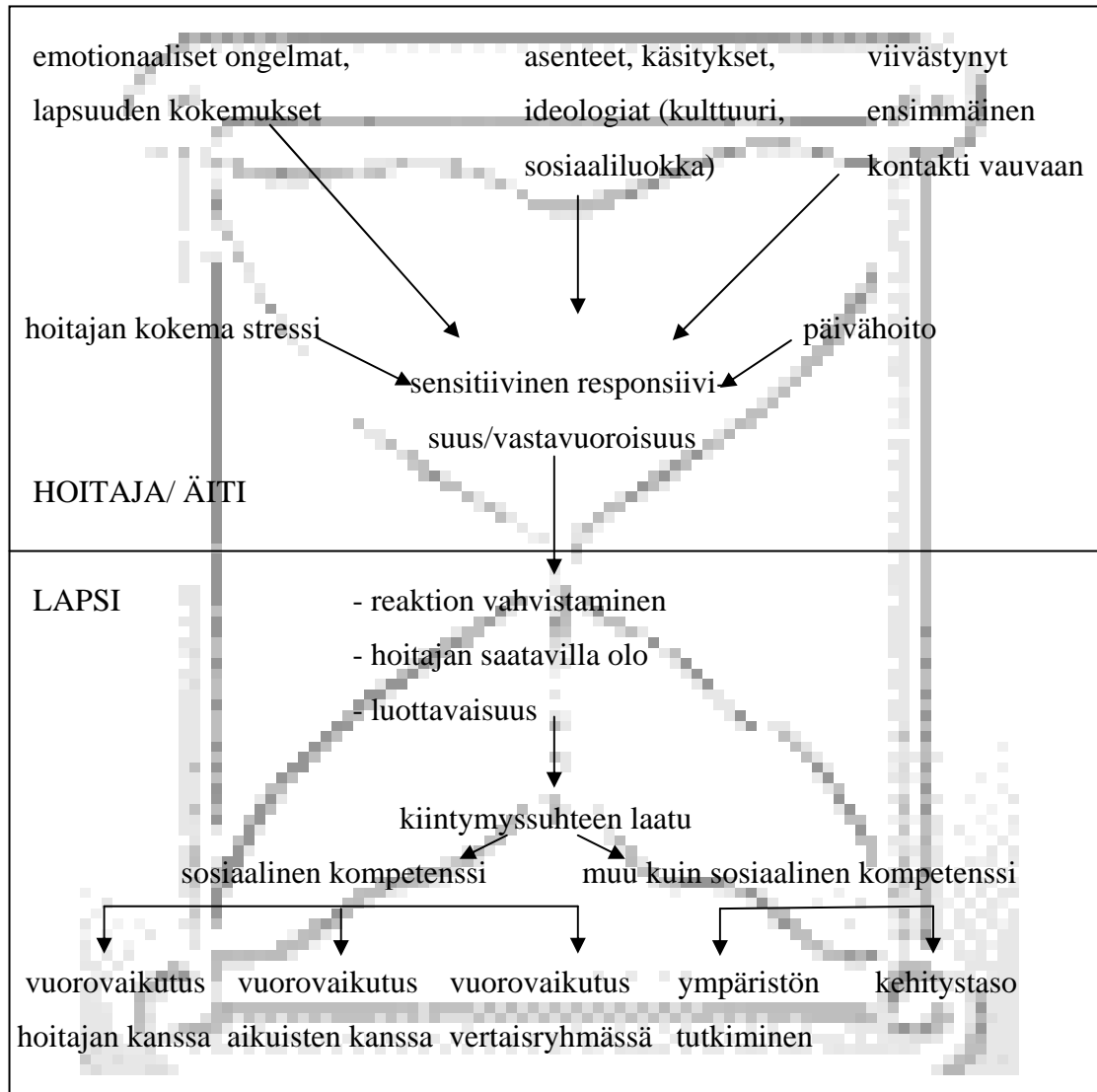
4.1 Theraplayn teoriapohja

Theraplay tukeutuu vauva-vanhempisuhteen psykososiaalisiin kehitysteorioihin. Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaa ovat monet teoreetikot myöhemmin kehitelleet eteenpäin. Theraplayn hoitokäytännön kehittämiseen ovat vaikuttaneet erityisesti kiintymyskehityksen tutkijoiden ajatukset (Rantala 1999, 135). Näitä ovat olleet esimerkiksi Kohutin (1971, 1977, 1984) minäpsykologiateoria ja Winnicottin (1958, 1965, 1971) objektisuhdeteoria, jotka korostavat varhaisen äiti-lapsi –suhteen merkitystä lapsen kehittymiseen. Näihin näkemyksiin lisää tukea on saatu Ainsworthin (1969), Belskyn ja Nezworskin (1988), Karenin (1994) ja Sternin (1985; 1995) esittämistä tutkimuksista. (Jernberg & Booth 2003, 54-55, 67-68.)

Toisen maailmansodan jälkeen John Bowlby (1907-1990) kiinnitti huomion vanhempien ja lasten välisen kiintymyssuhteen tärkeyteen. Tamminen (2001, 235-236) toteaa John Bowlbyyn viitaten, että kiintymyssuhde syntyy ihmisen biologisista perustarpeista: biologisesta paineesta etsiä ja kokea uutta sekä biologisesta tarpeesta turvata oma hengissä säilyminen. Kiintymyssuhde yhdistää biologisen tarpeen ja sosiaalisen ihmissuhteen, hoivan, yksilön mielensisäiseksi perustaksi varhaisina elinvuosina. Se, miten kehittyvä yksilö kokee kiintymyssuhteen syntymisen, vaikuttaa tiettyssä määrin pysyvästi hänen kaikkiin tuleviin kiintymyssuhteisiinsa, niiden subjektiiviseen kokemiseen ja objektiiviseen laatuun, sillä kaikki merkittävät ihmissuhteet läpi elämän ovat fyysisiä. (Vrt. Hautamäki 2001, 17-25.)

Kiintymyssuhdeteoria kohdistaa siis huomion siihen merkitykseen, mikä varhaisilla vuorovaikutussuhteilla on yksilön myöhempään kehitykseen ja se kattaa kaikki tärkeät vuorovaikutussuhteet läpi elämän (Sinkkonen & Kalland 2001, 7, 10). Perinteinen kiintymyssuhdetutkimus on tuottanut tietoa varhaisen äiti-lapsi-vuorovaikutussuhteen merkityksestä lapsen kiintymyssuhteen kehitykselle ja siitä, miten lapsen tapa kiinnittyä läheisiin ihmisiin voi vaikuttaa hänen myöhempään kehitykseensä ja miten kiintymyssuhde siirtyy sukupolvelta toiselle. Kiintymyssuhteen merkitys on keskeinen lapsen kompetenssin eli osaamisen kehittymisessä, kun lapsi löytää optimaalisen tasapainon turvallisuudentunteen säätelyn ja ympäristön tutkimisen välille (Hautamäki 2001, 24-25). Seuraavassa kuviossa 4 on Koopsin, Hoeksman ja van den

Boomin esittämä tiimalasimalli (Hautamäki 2001, 63), joka kuvaa merkityksellisten vuorovaikutussuhteitten yhteyttä lapsen muihin sosiaalisiin suhteisiin.



KUVIO 4. Perinteisen kiintymyssuhdetutkimuksen tiimalasimalli Kroopsin ym. 1997, 15 mukaan (Hautamäki 2001, 63)

Kiintymyssuhdetutkimuksen kohteena ovat olleet yksilön kiinnittymisen kehitys ja sen muutokset niin sanotussa vierastilanteessa. Lapsen kiintymyssuhde määritellään reagoitina ja odotuksina, joita lapsella on kiintymyksen kohteena olevan henkilön saatavilla olost. Esimerkiksi miten äiti reagoi pienen lapsensa pyrkimykseen hakea turvaa fyysisestä läheisyydestä. Kiintymyssuhteen määräävät tekijät ovat tiimalasin ylä-

osassa, pullonkaulan muodostaa vierastilanteessa tutkittu lapsen kiintymyssuhde äitiin-sä/hoitajaansa ja alaosassa on lapsen kiintymyssuhteesta jatkavia kehityspolkuja. (Hautamäki 2001, 63-64.) Hoivasuhdetta on myös kuvattu varhaisen kehityksen kehdeksi, mutta on myös korostettu, että lapsen autonomia lisääntyy samanaikaisesti, kun hänen valmiutensa liittyä toisiin paranevat (Emde & Robinson 2001, 256).

4.2 Theraplay -menetelmän perusteita

Pienen lapsen hoidossa tärkeintä on selkeys, turvallisuus ja ennustettavuus, eli varmuus siitä, että vanhempiin ja hoitajiin voi luottaa ja että heiltä saa empatiaa ja hoivaa. Vauvaikäinen nauttii hoivasta ja hellittelystä, mutta myös iloisesta jännityksestä, yllätyksistä, virikkeistä ja haasteista. Perusta lapsen terveelle kehitykselle on myönteinen tunneilmasto ja empatia. (Jernberg & Booth 2003, 38.) Nämä keskeiset näkökulmat ovat Theraplay –menetelmän ytimenä, ja siksi Theraplayn periaatteet ovat: yhteisyyden kehittäminen, leikin käyttäminen, lapsen houkuttaminen vuorovaikutukseen, aikuisjohtoisuus, lapsen takautuvien tarpeiden tyydyttäminen, empaattisuuden virittäminen, kosketaminen, aistien stimulointi ja itsesäätelyhäiriöiden hoito (Jernberg & Booth 2003, 54). Yhdessä leikkiminen kuuluu terveeseen lapsi-vanhempi –suhteeseen. Tämän vuoksi leikinomaisuutta, iloa, leikkiä ja jännitystä käytetään Theraplayssa, sillä ne ovat välttämättömiä elämänhalun ja vuorovaikutukseen tarvittavan energian kehittymiselle. (Jernberg & Booth 2003, 38.)

Myönteinen ja vastavuoroinen vuorovaikutus tyydyttää niin lasta kuin aikuistakin. Mielihyvää tuottavassa ja empaattisessa vuorovaikutuksessa leikkisyys on olennaisena osana. Lapsi haluaa olla mieliksi vanhemmilleen, ja vanhempien osoittama huolenpito ja kiitollisuus rakentavat aikuisen ja lapsen välille positiivisen yhteyden. Vanhemmuuteen kasvu tuo varmuutta omista positiivisista ominaisuuksista ja antaa kuvan itsestä vanhempana. Tasapainoiset olosuhteet sekä monipuolista tyydytystä tuottava vuorovaikutus vahvistavat lapsen myönteistä kuvaa itsestään, vanhemmistaan ja maailmasta sekä kehittävät hyvän itsetunnon ja stressinsietokyvyn (Koivisto & Luttinen 1997, 21-22). (Jernberg & Booth 2003, 38-39.)

Päätöksenteko ja johtoaseman ottaminen ovat pienen lapsen vanhemman vastuullista toimintaa ja ne perustuvat lapsen tarpeiden herkkään tiedostamiseen. Myöhemmin vanhemmat kannustavat ja rohkaisevat lasta itsenäisiin päätöksiin antamalla vaihtoehtoja, jotka vastaavat lapsen ikätason kypsyyttä ja ymmärrystä. Hyvät vanhemmat lapsen vartuttuakaan eivät suostu kaikkeen, mitä lapsi tahtoo tehdä, vaan ohjaavat häntä tämän omaksi parhaaksi tekemään sitä, mitä pitääkin tehdä. Näin ollen Theraplay –ohjaaja ottaa ohjat käsiinsä vuorovaikutuksen rakentamisessa. (Jernberg & Booth 2003, 39-40.)

Terveestä vanhempien ja pikkulapsen välisestä vuorovaikutuksesta on saatu Theraplayn neljä periaatetta: rakenne, yhteisyys, hoiva ja haastaminen. Ne kuuluvat jokaiseen tapaamiseen eikä niillä ole arvojärjestystä.

Rakenne eli struktuuri (Structuring). Aikuinen ohjaa toiminnan kulkua, minkä seurauksena lapsi kokee aikuisen ja tämän toiminnan turvallisen, luotettavana ja ennustettavana. Lapselle tulee siis asettaa selkeät rajat. Hän tarvitsee myös säännönmukaisuutta ja järjestystä toistuvissa rutiineissa. Näin lapsi kokee olonsa fyysisesti ja emotionaalisesti turvalliseksi ja varmaksi sekä oppii hahmottamaan maailmaa ja tutustumaan ympäristöönsä. Rakenteellisuus ja järjestys Theraplay –istunnoissa ilmenevät selkeinä sääntöinä, leikkeinä, joissa on alku, keskikohta ja loppu sekä toimintana, joka säätelee fyysistä olemista ja tilaa. Jäsentäminen viestii lapselle, että maailma on ennustettava ja turvallinen eikä hänen tarvitse pitää siitä huolta (Mäkelä & Vierikko 2004, 22). (Jernberg & Booth 2003, 40-41; Rantala 1999, 137-138; Theraplay 2002; Tikkanen 1998, 22-25.)

Yhteisyys (Engaging). Theraplay perustuu vanhempien, ja erityisesti äidin ja lapsen väliseen kiinteään ja myönteiseen vuorovaikutukseen, josta kehittyy vahva yhteisyys. Hymyily, ilmeet, silmien ja kehon liikkeet, ääntely sekä jokeltelu ovat vauvan ilmaisemia vuorovaikutuksen muotoja. Kun vanhemmat vastaavat vastavuoroisesti ja myönteisesti lapsen vuorovaikutukseen, he ylläpitävät optimaalista vireyden tasoa. Muiden muassa kurkitus- ja kiinniottoleikit ovat hauskoja, yllätyksellisiä, virikkeellisiä ja yhteistoiminnallisia. Lapsi oppii läheisessä vuorovaikutuksessa kommunikoimaan toisten kanssa ja nauttimaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Lapselle rakentuu sisäinen viesti: ”Sinun kanssasi on mukava olla. Osaat olla muiden kanssa ja muita lähellä.” Ohjelmassa vuorottelevat yllätyksen, jännityksen sekä rauhoittumisen jaksot, mitkä kehittävät lapsen itsesäätelykykyä ja pitävät lapsen valppaana ja vuorovaikutuk-

sessä. Yhteyden rakentaminen ja vahvistaminen viestivät lapselle: ”Olet aivan erityinen ja ihastuttava. Haluan tutustua sinuun paremmin enkä jätä sinua yksin” (Mäkelä & Vierikko 2004, 22). (Jernberg & Booth 2003, 41-42; Rantala 1999, 139; Theraplay 2002; Tikkanen 1998, 22-25.)

Hoiva (Nurturing). Vanhempien ja vauvan välinen suhde sisältää lapsen tarvitsemaa turvaa, kuten hoivaa, huolehtimista, syöttämistä, sylissä pitoa ja tuudittamista. Kun lapsi saa aikuisen hoivaa ja läheisyyttä sitä tarvitessaan, hän pystyy tyynnyttämään itseään niiden avulla ja sisäistää tyynnyttävät toimet. Lapsen varttuessa aikuinen huolehtii lapsen tarpeista ikään sopivalla tavalla ja ohjaa lapsen itsemääräämisoikeuden kehittymistä. Hoivaavuudesta kehittyvä viesti on: ”Sinä olet rakastettava. Minä tyydytän sinun hoivan, hyvänä pidon ja rohkaisun tarpeesi.” Ohjelmassa lapsi saa aikuisilta varauksetonta hoivaa, hellyyttä ja hyväksyntää, mitkä tukevat vuorovaikutussuhteita. Tunte-elämän tarpeisiin paneudutaan hoivaavin toimin, kuten syöttämällä, hieromalla voidetta ”pipeihin” ja puhaltamalla niihin tai keinuttamalla lasta huovan päällä. Jernberg (2003, 64-65) korostaa, että kosketus edistää psyykkistä ja emotionaalista hyvinvointia sekä säätelee myös fyysisistä kehitystä. Katsekontakti kertoo ihmisten välisestä luottamuksesta ja arvostuksesta. Siksi vuorovaikutusleikissä lempeällä katsekontaktilla onkin tärkeä merkitys. Aikuinen pyrkii saamaan ystävällisen katseyhteyden lapseen, vaikka tämä välttelisikin sitä. Mäkelän ja Vierikon (2004, 22) mukaan hoiva viestii lapselle: ”On tärkeää, että sinusta tuntuu hyvältä.” (Jernberg & Booth 2003, 42; Rantala 1999, 139; Theraplay 2002; Tikkanen 1998, 22-25.)

Haastaminen (Challenging). Vanhempien ja vauvan välinen terve vuorovaikutus kannustaa lasta hallitsemaan uusia taitoja, nauttimaan osaamisen tuottamasta mielihyvästä ja rohkaisusta. Kun aikuiset asettavat lapselle sopivia haasteita, lapsi luottaa kykyynsä oppia, vastaa haasteisiin ja kykenee asettamaan itselleen realistisia odotuksia. Sisäinen viesti on selvä: ”Sinä osaat. Sinä opit. Sinä voit.” Ohjelmassa aikuiset haastavat lasta toimimaan antaen sopivia tehtäviä, rohkaisevat ja auttavat häntä jatkamaan ja ponnistelemaan, jolloin lapsi saa lisää itseluottamusta ja itsenäisyyttä sekä onnistumisen elämyksiä. Mäkelä ja Vierikko (2004, 22) toteavat, että hoiva viestii lapselle: ”Sinä voit vaikuttaa asioihin, ne eivät vain ’tapahdu’.” (Jernberg 2003, 43; Rantala 1999, 138-139; Theraplay 2002; Tikkanen 1998, 22-25.)

Mäkelän ja Vierikon (2004, 23) mukaan Theraplay –toiminnan ydinviesti on: ”On tärkeää, että sinä voit hyvin.” Kun tämä viesti osoitetaan lapselle joka istun-

nossa, hän alkaa itsekin arvostaa omia ominaisuuksiaan, vaikka hänen alkuun olisikin vaikea ottaa vastaan itsestään mitään hyvää.

4.3 Ryhmätheraplain, vuorovaikutusleikin periaatteita

Ryhmätheraplay eli vuorovaikutusleikki on aikuisten ja lasten toiminnallista yhdessä olemista. Tähän myönteiseen vuorovaikutukseen olennaisesti kuuluvat katsekontakti, kosketus, muu hoiva ja hauskat leikit. Tuokioita koskee viisi ryhmäsääntöä ja kaksi ryhmärituaalia, jotka viestittävät rakennetta, yhteisyyttä, hoivaa, haastetta ja leikinomaisuutta. Säännöt, jotka ovat peräisin Theraplain neljästä periaatteesta, ovat: 1. Satuttaa ei saa, 2. Pysytään yhdessä, 3. Pidetään hauskaa, 4. Aikuinen johtaa (tavallisesti ilman sanoja) ja 5. Leikinomaisuus. Säännöt ilmaistaan sekä sanoin että teoin, mutta teot puhuvat kuitenkin aina selvemmin kuin sanat. (Jernberg & Booth 2003, 54-65; 345-347.)

Satuttaa ei saa. Sanojen, mielialojen ja toimien pitää viestittää, että toisen tai itsensä satuttaminen on aina ikävää ja näin ollen se ei ole suotavaa. Kaikkiin kolhuihin suhtaudutaan vakavasti ja niitä hoidetaan tilanteeseen sopivalla tavalla, kuten esimerkiksi puhaltamalla, rasvaamalla tai hieromalla. Lapsia kannustetaan ilmaisemaan, jos heihin sattuu tai heitä satutetaan. Toista satuttanutta lasta pyydetään sovittamaan tekonsa sille, jota on satuttanut joko tahallaan tai vahingossa. Lapsi, joka on satuttanut toista, tarvitsee myös hoivaa, sillä muutoin hän ei olisi toiminut toista kohtaan loukkaavasti. Menetelmä näin ollen viestittää, että hoivaa ei voi koskaan antaa liikaa. (Jernberg & Booth 2003, 345-346.)

Pysytään yhdessä. Tämä sääntö jäsentää toimintaa ja viestittää ryhmään kuulumista, sillä ketään ei jätetä ryhmän ulkopuolelle mistään syystä. Pyrkimyksenä on, että kaikki osallistuvat vuorovaikutukseen ja toimintaan. Tarvittaessa lapsia autetaan olemaan mukana ja osallistumaan. Näin lasten valmiudet kehittyvät ja he oppivat keskittymään yhteiseen kokemukseen, odottamaan omaa vuoroaan toisten suorittaessa osuuttaan, viivyttämään mielihyväänsä sekä oppimaan muilta. Joskus voi olla tarpeen joustaa tästä säännöstä lapsen epäröinnin tai aikaisempien arkojen tai kipeiden kokemusten vuoksi. Myös toisten lasten ryhmäkokemuksen riistäminen, ryhmän sabotoimi-

nen tai ongelmalapsen rooliin joutuminen pyritään estämään. (Jernberg & Booth 2003, 346-347.) Theraplay lähtee siitä käsityksestä, että ihmiselle ominaista on yhteisyyden kaipuu, tarve kuulua johonkin ja olla yhteydessä toisten kanssa. Yksilön minuus, persoonallisuus ja itsetunto kehittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvu ihmiseksi tapahtuu ihmisten kesken. (Jernberg & Booth 2003, 55-56.)

Pidetään hauskaa. Tämä sääntö ilmaisee, että toiminnan tulee olla virikkeellistä, haasteellista, mukavaa ja leikinomaista. Hauskanpito yhdistää ryhmän jäseniä, vapauttaa suorituspainesta tai vastuullisuuden taakoista. Ohjaajat osallistuvat täysipainoisesti ryhmän toimintaan ja nauttivat lasten seurasta. Arvokkainta on, että toisten hyväksynnän eteen ei tarvitse tehdä muuta kuin olla oma itsensä. (Jernberg & Booth 2003, 346.) Pelien ja leikkien sisältämään huviin, riemuun ja puhtaaseen iloon tulee pyrkiä joka tilanteessa (Jernberg & Booth 2003, 347).

Aikuinen johtaa. Ryhmäistuntojen johto on aikuisen käsissä. Ohjaajat ovat ennakkoon tarkoin suunnitelleet ohjelman ja sopineet keskenään omat roolinsa ryhmätilanteessa. Ohjaajan tulee esitellä aktiviteetit selväsanaisesti ja myönteisesti. Lapsilta ei pyydetä lupaa tekemiseen tähän tapaan: ”Haluaisitteko leikkiä piiloleikkiä?” tai ”Leikitäisiinkö nyt sokkoa?”. Johtaminen tarkoittaa myös leikin vaihtamista, mikäli tilanne tai ryhmän turvallisuudentunne sitä vaatii. Aikuinen toimii päättäjän roolissa ollen vastuussa koko toiminnasta. (Jernberg & Booth 2003, 345, 347.)

Leikin käyttäminen. Theraplayssa käytettävät leikit kuuluvat lapsen varhaisimpaan kehitysvaiheeseen ja ovat luonteeltaan iloisia, vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen houkuttavia. Leikit perustuvat fyysiseen, konkreettiseen ja senhetkiseen kokemukseen, eivät oivallukseen, puhumiseen tai symbolisiin merkityksiin. Leikit viestittävät: ”Minä pidän sinusta. Olet ainutlaatuinen. Haluan olla kanssasi. Meillä on hauskaa yhdessä.” Leikki rakentaa ja lujittaa kiintymyssuhdetta muokaten lapsen käsitystä itsestään ja maailmasta. Leikki helpottaa kasvua ja sillä on myös tervehdyttävä vaikutus. (Jernberg & Booth 2003, 56-57.) Theraplayssa ei käytetä leluja, sillä kontakti ja vuorovaikutus ovat hoidon peruselementtejä. Jos tavaroita on mukana, ne ovat lähinnä kontaktia edistäviä apuvälineitä. Aistit ovat parhaita leluja ja paras leikki on keskinäinen suhde. (Rantala 1998, 135-136.)

Ryhmätheraplayn kehittämisvaiheen alussa pidettiin oleellisina kahta rituaalia, jotka Jernbergin ja Boothin (2003, 347) mukaan ovat tarkastustoimet ja syöttäminen. Käytän näistä termeistä tutkimuksessani käsitteitä hoivahetki ja naposteluhetki.

Hoivahetkeen liittyy jokaisen lapsen oleminen huomion ja ihailun kohteena vuorollaan aivan pyytämättä sekä lapsen osoittamien ”pipien” rasvaaminen, niihin puhaltaminen tai hoitaminen. Näin ulkoisten tai sisäisten kolhujen hoitamisen tavasta tulee lapsille hoivaamisen malli. Syötävän antaminen liittyy siihen näkemykseen, että ruokituksi tuleminen on ihmisen tärkein hoivakokemus, sillä hän on täysin toisten armoilla. Syöttäjä puolestaan luottaa siihen, että hän voi jakaa omastaan ja hoivata, sillä hoivaa riittää yllin kyllin ulkopuolelta, hoivaavien aikuisten taholta tai sisältäpäin itsesäätelynä, itsensä lohduttamisena ja hoivaamisena. Naposteltavaa saavat kaikki siitä riippumatta, miten hyvin tuokio on sujunut tai miten kukin on käyttäytynyt. Tunne-elämän terve kehitys edellyttää hoivatuksi tulemistä ja luottamaan oppimista. (Jernberg & Booth, 2003, 348.)

4.4 Aikaisempia tutkimuksia

Theraplay SOS –lapsikylissä projektissa, vuosina 2001-2004, tutkittiin, miten sijoitettujen lasten hoitoa voitaisiin kehittää nykyaikaisen kiinnittymissuhdeteoreettisen tutkimuksen tuomien mallien mukaan vastaamaan lasten tarpeita. Projektissa tutkittiin myös sitä, kuinka lapsikylän vanhempia voitaisiin kouluttaa kiinnittymisteoreettisista lähtökohdista käsin toteuttamaan hoidollista vanhemmuutta. (Mäkelä & Vierikko 2004, 10-11.) Projektin tehtävänä oli lisäksi selvittää Theraplayn käyttökelpoisuutta sijaislasten ja sijaisvanhempien välisen vuorovaikutuksen syventämisessä sekä antaa heille hyviä hoidollisia kokemuksia (Mäkelä & Vierikko 2004, 39).

Alku- ja loppukartoitukseen osallistuivat vanhemmat tai sijaisvanhemmat sekä päiväkodin tai koulun opettaja. Jatkoseurannassa arvioinnit pyydettiin vanhemmilta kolmen, kuuden ja kahdentoista kuukauden kuluttua hoidon päättymisestä. (Mäkelä & Vierikko 2004, 28.) Tutkimukseen valikoitui 20 eniten avun tarpeessa olevaa, voimakkaasti oireilevaa lasta ja heidän vanhempansa. Lapset olivat olleet lapsikylässä keskimäärin reilut kolme vuotta. Projektiin liittyi alussa ja lopussa Theraplay – intensiivijaksoja, ja kuuden viikon välijakson aikana vanhempi piti lapselle Theraplay –tuokion kerran viikossa. Lisäksi vanhempi sai ohjausta ja tukea projektin aikana. (Mäkelä & Vierikko 2004, 29-38.)

Vertailtaessa kaikkia arviointeja voitiin havaita selkeä, merkittävä muutos ongelmien vähenemisen suuntaan heti hoidon loputtua. Kuuden kuukauden kuluttua ongelmien määrä oli vähentynyt kokeilun alkuun verrattuna niin paljon, että ero oli erittäin merkitsevä. Myös käyttäytymisoireiden väheneminen näytti olevan suhteellisen pysyvää. (Mäkelä & Vierikko 2004, 51-53.) Poikien ongelmat vähenivät tyttöjen ongelmia hitaammin ja epätäydellisemmin ja nuoremmilla lapsilla tilanne muuttui ajan kuluessa myönteisemmäksi. Erityisesti lasten sosiaaliset vaikeudet olivat vähentyneet merkittävästi. (Mäkelä & Vierikko 2004, 53-59.)

Terapiajakson aikana vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtui selvää myönteistä kehitystä jäsentämisen, vuorovaikutuksen rakentamisen, haastamisen ja hoivan alueilla. Ero alku- ja loppumittauksen välillä oli suuri ja tilastollisesti merkitsevä. Suurimpia myönteisiä muutoksia tapahtui vanhemman kyvyssä tulkita lapsen tunnetiloja, ottaa mukaan vuorovaikutukseen ja rakentaa yhteyttä lapseen. Myös lapsen kyky noudattaa ohjeita, suuntautua ikätasoisesti ja innostuneesti tehtäviin sekä kyky sitoutua yhteiseen toimintaan parani. (Mäkelä & Vierikko 2004, 60-61.)

Vuoden kuluttua hoitajaksoista vanhemmat totesivat oman ajattelunsa uudistuneen ja tapansa kommunikoida perheen sisällä muuttuneen. Theraplayn todettiin olevan ihanteellinen apuväline sijaisvanhemman ja sijoitetun lapsen välisen kiintymyssuhteen luomiseen. Kaikki vanhemmat sanoivat käyttävänsä Theraplayn elementtejä päivittäin ja aikovansa käyttää niitä jatkossakin monimuotoisesti. Koulusta saatu palaute oli niin ikään myönteistä. (Mäkelä & Vierikko 2004, 80-87.)

Sandmark (2005) omassa pro gradu -tutkielmassaan tarkasteli sitä, miten vuorovaikutusleikkimenetelmä soveltuu tavallisessa päiväkotiryhmässä lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteiden tukemiseen. Lisäksi hän selvitti sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia kasvattajilla oli vuorovaikutusleikistä. Tutkimus kohdistui yhden päiväkotiryhmän lapsille suunnatun ja suunnitellun leikkikerhon toimintaan kevätlukukautena 2005 keskittyen vuorovaikutuksessaan varautuneeseen lapseen. Ensimmäiseen osatutkimukseen osallistui viisi lasta ja toiseen osatutkimukseen 15 kasvattajaa. (Sandmark 2005, 48-49, 55-57.)

Lasten ja aikuisten välisten vuorovaikutussuhteiden todettiin kehittyneen positiiviseen suuntaan tutkimusjakson aikana. Lasten luottamus aikuisia kohtaan lisääntyi. Kasvattajat oppivat tuntemaan lapsia yksilöinä paremmin ja hyödyntämään tätä ymmärrystään kasvatustyössä. He olivat vakuuttuneita menetelmän toimivuudesta, hyö-

dyllisyydestä ja merkityksestä kasvatustyössä. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä vuorovaikutusleikki tuki aikuisten ja lasten välisiä vuorovaikutussuhteita ja sitä pidettiin hyvänä pulmien ennaltaehkäisevänä toimintamuotona. (Sundmark 2005, 79-85.)

4.5 Vuorovaikutusleikkituokion toteuttamiseen liittyviä seikkoja

Theraplay –tila on yksinkertainen, toimiva ja viihtyisä (Jernberg & Booth 2003, 31). Vuorovaikutusleikkimenetelmää voidaan toteuttaa eri-ikäisille ihmisille ja erilaisina ryhmäkoonpanoina. Ryhmät voidaan muodostaa iän, aihepiirin tai käyttäytymispiirteitten mukaan tai siten, että saadaan toivottu tasapaino eri vuorovaikutustapojen välille. (Jernberg & Booth 2003, 348-349.) Ryhmän suunnitteluvaiheessa ratkaistaan ryhmän koko, mukaan otettavat lapset, istuntojen kesto ja aikataulu sekä ohjaajien määrä ja keskinäinen työnjako (Jernberg & Booth 2003, 348).

Kokoontumiset tulee suunnitella ja valmistella huolellisesti. Hyvä on myös ennakoida mahdolliset eteen tulevat ongelmat sekä työstää jälkikäteen istunnon tapahtumat. Tuokioiden pituus riippuu ryhmän koosta, iästä, keskittymiskyvystä ja tarpeista. Keskimäärin tilaisuuksien kesto on noin 30 minuuttia. Tehokas kokoontumistiheys on vähintään kerran viikossa, mutta kokoontumisaikataulu voidaan laatia tarpeiden mukaan. Yhteenkuuluvuus ryhmän jäsenten kesken kasvaa sitä nopeammin, mitä useammin ryhmä kokoontuu. Kokoontumisten tulisi antaa osallistujille varmat, kestävät ja ennustettavat olosuhteet muutosten ja epäsäännöllisyyden vastapainoksi. (Jernberg & Booth 2003, 31, 350.)

Theraplay -menetelmään liittyy selkeä struktuuri: ajallinen – ennakkoon sovitaan, kuinka monta kertaa vuorovaikutusleikkiryhmiä pidetään (mielellään 10 tai 12 kertaa), toimintaan liittyvä – ohjauskerran rakenne on aina sama alkulauluineen, hoiva- ja naposteluhetkineen, leikkeineen ja loppulauluineen sekä ryhmän pysyvyys eli samat henkilöt (noin 4-6 henkilöä) osallistuvat sovitut istunnot. Lisäksi tilaan tulemiseen ja tuokion jälkeen sieltä poistumiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Aloittelevalle Theraplay –ryhmänohjaajalle neljän lapsen mukanaolo on suositeltavaa. Ohjaajan apuna on apuohjaaja.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella vuorovaikutusleikkimenetelmän soveltuvuutta lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa ja vahvistamisessa sekä ennaltaehkäistä sosiaalisissa taidoissa mahdollisesti esiintyviä pulmia erityisesti vuoropäiväkotiympäristössä.

Tutkimustehtävänäni oli selvittää:

Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa?

Tutkimustehtävääni vastaaminen edellyttää seuraavan pääkysymyksen ja kolmen alakysymyksen tarkastelua:

Mitä muutosta on havaittavissa lasten sosiaalisissa taidoissa vuorovaikutusleikkimenetelmän myötä?

1. Mitä muutosta on havaittavissa lasten sosiaalisissa yhteistyötaidoissa?
2. Mitä muutosta on havaittavissa lasten sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa?
3. Mitä muutosta on havaittavissa lasten sosiaalisessa riippumattomuudessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Lasten sosiaalisten taitojen tutkiminen on hyvin vaikea ja haastava tehtävä, sillä ensisinkin sosiaalisten taitojen käsitteellinen määrittely on pulmallista ja toiseksi lapsen sosiaalisen kehityksen taso on vaikeasti mitattavissa. Tässä tapaustutkimuksessa tutkimuksen tarkoituksena oli tukea ja vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja sekä ennaltaehkäistä niissä mahdollisesti esiintyviä pulmia erityisesti vuoropäiväkotiympäristössä käyttämällä Theraplay –vuorovaikutusleikkimenetelmää.

Tapaustutkimus soveltuu hyvin opetukseen ja kasvatukseen liittyvien ongelmien tutkimiseen. Yin (1987, 23-25) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyistä tapahtumaa ilmiön todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus toteutetaan tutkittavien omassa ympäristössä ja sen tavoitteena on yksittäisten tapausten kautta löytää yleistettäviä tuloksia. (Cohen & Manion 1994, 106-107.) Tapaustutkimus on systemaattista, havaintoihin perustuvaa, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta, tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja tulkin-
taa. Kokonaisuutta tarkastellaan siis eri näkökulmista. (Syrjälä ja Numminen 1988, 7-8, 13.)

Tapauksella tapaustutkimuksessa tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta, joka voi olla yksi tai useampi tapaus. Kohteen valinta voi perustua teoreettiseen, käytännön kiinnostukseen tai sillä on laadullista tutkimusta tekeväälle henkilökohtainen merkitys, ja sen esittäminen on oleellinen osa tutkimusprosessia. Tutkijan on kerrottava tapauksen valintakriteerit ja rajattava se muusta maailmasta. Mikäli tapaus on ryhmä, on selvitettävä perustelujen lisäksi, miten ryhmään kuuluvat ovat tunnistettavissa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161-163.) Tutkijan rooli laadullisessa tapaustutkimuksessa on eri tavalla keskeinen kuin tilastollisessa tutkimuksessa, sillä hänellä on tietynlaista vapautta tutkimuksen joustavaan suunnitteluun ja toteutukseen, mutta häneltä vaaditaan myös mielikuvitusta. (Eskola & Suoranta 1999, 20.)

Tutkimusympäristöni oli erään kaupungin ympärivuorokautista hoitoa tarjoava päiväkotit. Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat vuoropäiväkodin samaan ryhmään kuuluvia lapsia. Työskentelin itse tässä ryhmässä lastentarhanopettajana ja lapset olivat minulle entuudestaan tuttuja. Päiväkotiryhmässä oli yhteensä 18 lasta. Lapsiryhmän koostumus jonkin verran vaihtui tutkimusentekoaikana. Lisäksi henkilökunnassa muutoksia tapahtui siten, että vuoden 2005 alussa kaksi työntekijää otti osaa aikalisä-vapaata ja heillä oli sijaiset aina vakituisen henkilökunnan vapaaviikkojen aikana. Tutkimuslapsiryhmässä oli kaksi poikaa ja kaksi tyttöä, jotka olivat iältään kolme- ja neljävuotiaita. Lasten valikoituminen tutkimukseen perustui erityislastentarhanopettajan ja oman ryhmän henkilöstön yhteiseen näkemykseen lasten valinnasta sekä vanhempien suostumukseen. Lasten sosiaalisiin ja vuorovaikutustaitoihin haluttiin kiinnittää normaalia enemmän huomiota ja tukea näiden lasten valmiuksia. Esittelen muita valintaan liittyviä perusteita kohdassa 6.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset alkaen sivulta 53.

Tapaustutkimuksessa olennaista on, että samaa asiaa tutkitaan monimethodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät toisiaan. Tätä kutsutaan triangulaatioksi, ja se on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre. (Syrjälä & Numminen 1988, 77-78, 80.) Koska Eskolan ja Suorannan (1999, 69,71) mukaan tapaustutkimuksissa voi olla mahdollista myös hyödyntää kvantitatiivista tutkimusta laadullisen tutkimuksen lisänä, minä käytin kvantitatiivisia menetelmiä tukemaan aineiston keruuta sekä analysointia. Tutkimustulosten tulkinnassa on otettava huomioon se konteksti, jossa tutkimusaineisto on kerätty ja tapa, jolla se on koottu. Tulkinnan monipuolinen tarkastelu liittyy myös tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden tarkasteluun. (Syrjälä & Numminen 1988, 130-133.)

Havainnoinnin asteet voivat olla piilohavainnointia, havainnointia ilman osallistumista olemalla kuitenkin läsnä tilanteessa tai osallistuvaa havainnointia (Eskola & Suoranta 1999, 101). Luonteeltaan tutkimukseni oli osallistuva interventio. Käytöissäni ei ollut kontrolliryhmää, koska tutkittavaa ryhmää vastaavaa ryhmää olisi ollut erittäin vaikea muodostaa. Tämän tyyppisestä tutkimuksesta Cohen ja Manion (1994, 165) käyttävät nimitystä esikokeellinen tutkimus.

6.1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksessani oli yksi ryhmä, johon kuului neljä lasta. Lapset olivat koko interventi-
on ajan samat, vaikka joskus ryhmästä saattoi puuttua poissaolon vuoksi joku lapsi.
Tässä tutkimuksessa seurasin käyttäytymistä jokaisen eri koehenkilön osalta, ja jokai-
sella heillä oli oma perustasonsa. Tutkimuksessani lapsiryhmän vakituinen henkilökunta
sekä päiväkodin erityislastentarhanopettaja suorittivat alku-, väli-, loppu- ja seuranta-
mittaukset. Lasten vanhemmat täyttivät saman sosiaalisten taitojen arviointimittarin
oman lapsensa osalta ennen tutkimusta sekä tutkimuksen jälkeen. Interventioon kuului
neljän kuukauden aikana 12 toimintatuokiota, jotka olivat pituudeltaan noin 30 minuut-
tia. Koeasetelmaa voidaan kuvata Mobergin ja Tuunaisen (1989, 75) antaman esikokeel-
lisen mallin mukaisena muunnoksena seuraavasti. Siinä O tarkoittaa arvioitavaa mit-
tauskertaa ja X1-X12 interventioita.

O X1 X2 X3 X4 X5 X6 O X7 X8 X9 X10 X11 X12 O O.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Saadakseni käsityksen tutkittavien lasten sosiaalista taidoista ja niiden muuttumisesta
interventioiden aikana, lasten kanssa työskentelevä vakituinen henkilökunta, ryhmän
lastentarhanopettaja ja kolme lastenhoitajaa sekä päiväkodin erityislastentarhanopettaja
arvioivat lapset neljä kertaa. He tekivät ennen menetelmän käyttöönottoa sosiaalisten
taitojen alkukartoituksen ja vapaamuotoisen esityksen jokaisen tutkimukseen osallistu-
van lapsen sosiaalisten taitojen luonteesta, puolivälissä väliarvioinnin ja lopussa loppu-
arvioinnin sekä vapaamuotoisen kuvauksen. Noin puolentoista kuukauden kuluttua tut-
kimuksesta henkilökunta vielä arvioi, oliko lapsen käyttäytymisessä havaittavissa pysy-
vää muutosta. Vanhemmat arvioivat mittarin avulla lapsiaan kaksi kertaa, ennen inter-
ventiota ja intervention jälkeen.

Arvioinneissa käytettiin Merrellin (1996) lasten sosiaalisten taitojen arvi-
ointimittaria. Merrellin mukaan sosiaalisten taitojen osa-alueita (faktoreita) ovat sosiaa-
linen yhteistyö (social cooperation), sosiaalinen vuorovaikutus (social interaction) ja

sosiaalinen riippumattomuus (social independence). Sosiaalinen yhteistyö käyttäytymisessä ilmenee rakentavana yhteistyönä, ohjeiden noudattamisena, keskittymiskykyinä, itsehillintänä, kompromissien tekemisenä ja rakentavana reagoimisena epäonnistumisiin. Sosiaalinen vuorovaikutus näkyy aktiivisena osallistumisena yhteisiin tilanteisiin, uskalluksena pyytää tarvittaessa apua toisilta, leikkitaitoina vertaisten kanssa ja myönteisenä emotionaalisen suhtautumisena vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalinen riippumattomuus näyttäytyy itsenäisinä ratkaisuin, sopeutumisena erilaisiin tilanteisiin ja omien oikeuksien puolustamisena. Ensimmäinen faktori sisältää 12 osiota ja kaksi muuta 11 osiota. Jokaisen osion suhteen lasten käyttäytymistä arvioidaan asteikolla 0-3. Lapsi saa nolla pistettä, jos kyseistä piirrettä ei ilmene lainkaan ja kolme pistettä, jos käyttäytyminen on tyypillistä lapsen vuorovaikutuksessa osiosta riippuen joko aikuisten tai toisten lasten kanssa. Ensimmäisestä osa-alueesta lapsi voi saada parhaimmillaan yhteensä 36, toisesta 33 ja kolmannelta 33 pistettä.

Päädyin käyttämään sosiaalisten taitojen arviointiasteikkoa sen helppouden ja yksinkertaisuuden vuoksi. Merrellin (2001, 14) näkemyksen mukaan tehokkaan lasten sosiaalisten taitojen arvioinnin ja pulmien ymmärtämisen tarkoituksena on vaikuttaa siihen, miten lasten sosiaalisiin pulmiin voidaan puuttua mahdollisimman varhain ja siten ehkäistä ongelmien vaikeutuminen ja kasaantuminen. Intervention tavoitteena oli osaltaan tukea lasten sosiaalisia taitoja. Menetelmänä arviointiasteikko on yksinkertainen tapa arvioida intervention tarpeellisuutta tai selvittää jatkotutkimuksen tarvetta, sillä se antaa laajan näkemyksen käyttäytymisestä ja vie vähän aikaa. (Merrell 2001, 9-10.) Koska Merrellin arviointiasteikkoon on koottu sosiaalisten taitojen oleellimmat käyttäytymispiirteet, näin sen käyttökelpoisena Theraplay -menetelmän hyödyllisyyden mittaajana. Arviointi näytti olevan myös kohtuullisen vaivaton sekä vanhempien että henkilökunnan täyttävä.

Lasten luonnollisen käyttäytymisen havainnointia voidaan pitää oleellisena arviointimenetelmänä. Huolellinen ja monipuolinen arviointiaineiston kerääminen eri menetelmin laajentaa näkemystä, sillä jokainen osa lisää ymmärrystä. Kukin arvioija lisäksi näkee kohteena olevan lapsen hieman eri tavoin, vaikka kaikilla olisi sama arviointiasteikko. Näin ollen monipuolinen, eri arviointimenetelmien käyttö lisää ymmärrystä kohteena olevien käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista. (Merrell 1996, 133-134; Merrell 2001, 15-16; Webster-Stratton & Lindsay 1999, 28.)

Tutkimukseen liittyi omaa havainnointiani myös tavallisissa ryhmätilan-teissa. Ryhmän muu henkilökunta ja erityislastentarhanopettaja osallistuivat niin ikään toiminnan havainnointiin ja kirjaamiseen. Kvantitatiivisen tutkimusotteen lisäksi halusin näin tarkastella laadullista näkökulmaa, jotta saisin luotettavaa ja monipuolista informaatiota tutkimuskohteesta.

Tutkimus toteutettiin vuoropäiväkodissa normaalin toiminnan yhteydessä päiväkotiaikana. Ryhmä kokoontui 12 kertaa helmikuun ja toukokuun välisenä aikana keväällä 2005. Vuorovaikutusleikkituokioiden ohjaamisen toteuttamiseen osallistui minun lisäksi päiväkodissa toimiva erityislastentarhanopettaja, jonka kanssa vuorotte-limme ohjauskerrat. Suunnittelimme tuokiot tarkasti etukäteen ja kirjasimme ylös tuo-kion jälkeen joko heti tai myöhemmin sopivana ajankohtana tekemiämme havaintoja ja mahdollisesti seuraavalla kerralla huomioon otettavia seikkoja. Joitakin tuokioita vide-oimme. Näin koottua materiaalia oli tarkoitus käyttää tukemaan ja tarkentamaan havain-tojamme ja päiväkirjamerkintöjämme.

Toiminnan toteuttamista edelsi Theraplay –koulutus, jonne pääsyn ehtona oli velvollisuus järjestää menetelmän mukaista lapsiryhmätoimintaa ja kouluttaa muuta henkilökuntaa. Tämä oli kimmokkeena saada tutkittua tietoa menetelmän hyödyllisyydestä. Näin tutkimustulokset voivat hyödyttää koko päiväkotiyhteisöä käytettäessä me-netelmää myöhemmin päiväkotitoiminnan yhteydessä. Tutkimusta Theraplaysta on var-sin vähän, vaikka menetelmä on levinnyt laajalti eri puolille maapalloa ja sitä toteute-taan myös Suomessa.

6.3 Vuorovaikutusleikkituokioiden kulku

Aloitimme vuorovaikutusleikkitoiminnan siten, että ennen ryhmätilaan menemistä ker-roimme lapsille toiminnan säännöt lyhyesti: satuttaa ei saa, leikitään ja pidetään hauskaa sekä aikuinen sanoo, mitä tehdään. Kertasimme nämä säännöt muutamia kertoja, mutta kokeilun loppupuolella lapset jo tiesivät ne. Tällöin he itse saattoivat kertoa ne aikuisel-le ennen toiminnan alkua. Tilaan tuleminen tapahtui jonossa kiinni pitäen narusta, jossa jokaisella lapsella oli lenkki. Olimme erottaneet sermein osan isosta salista. Jokaiselle

lapselle oli ennakkoon laitettu lattialle muoto/värilattialaatat, joissa ensimmäisellä kerralla oli lapsen oma merkki. Aikuisilla myös oli omat laatat. Laatat olivat samat joka kerralla, mutta järjestys saattoi vaihtua.

Alkulauluna lauloimme joka kerta saman laulun: ”Tapu tapu tallaa, taivaahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.” Kun laulua laulettiin, jokaisen lapsen vuoro tuli ajallaan ja hänen nimensä mainittiin laulussa. Koska lasten paikkoja vaihdeltiin eri kerroilla, oma vuoro tuli eri vaiheessa. Laulu laulettiin hymyillen ja laulun aikana katse kiinnitettiin kyseiseen lapseen tai aikuiseen.

Laulun jälkeen hoivahetkessä oli pipien hoitaminen. Tällöin kysyimme, oliko lapsella jokin paikka kipeä tai oliko hänellä jossain jokin ”pipi”. Kun lapsi mainitsi tai osoitti paikan, kerroimme, että sitä voisi ensin katsoa ja lapsi voisi kertoa, miten se oli tullut. Sen jälkeen siihen voitaisiin laittaa hieman rasvaa, siihen voidaan puhalttaa tai hieroa sitä, jotta se parantuisi. Pipikeskustelun aikana huomio kiinnitettiin siihen lapseen, joka kertoi pipeistään. Näin ollen kaksi lasta kerrallaan olivat vuorossa ja kaksi joutuivat odottelemaan omaa vuoroaan tai seuraavaan vaiheeseen siirtymistä.

Leikeiksi valitsimme joka kerraksi kaksi leikkiä. Pyrimme siihen, että leikit olivat ryhmäytymistä lisääviä ja tukevia leikkejä. Tavoitteenamme oli myös se, että lapset joutuivat kenen tahansa lapsen pariin. Jotkut leikit olivat sellaisia, joissa lapsi teki jotain yksin ja muut seurasivat häntä odottaen omaa vuoroaan.

Naposteluhetkellä useimmiten meillä oli tarjottavana jotain hedelmää. Joinakin kertoina olimme varanneet keksejä. Mehua kaadoimme kannusta pieniin mukeihin ja tarjosimme mukin lapselle. Joskus mehuna oli pillimehut. Theraplay –menetelmästä poiketen emme syöttäneet lasta, vaan tarjosimme kullekin lapsille vuorotellen syötävää ja juotavaa. Pidimme kiinni vuoron odottamisesta.

Tuokion selkeäksi lopuksi asetuimme omille paikoillemme laattojen päälle istumaan ja laulamaan laulun, johon kuuluu käsileikki. Loppulauluna lauloimme laulun: ”Suljen ihanan soittorasian, kierrän lauluni kippuraan.” Pidimme huolta katsekontaktista jokaiseen lapseen laulun aikana.

Poistuminen tilasta oli yksilöllinen joka kerralla ja usein erilainen. Kokeilun loppuvaiheessa käytimme samojakin, mieluisia keinoja. Yksi sellainen oli esimerkiksi huovan päällä heijaaminen. Kukin lapsi sai vuorollaan ja eri kerroilla erilaisessa järjestyksessä kyydityksen ryhmätilan ovelle, mistä lapsi ohjattiin leikkeihin tai muuhun toimintaan.

Ohjaajan roolin määrittelimme siten, että hän vie toimintaa eteenpäin ja kertoo lapsille, mitä seuraavaksi tapahtuu. Apuohjaajan tehtävänä oli tukea varsinaista ohjaajaa, mahdollisesti kerrata ohje ja opastaa lapsia toiminnassa. Apuohjaaja huolehti tarjottavien noutamisesta sivupöydältä. Erityisesti tuokion aikana kiinnitimme huomiota positiiviseen kannustamiseen ja lapsen kehumiseen.

6.4 Aineiston käsittely ja tulosten analysointi

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä muutosta oli havaittavissa lasten sosiaalisissa taidoissa Theraplay –vuorovaikutusleikkimenetelmän myötä. Tutkimus koostui sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta. Määrällinen aineisto sisälsi Merrellin (1996, Liite 3) lasten sosiaalisten taitojen arviointimittarin.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä kartoitettiin sitä, paranivatko lasten sosiaaliset yhteistyötaidot intervention ansiosta. Merrellin mittarin ensimmäinen faktori käsitteli sosiaalisia taitoja ja siitä saadut pistemäärät osoittivat vanhempien ja henkilökunnan näkemystä sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Toisessa tutkimustehtävässä selvitettiin sitä, paranivatko lasten sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Mittarin toinen faktori vastasi tähän kysymykseen. Kolmannessa tutkimustehtävässä arvioitiin sitä, paraniiko lasten sosiaalinen riippumattomuus. Kolmannen faktorin 11 kysymystä selvittivät tätä seikkaa. Laskin ensin jokaisen, vanhempien ja kunkin henkilökunnan jäsenen antamien pistemäärien keskiarvot faktoreittain jokaisen mittauskerran osalta. Näin keskiarvot saatiin vertailtaviksi kaikkien kyselyyn osallistuneiden kesken. Pistemäärien muutosten tilastollista merkitsevyyttä mitattiin Friedmanin testillä, joka mittaa sitä, tapahtuuko muutosta mitattavassa asiassa. Friedmanin testi sopii laskennallisesti yhden ryhmän toistomittauksiin, joissa samat koehenkilöt ovat eri kerroilla. (Metsämuuronen 2004, 112-113.) Tulosten tarkasteluun olen liittännyt myös havaintoihin ja ryhmän toimintaan liittyviä laadullisia kuvauksia.

Havainnoinneista, päiväkirjamerkinnoistä ja videomateriaalista koostuvasta aineistosta etsin vuorovaikutusleikkimenetelmän viiden periaatteen mukaisesti sisältöihin liittyviä piirteitä tarkastellen lähinnä sosiaalisia taitoja tutkimuksen alussa, keski-

vaiheilla ja lopussa. Näitä olivat: positiiviset vuorovaikutuskontaktit, esimerkiksi katsekontakti ja osallistuminen leikkeihin ja ryhmäytyminen; aikuisen läheisyyden ja hoivan hyväksyminen; struktuurin tuoma turvallisuus ja luottamus sekä toiminnan ilo.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, lähinnä tutkijan omaa pohdintaa tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta sekä tutkijan osaavuudesta. Kvalitatiiviseen tutkimukseen verrattuna kvantitatiivisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomio mittauksen luotettavuuteen. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen etenemisen sekä kootun aineiston niin, että interventioista ja vuorovaikutusryhmätoiminnasta välittyy monipuolinen kuva. Eskola ja Suoranta (1999, 213) käsittelevät luotettavuuden tarkastelua kvalitatiivisessa tutkimuksessa neljästä näkökulmasta käsin: realistiselta (ikkuna todellisuuteen), vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin kannalta. (Eskola & Suoranta 1999, 211-213.)

Ikkuna todellisuuteen eli realistinen luotettavuusnäkemys liittyy siihen, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään validiteetin käsitettä, jolla Syrjälän ja Nummisen (1988, 136) mukaan tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Ulkoinen validiteetti edellyttää sen tarkastelua, voidaanko ja missä määrin tutkimuksen perusteella muodostetut päätelmät siirtää toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. (Eskola & Suoranta 1999, 213-214; Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Sisäisen validiteetin tukemiseksi olen havainnoinnin ohella käyttänyt myös kvantitatiivista mittausmenetelmää. Lisäksi havainnointiin ovat osallistuneet toisena ryhmän vetäjänä toiminut erityislastentarhanopettaja sekä lapsiryhmän muu henkilökunta.

Realistiseen luotettavuusnäkemykseen kuuluu myös reliabiliteetin käsite, eli toistettavuus ja johdonmukaisuus tai sisäinen yhtenäisyys. Sisäisessä reliabiliteetissa on kysymys siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat eri havainnoitsijat tai/ja tutkijat ovat tuloksista. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä käyttämällä samoja menetelmiä. Olenaista tällöin on tutkimuksen eri vaiheiden tarkka raportointi, jotta lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu henkilökohtaiseen intuitioon. (Eskola & Suoranta 1999, 214; Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.)

Tutkimuksessani samat henkilöt eli lapsen omat vanhemmat ja päiväkotiryhmän henkilökunta tekivät havaintoja tutkimuksen kuluessa käyttäen myös lasten sosiaalisten taitojen arviointimittaria. Sisäistä reliabiliteettiä osoittaa tulosten samankaltaisuus sekä havainnoinnin että mittarin osa-alueiden tulosten perusteella. Myöhempiä tutkimuksia ajatellen on tarkoituksenmukaista järjestää interventiot riittävän pitkäkestoisiksi, jotta kehityssuunta olisi paremmin havaittavissa. Theraplay –ryhmän ohjaajat, erityislastentarhanopettaja ja tutkija, olivat ensikertalaisia ja heidän tapansa toimia oli omanlaista. Henkilökohtainen vuorovaikutussuhde yksilöiden välillä on erilainen, ja näin ulkoinen reliabiliteetti heikkenee, vaikka menetelmät ovat samat. Tätä heikkoutta olen pyrkinyt lieventämään kuvaamalla tutkimusta siten, että siitä muodostuu selkeä käsitys.

Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden aineiston, menetelmän, teorian tai tutkijan käyttöä tutkimusaineistoa koottaessa. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Menetelmätriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun samasta ilmiöstä on eri menetelmin, kuten esimerkiksi kyselylomakkeilla tai havainnoinnin avulla saatuja tuloksia ja niiden vertailuja toisiinsa. Teoriatrangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan eri teorioihin nojautuen ja vertailemalla eri aikoina ja eri tilanteissa samasta asiasta koottua tietoa. Tutkijatriangulaatio on kyseessä silloin, kun useita tutkijoita koottaa tai havainnoi aineistoa. Näin saadaan muodostettua toisiaan täydentävä näkemys tutkittavasta ilmiöstä, ja mikäli suunta on sama, on se uskottavampi kuin jos näkemys olisi vain yhden henkilön. (Eskola & Suoranta 1999, 69-70; Syrjälä & Numminen 1988, 140-142.) Tässä tutkimuksessa käytettiin eri menetelmiä, havainnointia sekä arviointimittarin avulla koottuja aineistoja ja näin saatuja tietoja yhdisteltiin ja vertailtiin eri ai-

koina ja eri henkilöiden tekemiin havaintoihin. Tutkimukseni teoriaosuudessa olen tarkastellut lasten sosiaalisia taitoja eri näkökulmista.

Kvantitatiivinen tutkimus on sisäisesti validi, kun riippumattoman muuttujan vaikutuksesta riippuvaan muuttajaan voidaan tehdä selvä päätelmä. Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa siis sitä varmuutta, jolla syyn ja seurauksen välinen kausaalipäätelmä voidaan tehdä. (Moberg & Tuunainen 1989, 58.) Loogisesti päätellen voidaan arvioida kokeellisen tutkimuksen sisäistä validiteettia. Pohdin tässä niitä tekijöitä, jotka tutkimuksessani olivat sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat sisäiseen validiteettiin.

Kypsyminen. Koehenkilöissä tapahtui tutkimuksen aikana kypsymistä ja lasten iän myötä heidän etenevä kehittyisensä vaikutti tutkimustulokseen. Erityisesti lasten kehittymistä voitiin havainnoida ja havaita leikkitaidoissa. Toisen ikävuoden alkupuolella tapahtuu siirtyminen symboliseen leikkiin, jolloin lapset pystyvät jo luomaan kuvitteellisia tapahtumia (Lyytinen 2000, 13). Kolmivuotiaat ja sitä vanhemmat lapset ovat kiinnostuneita rakenteluleikeistä ja leikkivät sitä yksinleikkinä tai rinnakkaisleikkinä. Kolmannen ikävuoden aikana alkaa esiintyä roolileikkiä. Kolmivuotiaiden roolileikeissä tapahtumasarjat muuttuvat nopeasti ja lapset tarvitsevat usein aikuisen apua. Lasten erityisvaikeudet näkyvät leikeissä esimerkiksi siten, että sosiaalisiin leikkeihin osallistuminen on näillä lapsilla vähäisempää ja symbolinen leikki alkaa myöhemmin. (Lyytinen & Lautamo 2003, 200-206.) Siirtyminen rinnakkaisleikeistä enemmän kuvittelu-, rooli- ja yhteisleikkeihin näkyi lasten leikkitaidoissa vuorovaikutusleikkitoiminnan aikana. Näin ollen mitattavat *sosiaaliset yhteistyötaidot*, *sosiaaliset vuorovaikutustaidot* ja *sosiaalinen riippumattomuus* ovat kehittyneet kypsymisen myötä. Sisäisen validiteetin kannalta kypsyminen oli uhka, koska tutkimuksessa ei ollut vertailukohteenä kontrolliryhmää eikä tietoa aikaisemmasta kehityksestä.

Mittavälineeseen liittyvät tekijät. Arviointi- ja observointimittauksissa on vaarana subjektien eli päiväkotihenkilökunnan mittaustulosten muutos. Mittausmenetelmä on sama, mutta eri kerroilla aina jonkin verran erilainen. Mittauksessa käytettiin Merrellin (1996) standardisoitua lasten sosiaalisten taitojen arviointimittaria. Sosiaalisten taitojen keskeisiä osa-alueita (faktoreita) Merrellin mukaan ovat: sosiaalinen yhteistyö (social cooperation), sosiaalinen vuorovaikutus (social interaction) ja sosiaalinen riippumattomuus (social independence). Mittarin avulla henkilöstölle sosiaalisten taitojen arviointi oli uutta, vaikka päiväkotityön luonteeseen liittyy arvioivaa havainnointia

ja lasten kehityksen seuranta. Merrellin arviointimittarin lisäksi lasten sosiaalisia taitoja havainnoitiin laadullisesti tehden muistiinpanoja vuorovaikutusleikkituokioista, joista joitakin myös videoitiin sekä muusta päiväkotitoiminnasta.

Tilastollinen regressio. Mittauksessa ääripistemääriä saaneiden taipumus saada seuraavassa mittauksessa lähempänä keskiarvoja seuraavassa mittauksessa. Tässä tutkimuksessa vaarana saattoi olla subjektiivinen vaikutelma siitä, että Theraplay -menetelmällä on edistetty lapsen sosiaalisia taitoja, jotta menetelmän hyödyllisyys olisi voitu osoittaa ja tutkimustulos näyttäisi tyydyttävältä. Koska Theraplay -menetelmästä ja sen yhteydessä käytettävistä leikeistä pyrittiin tiedottamaan vanhemmille ja muulle henkilökunnalle, oli ilmeistä, että jossain määrin samansuuntaisia toimintatapoja siirtyi myös koko ryhmää koskeviksi käytännöiksi. Sen seurauksena myöhemmin mitattavaa käyttäytymistä saattoi olla pulmallista verrata aikaisempaan käyttäytymiseen ja siten arvioida käyttäytymistä täysin objektiivisesti.

Kvantitatiivisen tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä varmuutta, todennäköisyyttä, jolla tutkimustulos voidaan yleistää tutkimuksen ulkopuolelle. Ulkoinen validiteetti voidaan ajatella koostuvan populaatiovaliditeetista ja ekologisesta validiteetista. Populaatiovaliditeetti tarkoittaa sitä, miten hyvin otoksesta tehdyt päätelmät voidaan yleistää sitä edustavaan perusjoukkoon. Ekologinen validiteetti tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimusolosuhteet vastaavat sitä tilanteiden joukkoa, johon tutkimustulokset aiotaan yleistää. Tutkimuksen hyvä yleistettävyyden edellyttää hyvää populaatiovaliditeettia ja hyvää ekologista validiteettia. (Moberg & Tuunainen 1989, 64.) Seuraavaksi pohdin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ulkoiseen validiteettiin tässä tutkimuksessa.

Selektion ja käsittelyn vuorovaikutus. Kun perusjoukosta valitaan selektiivisesti koehenkilöt, sisäisestäkin validia tutkimustulosta ei voida yleistää toisenlaisia koehenkilöitä eikä perusjoukkoa koskevaksi. Tässä tutkimuksessa voidaan arvioida vain tutkimukseen osallistuneiden lasten hyötyn tai jäävän hyötymättä interventiosta. Kun tarkastellaan lasten sosiaalisten taitojen siirtymistä esimerkiksi leikkitaitoihin ja leikkeihin muiden lasten kanssa tai vuorovaikutustaitoihin lasten, henkilökunnan, vanhempien ja muiden henkilöiden kanssa, voidaan niitä havainnoida vain tutkimuksessa mukana olleiden lasten osalta.

Olosuhteiden ja käsittelyn vuorovaikutus. Tutkimustulos saattaa olla kytkeytynyt olosuhteisiin niin, ettei vastaavaa tulosta saataisi toisenlaisissa olosuhteissa,

sillä kasvatustapahtumassa vaikuttavien tekijöiden määrä on moninainen. Lapsiryhmässä kukin lapsi ja myös aikuinen on yksilö ja oma persoonansa, joten samanlaisia olosuhteita tai tuloksia ei ole mahdollista saavuttaa. Ryhmän aikuiset, lapset ja heidän vanhempansa olivat ainutkertainen kokoonpano tähän tutkimukseen osallistujina, sillä vuoropäiväkodin olosuhteissa tapahtuu muutoksia suhteellisen paljon. Vaikka vuorovaikutusleikkituokiot toteutettaisiin saman ohjelmarungon tavoin, olosuhteet ja henkilöt eivät olisi enää samoja iän eikä kokemustenkaan suhteen. Tämän kokeilun ohjaajina toimineet henkilöt ovat myös saaneet perustavanlaatuista tuntumaa tällaisen ryhmän toiminnasta ja ohjaamisesta, ja siksi he pyrkivät hyödyntämään saamaansa kokemusta uusiin ryhmiin.

Historian ja käsittelyn vuorovaikutus. Tutkimuksen ajankohtaan saattaa sisältyä monenlaisia piirteitä ja tapahtumia, jotka vaikuttavat syyn ja seurauksen kausaalisuhdetta koskevaan tutkimustulokseen ja heikentää näin yleistettävyyttä. Tässä tutkimuksessa Theraplay -vuorovaikutusleikkitoimintaa toteutettiin helmikuun ja toukokuun välisenä aikana, mikä on suhteellisen lyhyt aika merkittävien käyttäytymispiirteiden muuttumiseksi ja sosiaalisten taitojen kehittymiseksi. Toiminnan tavoitteena oli tukea lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Myös luontaisella kypsymisellä oli oma merkityksensä taitojen kehittämisessä. Toiminnan tulisi olla pitempikestoinen, jotta taidot kehittyisivät paremmin ja tehokkaammin,.

6.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Jokainen tutkija joutuu tekemään monenlaisia eettisiä päätöksiä tehdessään tutkimusta. Näihin kysymyksiin liittyviä pohdintoja ovat esimerkiksi tutkimuslupaan, tutkittavien valintaan, tutkimusaineiston keruuseen, osallistumiseen ja tutkimuksesta tiedottamiseen liittyvät kysymykset sekä tutkimuskohteen hyväksikäyttöön liittyvät ongelmat. Oleellista on myös molemminpuolinen luottamus ja rehellisyys tutkijan ja tutkittavien välillä. (Eskola & Suoranta 1999, 52-53; Syrjälä & Numminen 1988, 160-161, 164.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli tukea ja vahvistaa lapsen vuorovaikutustaitoja sekä ennaltaehkäistä vuorovaikutustaidoissa mahdollisesti esiintyviä pulmia erityi-

sesti vuoropäiväkotiympäristössä käyttämällä Theraplay –vuorovaikutusleikkimenetelmää. Lasten osallistumista ryhmään tarjottiin neljän lapsen vanhemmalle ja samalla heille jaettiin informaatiota Theraplay –menetelmästä (Liite 1) sekä ryhmään valikoitumisen perusteista. Lapset olivat normaaleja lapsia eikä kellekään ollut mitään diagnoosia. Lapset valittiin kokeiluun siksi, että vuorovaikutustaitojen tukemisesta voisi olla heille hyötyä. Pyysin luvat lasten osallistumiseen vuorovaikutusleikkikokeiluun ja lasten havainnoimiseen, päiväkirjan pitämiseen sekä videoimiseen lasten vanhemmilta, päiväkodin henkilökunnalta ja johtajalta sekä tutkimuspaikkakunnan päivähoiton johdolta. Kokeilun tarkoituksena oli myös kouluttaa päiväkodin henkilökuntaa vuorovaikutusleikkimenetelmän käyttöön.

Tiedotteesta ilmeni, että tutkimukseen tarvittiin sekä vanhempien että henkilökunnan tekemä lapsen vuorovaikutustaitojen alkukartoitus ja vapaamuotoinen esitys lapsen vuorovaikutuksen luonteesta, henkilökunnan tekemä väliarviointi ja lopussa vanhempien sekä henkilökunnan loppukartoitus sekä vapaamuotoinen kuvaus, mikäli alkukuvaukseen olisi jotain lisättävää tai vuorovaikutustaidoissa olisi havaittavissa muutosta. Lisäksi henkilökunta teki jälkikartoituksen noin kuukauden kuluttua intervention päättymisestä. Vanhempia tiedotettiin siitä, että lapsen henkilöllisyyden tunnistamisen häivyttäminen tutkielmatekstissä voisi olla hieman vaikeaa pyrkimyksestä huolimatta. Ryhmän toiminnasta ja sisällöistä informoimme kokeilun edetessä sekä keskustelemalla että kansion välityksellä, johon oli kirjattu tuokioiden ohjelma (Liite 2).

Intervention jälkeen kutsuimme kokeilussa mukana olleiden lasten vanhemmat henkilökohtaiseen keskustelutilaisuuteen, jossa vanhempien kanssa keskustelemassa olivat vuorovaikutusleikkiryhmän vetäjät eli erityislastentarhanopettaja ja tutkija. Olimme erityislastentarhanopettajan ja henkilökunnan kanssa kirjanneet lapsen sosiaalisia taitoja ja niissä havaitsemiamme piirteitä ja kehittymisen merkkejä. Näiden keskustelujen pohjalta sain luvan kirjoittaa lasten kuvaukset tähän raporttiin. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti on mahdollista saada päiväkodista luettavaksi.

6.7 Tutkimusryhmän kuvaus

Kuvailen tutkimukseen osallistuneet lapset lyhyesti. Heidän sosiaalisten taitojensa kehittymistä käsittelem tulosten yhteydessä enemmän. Näiden lapsikuvausten tarkoitus on luoda yleiskäsitys vuorovaikutusleikkitoimintaan osallistuneista lapsista. Lapset eivät esiinny omilla nimillään tutkimuksessa. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet lapset ovat tulleet ryhmään päiväkodin pienten (alle 3-vuotiaat) ryhmästä joko edellisenä keväänä tai syksyllä.

Margit: Margit on tullut ryhmään saman päiväkodin pienten ryhmästä edellisenä talvena. Hän on hyvin energinen ja iloinen tyttö, myös kielellisesti ja valmiuksiltaan taitava. Hänellä on paljon leikkikavereita ryhmässä, häntä pyydetään ja hän itse pyytää leikkikavereita tai pyytää päästä mukaan leikkeihin. Jotkut lapset tästä ryhmästä ovat siirtyneet seuraavaan, iältään vanhempien lasten ryhmään edellisenä kesänä tai syksyn aikana. Niinpä Margit saattaa ulkona leikkiä myös toisen ryhmän lasten kanssa, jotka ulkoilevat samaan aikaan. Margitin pulmana on voimakas tarve kontrolloida yleensä kaikkea, mitä ryhmässä tapahtuu. Hän helposti puuttuu muiden tekemisiin ja kommentoi niitä. Hän pitää silmällä ja tarkkailee muita niin, että hän ei itse pysty aina keskittymään omaan tehtäväänsä. Tällaisia tilanteita ovat erityisesti ruokailu- ja pukeutumistilanteet.

Margit on kuitenkin keskittymiskykyinen tyttö, kun tehtävä on kiinnostava. Hänellä on taipumusta keskeyttää ohjatuilla tuokiolla aikuisen puhe, käyttäytyä levottomasti tai vahvistaa pienempien lasten häiritsevää käyttäytymistä osallistumalla itse samanlaiseen käyttäytymiseen. Hän odottaa paljon henkilökohtaista huomiota ja on kovin malttamaton odottamaan vuoroaan. Hän saattaa loukkaantua, jos häntä ohjaa. Margit pyrkii myös määräälemään muita lapsia ja leikin kulkua. Hänellä on vaikeuksia suostua muiden ehdotuksiin leikeissä, vaikka hänellä on mielikuvitusta ja jo hyvät leikkitaidot. Joskus Margit hoivaa ja huolehtii pienemmistään liikaakin niin, että oman asian hoitaminen jää tekemättä. Esimerkiksi pukeutumistilanteessa hän häärää ja kommentoi toisten lasten pukeutumista unohtaen kokonaan itse pukeutua.

Margitin ryhmään tulon kriteerit olivat: pyrkimys hallita ja määrätä toisia, koko ryhmän ja toisten lasten kontrollointi, pyrkimys hallita aikuista, malttamattomuutta, vuoron odottamisen vaikeus ja pyrkimys olla ensimmäinen joskus tönien.

Noora: Noora on toimintakauden alusta lähtien ollut tässä ryhmässä. Hän on monella tavalla taitava ja myös kielellisesti lahjakas tyttö. Hänen pulmanaan on usein ilmenevät kiukunpuuskat. Pulmat näkyvät päivittäin erityisesti siirtymätilanteissa sekä ruokailu-, pukeutumis- ja riisuuntumistilanteissa ja päiväunille mentäessä. Usein kuultu toteamus on: ”Mä oon vihainen.” Nooran kiukuttelu ja mielenilmaukset ovat voimakkaita ja hallitsevia niin, että koko ryhmän toiminta häiriintyy. Hänen käyttäytymisensä on hyvin ailahtelevaa: joskus hän on hyvin yhteistyökykyinen ja –haluinen, toisinaan pelkästään ystävällinen huomauttaminen aiheuttaa suuttumuksen. Hänellä on tapana myös ilvehtiä ja pyrkiä saamaan muita mukaan ”pelleilemään” tai toimimaan ”ei toivotulla tavalla”. Margit seuraa Nooran käyttäytymistä ja tekee samoin. Noora leikkii joidenkin lasten kanssa rinnakkaisleikkejä ja usein leikki on leikkitavaroiden omimista, mutta joidenkin lasten kanssa leikit sujuvat hyvin ja leikeissä on pitkäkestoinen juoni ja mielikuvitusta. Nooraa pyydetään leikkeihin ja hän itse pyrkii toisten leikkeihin tai pyytää toisia leikkimään kanssaan.

Nooran ryhmään tulon kriteerit olivat: ailahteleva sosiaalinen käyttäytymien, erityisesti siirtymätilanteissa oman käyttäytymisen ja toiminnan hallitsemattomuus sekä vallankäyttö aikuisiin nähden usein oikuttelemalla ja myös vallankäyttö leikkikavereihin nähden.

Mikko: Mikko on tarmokas ja touhukas poika. Hän on myös kielellisesti lahjakas. Hän osaa leikkiä yleensä sopuisasti muiden lasten kanssa. Mikolla on ollut vaikeuksia pysyä aloillaan ryhmätuokiolla: hän nousee monta kertaa paikaltaan tai tulee opettajan luokse alkaen selittää omaa asiaansa häiriten yhteistä satu- tai muuta tuokiota. Mikolla on malttamattomuutta. Hän saattaa vastata kysymykseen ennen muita, vaikka häneltä ei kysyttäisikään, sillä hän on nokkela oivaltamaan monia, esimerkiksi kielellisiä tehtäviä. Hänellä on yleensä asiaa niin paljon, että sanat tuntuvat menevän solmuun ja puheesta on vaikea saada selvää. Hän toisinaan pyrkii pitämään puoliaan tönimällä tai lyömällä. Lauluhetkellä hän ei jaksaisi odottaa vuoroaan päästäkseen johonkin leikkiin. Piirtely-, askartelu- ja muita kädentaitoja vaativissa tehtävissä Mikon keskittymiskyky on koetteella, sillä hän hätäilee niiden tekemisessä. Palapelien ja muiden pelien pelaaminen sujuu Mikolta hienosti. Hän osaa vaatia huomiota: hän pyrkii kiinnittämään aikuisen huomion toistamalla omaa vaatimustaan tai keskeyttämällä aikuisen puheen usein.

Mikko leikkii useimmiten yhden lapsen kanssa, leikkikaverina voi olla joko tyttö tai poika, ehkä useammin tyttö, sillä Mikon ikäisiä poikia ryhmässä ei ole monta. Leikki sujuu myös yksin, esimerkiksi ajaminen kolmipyöräisellä. Mikko itse hakeutuu toisten lasten leikkeihin ja häntä odotetaan ja pyydetään leikkeihin. Theraplay -toiminnan alkaessa leikit olivat paljolti rinnakkaisleikkejä ja omien tavaroiden varaaamista.

Mikon ryhmään tulon kriteerit olivat: malttamattomuus, vuoron odottaminen, keskittymättömyys, levottomuus ja hätäily.

Sami: Sami on kielellisesti lahjakas ja hänestä saa hieman pikkuvanhan vaikutelman. Hän kuuntelee satuja tarkkaavaisesti ja hän laulaa mielellään. Sami puuhastelee paljon yksin tai tukeutuu aikuiseen. Sami seuraa mielellään toisten lasten leikkejä ja on siten seurallinen, mutta hän ei osallistu vapaissa leikkitilanteissa yhteisiin leikkeihin. Sami ei pyri toisten leikkeihin ja harvoin häntä pyydetään johonkin leikkiin. Samin pulmana ovat leikki- ja vuorovaikutustaidot. Jos Sami osallistuu johonkin leikkiin, hänellä on voimakas tarve ohjailta sitä oman mielensä mukaan, jolloin yhteisleikin vuorovaikutteisuus häviää. Hän kykenee osallistumaan toisten lasten kanssa yhteisiin leikkeihin, jos aikuinen on koko ajan leikissä mukana ja ohjaa leikin kulkua pitäen huolen siitä, että Sami otetaan huomioon leikissä, hän itse osallistuu leikkiin ja kaikki ovat siinä mukana. Näin ollen samanikäisten vertaisten kanssa leikit ovat olleet rinnakkaisleikkejä. Yhteisleikki on sujunut Samia nuorempien leikkikavereiden kanssa. Samille kuvitteluleikit ovat vaikeita. Hän esimerkiksi erään kerran totesi, ettei satumetsää ole, koska se ei ole totta. Samilla on myös niukasti spontaania jutustelua toisten lasten kanssa. Hän hakeutuu mielellään aikuisen kanssa juttelemaan ja kyselee paljon ”aikuisten asioita”. Toimintakauden alkaessa alkusyksystä ulkoilun aikana Sami oli paljon päiväkodin aikuisten läheisyydessä.

Sami jaksaa olla mukana strukturoidusti ohjatuissa toiminnoissa ja niiden aikana Sami osaa käyttäytyä mallikkaasti. Hän tietää säännöt ja noudattaa yleisiä ohjeita. Hän seuraa myös muiden lasten ohjeiden noudattamista kommentoiden niitä silloin, kun toiset toimivat ohjeiden vastaisesti. Samilla on vaikeuksia ohjautua toimintaan itsenäisesti. Joskus siirtymä-, pukeutumis- tai riisuuntumistilanteet aiheuttavat hämminkiä.

Samien ryhmään tulon kriteerit olivat: leikkitaitojen kehittyminen, oman käyttäytymisen kontrollointi ja vuorovaikutustaidot vertaisten kanssa.

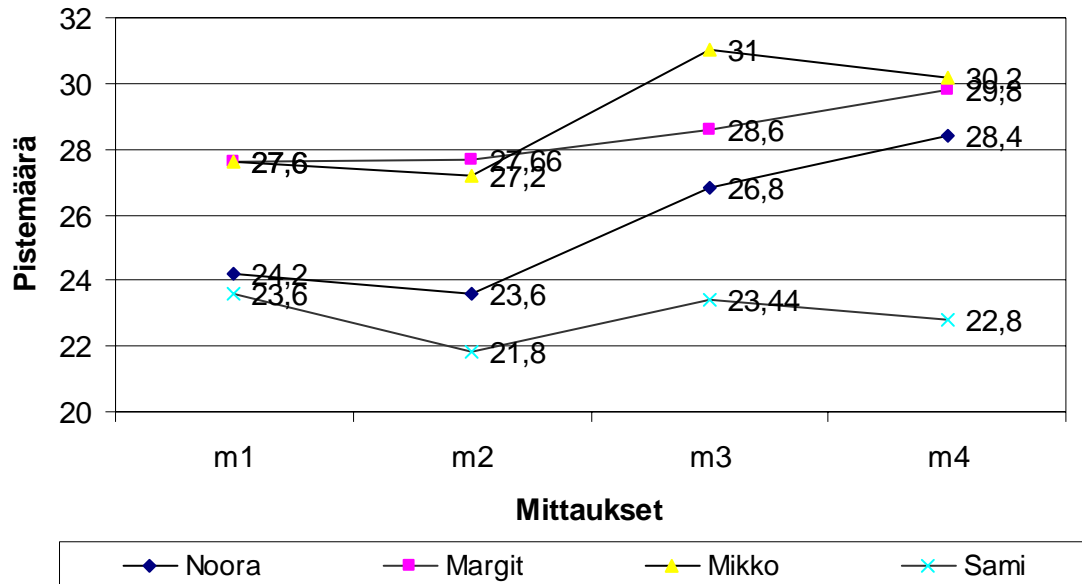
7 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa yhdistettiin kyselylomakkeella kerättyä aineistoa sekä havainnointiaineistoa, jota oli taltioitu päiväkirjamerkinnöin, videoinnin avulla ja muistiinpanoja tekemällä. Käsittelen ensin Merrellin (1996) lasten sosiaalisten taitojen arviointimittarin kolmen faktorin, sosiaalisen yhteistyön, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen riippuvuuden perusteella kootun aineiston tulokset ja seuraavaksi esittelen havaintoihin perustuvat näkemykset.

7.1 Sosiaalinen yhteistyö

Sosiaalinen yhteistyö Merrellin mittarin mukaan ilmenee käyttäytymisessä rakentavana yhteistyönä, ohjeiden noudattamisena, keskittymiskyynä, itsehillintänä, kompromissien tekemisenä ja rakentavana reagoimisena epäonnistumisiin. Kuviossa 5 näkyvät kaikkien lasten saamat pistemäärät sosiaalisesta yhteistyöstä.

Sosiaalinen yhteistyö



KUVIO 5. Lasten saamat pistemäärät sosiaalisessa yhteistyössä.

Kuviosta voi päätellä, että sosiaalisessa yhteistyössä näyttää tapahtuneen kehitystä Nooralla, Margitilla ja Mikolla. Samilla ei tapahdu kehitystä ja hänen sosiaalinen yhteistyötasonsa on alhaisin. Friedmanin testillä mitattuna muutokset ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ($p=0,077$). Toisella mittauskerralla Nooralla, Mikolla ja Samilla on heikompi tulos kuin ensimmäisellä mittauskerralla. Tämä saattaa johtua siitä, että henkilökunta on tietoisesti kiinnittänyt enemmän huomiota lasten vuorovaikutustaitoihin ja näin ollen he ovat olleet kriittisempiä arvioinneissaan kuin alkumittauksessa. Näyttää siltä, että Nooran ja Margitin sosiaalinen yhteistyö kehittyi ja ilmeni myös intervention jälkeen positiivisena. Mikolla puolestaan käyrä laskee hieman, mutta menetelmän vaikutus näyttää osoittavan myönteistä edistymistä. Samin kehitys näyttäytyi sahaavana. Erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä, joten näitä havaintoja on tulkittava varovasti.

Ensimmäisellä tuokiolla Margitilla esiintyi selkeästi vaikeuksia vuoron odottamisessa leikkien aikana ja ohjeiden noudattamisessa herkkutuokiolla, sillä hän

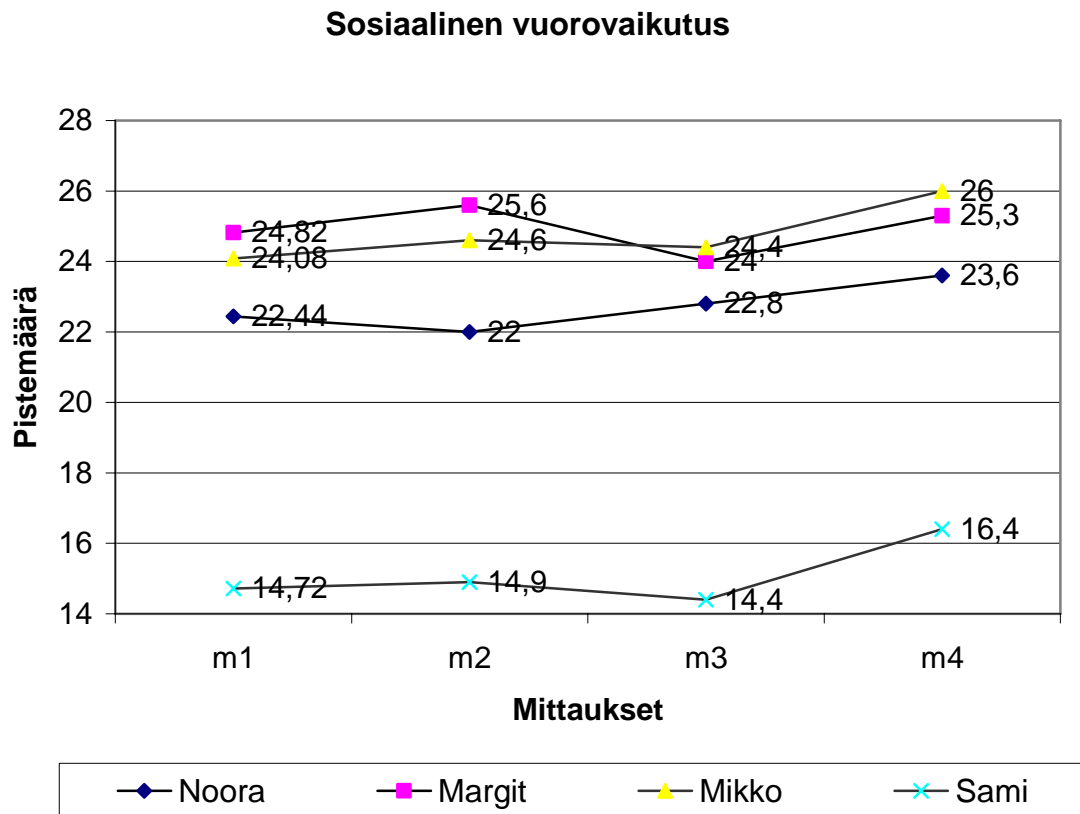
olisi halunnut ottaa monta päärynänpalaa heti. Myös Mikko oli malttamaton pipienhoitotilanteissa. Hänellä näytti olevan koko ajan asiaa, kun Liisa hoiti Margitia.

Noora puolestaan halusi välttämättä valita, kenen jalkojen päällä haluaa kyydityksen lopussa. Kun aikuinen määräsi kyyditsijän, siihen oli tyytyminen ja johti kompromissien tekemiseen. Kolmannella kerralla myös oli tilanne, jossa lapset pyydettiin tiettyyn järjestykseen kahdelle patjalle, joiden väliin jäi tilaa puhaltaa pumpulipalloja. Noora ei olisi millään suostunut puhaltamaan pumpulipalloa Samille, vaan pyrki määräälemään, kenelle puhaltaa.

Sami vuorovaikutusleikkitoiminnan aikana yleensä noudatti aikuisen ohjeita ja pystyi keskittymään ohjelmaan tuokioilla hyvin. Samin saamat alhaiset mittarin pistemäärät saattavat johtua siitä, että henkilökunta tarkasteli Samin sosiaalista yhteistyötä ryhmätilanteessa eikä niinkään ohjatuissa tilanteissa, missä Sami käyttäytyi mallikkaasti. Ohjeiden noudattamisessa ja keskittymiskyvyssä lapset kehittivät kokeilun aikana. Noora ilmaisi jo kolmannella kerralla, että laulun jälkeen tulee pipien hoitaminen.

7.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalinen vuorovaikutus näkyy aktiivisena osallistumisena yhteisiin tilanteisiin, uskalluksena pyytää tarvittaessa apua toisilta, leikkitaitoina vertaisten kanssa ja myönteisenä emotionaalisen suhtautumisena vuorovaikutustilanteissa. Kuviossa 6 voidaan tarkastella lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen pistemääriä eri mittauskerroilla.



KUVIO 6. Lasten saamat pistemäärät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Sosiaalinen vuorovaikutus kuvion mukaan kehittyi Nooralla toisen mittauksen jälkeen loivasti ja tasaisesti myönteiseen suuntaan. Mikolla, Margitilla ja Samilla käyrät ovat jonkin verran sahaavia, mutta kaikilla loppuvaiheessa kehityssuunta on positiivinen. Friedmanin testillä mitattuna tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = .077$). Silmiinpistävää on suuri tasoero arvioinnissa Samin ja muiden lasten välillä.

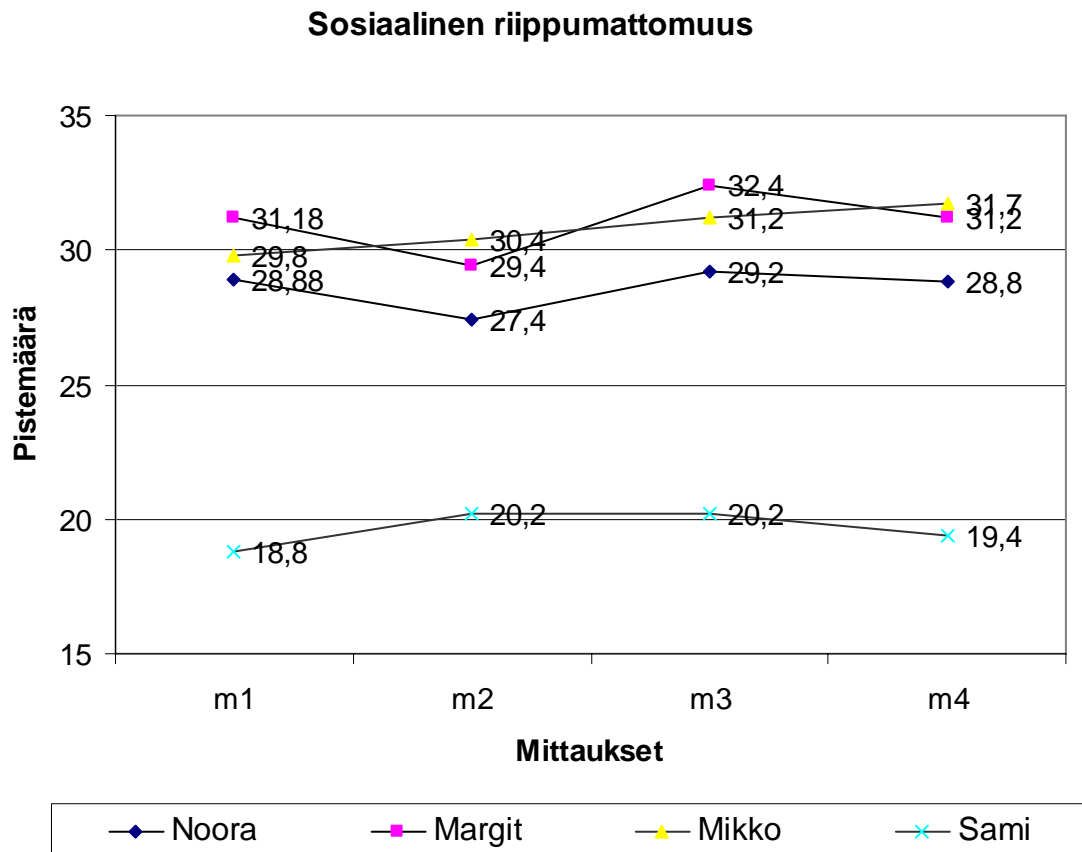
Lasten osallistuminen yhteisiin vuorovaikutusleikkituokioihin oli kaikilla lapsilla innokasta. Sosiaalinen vuorovaikutus näkyi Nooran käyttäytymisessä esimerkiksi siten, että ensimmäisillä kerroilla alkulaulua laulettaessa Noora ei katsonut silmiin, vaan käänsi päänsä pois ja oli vaivautuneen oloinen. Jo kolmannessa istunnossa hän katsoi silmiin, vaikkakin hieman alta silmäkulmiensa.

Kerran Sami huomasi minulla haavan sormessa, johon yhdessä puhallettiin. Sami seurasi tarkasti myös muiden lasten osallistumista ja huomautti, jos hän havaitsi jotain sopimatonta. Mikko osasi olla hellä ja osoitti hellyyttä aikuisellekin. Joskus Mikko pyrki hallitsemaan vuorovaikutustilanteita siten, että keskeytti jonkin ohjatun

tilanteen tai aikuisen ja toisen lapsen välisen yhteisen hetken. Mikko nautti osallistumisesta muiden lasten kanssa leikkeihin.

7.3 Sosiaalinen riippumattomuus

Sosiaalinen riippumattomuus näyttäytyy itsenäisinä ratkaisuinä, sopeutumisenä erilaisiin tilanteisiin ja omien oikeuksien puolustamisena. Kuviosta 7 voimme havaita sosiaalisen riippumattomuuden etenemisen vuorovaikutusleikkikokeilun aina.



KUVIO 7. Lasten saamat pistemäärät sosiaalisessa riippumattomuudessa

Mikon sosiaalinen riippumattomuus kehittyi koko vuorovaikutusleikki-toiminnan aikana. Margitin ja Nooran käyrät kulkevat samalla tavalla sahaavina, ja alkumittauksen ja loppumittauksen välillä ei ole eroa. Samin käyrä nousee kokeilun aika-

na, mutta hieman laskee jälkimittauksessa. Friedmanin testillä mitattuna eroja ei kuitenkaan ole, ($p = .143$), eli silmin nähtävät vaihtelut arviointien tasoissa eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Eräällä kerralla lapset etsivät rasiaan silppurisilpun sekaan kätettyjä esineitä. Rasioita oli useita, ja niissä oli nappeja, kumisia pikkueläimiä, kylmiä marmori-kuulia ja lämpimiä kiviä. Rasia oli pujotettu tyynyliinaan, joka oli molemmista päistä auki. Kahden lapsen piti työntää kätensä rasiaan toisiaan vastapäisistä aukoista ja alkaa yhdessä etsiä esineitä. Koska leikki oli kiintoisa, Noora alkuvastusteluista huolimatta ryhtyi Samin kanssa yhteistyöhön, kuten pumpulipallon puhalluksessakin. Tässä käy ilmi Nooran määräilevä asenne ja valikoiva suhtautuminen vertaisiin sekä Samin pulma, että häntä ei usein pyydetä leikkeihin. Ehkä Samin tilanne ei olisi näin voimakkaasti näyttäytynyt jonkun muun lapsen suhteen samassa tilanteessa. Todennäköisesti henkilökunnan arviot Samin leikkitaidossa kohdistuivat juuri niissä vertaisten kanssa ilmenneisiin pulmiin ja siksi pistemäärät ovat huomattavan alhaisia. Kuitenkin Sami osoitti ryhmätilanteissa luottavaisuutta ja osallistui iloisesti leikkeihin.

Margitin sosiaalisen riippumattomuuden sahaava käyrä saattaa viitata siihen Margitin käyttäytymisen piirteeseen, että hän osaa jo taitavasti leikkiä ja osaa olla sosiaalinen, mutta hänellä on myös taipumusta määräillä ja ohjailta voimakkaasti toisten leikkejä. Myös Nooran sahaava käyrä mahdollisesti osoittaa sitä, että Noora valikoi leikkikaverinsa, vaikka häntä pyydetäänkin leikkeihin.

Mikon sosiaalinen riippumattomuus näyttää edistyvän tasaisen loivasti. Mikko osaa leikkiä useiden eri lasten kanssa, häntä pyydetään leikkeihin ja hän saa helposti ystäviä. Mikko osaa myös työskennellä ja leikkiä itsenäisesti.

7.4 Laadullisia havaintoja

Seuraavassa tarkastelen lasten sosiaalisia taitoja vuorovaikutusleikkitoiminnan kuluessa ja jälkeen tehtyjen havaintojen, päiväkirjamerkintöjen ja videolta poimittujen täydentävien havaintojen perusteella. Tulosten esittelyssä käytän jonkin verran lainauksia. Eskolan ja Suorannan (1999, 176) mukaan sitaattia voidaan käyttää silloin, kun tutkija haluaa

perustella tekemäänsä tulkintaa tai silloin, kun se esimerkkinä kuvaa aineistoa tai elävöittää tekstiä.

Kirjoitin jokaisesta tutkimuslapsesta ennen vuorovaikutusleikkikokeilua kuvauksen hänen sosiaalisista taidoistaan yhteenvetona ryhmän aikuisten kuvausten pohjalta. Erityislastentarhanopettajan, oma sekä ryhmän henkilökunnan ymmärrys ja näkemys vaikuttivat ryhmään mukaan tulevien lasten valintaan. Arvelimme, että näille lapsille olisi hyötyä sosiaalisten taitojen tukemisesta. Pohdinnan jälkeen pyysimme lasten vanhemmilta luvat heidän lastensa osallistumisesta kokeiluun. Vertailen jokaisen lapsen kehityskulkua tutkimusjakson alusta sen loppuun saakka laadullisen aineiston perusteella. Näin lukija voi määrällisen aineiston lisäksi nähdä ja ymmärtää, mistä tutkimuksessa oli kysymys.

Vuorovaikutusleikkiryhmätuokioiden suunnittelimme huolellisesti ja kirjassimme havaintojamme niistä jälkikäteen. Tutkimukseen liittyi omaa havainnointiani tavallisissa ryhmätilanteissa ja myös ryhmän muu henkilökunta ja erityislastentarhanopettaja osallistuivat toiminnan havainnointiin ja kirjaamiseen. Kiinnitin huomioni vuorovaikutusleikkimenetelmän viiden periaatteen mukaisiin sisältöihin tarkastellen lähinnä sosiaalisia taitoja alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Näitä olivat: positiiviset vuorovaikutuskontaktit, esimerkiksi katsekontakti ja osallistuminen leikkeihin ja ryhmäytyminen; aikuisen läheisyyden ja hoivan hyväksyminen; struktuurin tuoma turvallisuus ja luottamus sekä toiminnan ilo. Lisäksi kuvaan lapsen yleistä päiväkotitoimintaa.

Margit. Vuorovaikutusleikkitalanteet. Katsekontakti Margitilla alku- ja loppulaulun aikana oli alusta lähtien hyvä. Hän seurasi tarkkaavaisesti aina sitä lasta, josta laulettiin. Hänen osallistumisensa oli myös erittäin innokasta heti alussa. Vuoron odottamisessa Margitilla alussa ja vielä keskivaiheilla oli pulmia. Tämä näkyi esimerkiksi naposteluhetkellä siten, että hän olisi ottanut heti monta palaa hedelmää. Ensimmäisellä kerralla lapset saivat hypätä penkiltä sanomalehden päälle ja tällöin Margit ei millään olisi malttanut odottaa vuoroaan. Hän etsi myös toisten lasten huomiota hyppämällä useamman kerran sanomalehtipaperin yli seuraten toisten lasten katseita. Toisella kerralla, kun sanomalehtisilppua käytettiin ”lumena”, Margit alkoi etsiä sanomalehtisilppun joukosta sarjakuvia keskittyen niihin ja yrittäen houkutella muitakin pois varsinaisesta leikistä. Alkuvaiheessa Margit pyrki usein saamaan huomion itseensä ja omaan asiaansa. Pohdimme sitä, haluaako Margit tietoisesti häiritä ja hajottaa yhteistä kokoontumista ja ryhmäytymistä.

Vuorovaikutusleikkitoiminnan alkuvaiheessa Margit ei millään olisi malttanut pysyä paikoillaan tai istua yhdessä paikassa. Tämä ilmeni esimerkiksi toisella kerralla hätäilynä, että varmasti pääsisi ensimmäisenä pois kyyditykseen. Kuljetimme Margitin tällöin viimeisenä pois tilasta. Margitin malttamattomuus väheni vuorovaikutusleikkitoiminnan aikana. Hän ei etsinyt myöskään keskivaiheilla eikä enää lopussa toisten lasten huomiota käyttäytymällä sopimattomasti, vaan haki hyväksynnän aikuisen huomiosta. Tästä osoituksena kuvaan seuraavan pienen episodin. Toiseksi viimeisellä kerralla tilasta pois kyyditystä odottivat enää Sami ja Margit. Sillä aikaa kun olimme Marjan kanssa kuljettamassa Mikkoa peiton päällä, Sami vinkkasi Margitille seuraavasti.

Sami: ”Mennään piiloon!”

Margit: Ei. (Pudistaen päätään ja kääntyen hieman sivuttain Samiin nähden jääden odottamaan kyyditystä.)

Keskustelusta tietämättöminä annoimme kyydityksen Samille. Margit jaksoi odottaa tyynesti ja rauhallisesti siihen saakka, kunnes tulimme hänet viimeisenä hakemaan. Annoimme hänelle erityiskiitokset siitä, että hän oli malttanut odottaa omaa vuoroaan.

Margit keskittyi hyvin hoivahetkellä aikuisen antamaan hoivaan ja rasvan laittamiseen. Useimmiten häneltä löytyi jokin pieni pipi tai allerginen ihottumakohta. Alkuvaiheen pienen levottomuuden jälkeen hän seurasi toisten lasten hoivaamista keskittyneesti kommentoiden asiallisesti tilanteisiin.

Toiminnan keskivaiheilla piirsimme eräällä kerralla lasten ääriviivat paperille ja seuraavalla kerralla annoimme heidän piirtää niihin omat kasvot ja myös värittää vaatteita. Noora ja Margit innostuivat kovasti omista kuvistaan ja kertoivat omaaloitteisesti, että tämä on iloinen tarkoittaen omaa kuvaansa. Tytöt juttelivat iloisesti keskenään ja keskittyivät värittämiseen.

Toiminnan loppupuolella Margit selvästi nautti mukana olosta vuorovaikutusleikkiryhmässä. Hän oli hyvin tarkkaavainen osallistuen iloisesti leikkeihin. Seuraava pieni tuokiokuvaus osoittaa sen, että koko ryhmä oli sisäistänyt toiminnan kulun ja ilmentää myös koko ryhmän innokkuutta ja iloa.

Margit: (Katsoen muita lapsia silmät loistaen) Mitenkähän meidät tänään kyyditään!

Muut lapset hymisivät tyytyväisinä jääden odottamaan kyyditsemistä.

Päiväkotitilanteet. Margit noudatti perushoitotilanteissa yleensä aikuisen antamia ohjeita. Silti aikuisen oli joskus ohjattava häntä määrätietoisesti. Margitilla oli

edelleen taipumusta puuttua ja huolehtia toisten asioista. Hän näytti olevan hyvin perillä, mitä ympärillä tapahtui. Leikeissä Margit edelleen määräsi tahdin eikä helposti hyväksynyt toisten ehdotuksia tai tehnyt kompromisseja. Toiset lapset eivät enää välttämättä suostuneet Margitin ehdotuksiin, joten vertaissuhteet hioivat sosiaalisia taitoja. Margit on älykäs tyttö ja osasi käyttää myös aikuista hyväkseen tai ”kietoa pikkusormensa ympärille”.

Noora. Vuorovaikutusleikkitoiminta. Nooralla oli tapana kääntää päänsä pois, katsella muualle tai seurata tilannetta ”silmäkulmiensa alta”, kun hänestä laulettiin alkulaulun aikana. Toiminnan keskivaiheilla ajattelin, että nyt olemme edistyneet tässä asiassa, sillä Noora oli jo iloisesti mukana. Toiseksi viimeisellä kerralla hän kuitenkin kieltäytyi kuuntelemasta itselleen omistettua laulua. Hän polki jalkaa ja uhkasi poistua tilasta, jos jatkaisimme. Hän lähti kulkemaan ovea kohti, mutta jäi kuitenkin istumaan sermin taakse ja palasi takaisin, kun hoivahetken aika tuli. Hän ei tällöin ollut halukas edes hoivaamiseen aluksi, mutta sitten tarvetta löytyi niin paljon, että meille molemmille ohjaajille piti näyttää kipeitä paikkoja.

Alkuvaiheessa Noora pyrki vaikuttamaan toimintaan omien mieltymystensä mukaisesti ja valikoimaan esimerkiksi häntä hoivaavat aikuiset tai lapsiparin toiminnassa. Ensimmäisellä kerralla hän olisi halunnut valita kyyditsijäksi minut. Kun ainoana vaihtoehtona tarjosimme Marjan jalkojen päällä kyydityksen, hän suostui siihen. Se näytti olevan kaikesta huolimatta mieleistä. Ensimmäisen kerran jälkeen Noora kertoi muille lapsille kokemuksistaan.

Noora: ”Sitten me hypättiin sanomalehtien läpi ja juotiin mehua ja syötiin päärynää.”

Seuraavalla kerralla Noora oli selvästi ilahtunut siitä, että minun vuoroni oli hoitaa häntä.

Noora: ”Hei, kiva, sä hoidat mua.”

Yleensä Noora antoi hoivata itseään ja häneltä löytyi usein monta pipiä. Alkuvaiheessa Noora seurasi muita lapsia. Kun Mikko sanoi, ettei hänellä ole pipejä, Noorakin totesi, ettei hänelläkään ole. Useimmiten Noora silti halusi näyttää pipejään ja niihin laitettiin rasvaa. Loppuvaiheessa toisten mielipiteet eivät kovin paljon vaikuttaneet Nooran käyttäytymiseen, kuten ei myöskään Nooran käyttäytyminen toisiin lapsiin.

Nooran käyttäytymisessä koko vuorovaikutusleikkikokeilun aikana ilmeni silloin tällöin oikuttelukohtauksia, jolloin hän olisi halunnut vaikuttaa toiminnan kul-

kuun. Joskus tällaisten hienovaraisten ”vedättämisyritysten” havaitseminen oli vaikeaa. Usein jätimme Nooran huomiotta, kun hän osoitti mieltään. Lopulta hän kuitenkin taipui ja halusi tehdä ohjaajien toivomalla tavalla. Toiminta oli ilmeisesti niin mieluista, että Noora näki parhaimmaksi antaa periksi.

Nooran osallistuminen leikkeihin oli innostunutta. Kun paperisilpun seasta lapset etsivät esineitä, hänellä oli into näyttää niitä minulle, Marjalle ja kaikille muillekin lapsille. Kuumien kivien koskettelu innosti lapsia paljon. Jokainen heistä halusi koettaa lämpimällä kivellä poskeaan, toisen poskea tai käden selkämystä. Nooran osallistumisen innokkuus näkyi siten, että hän ilmaisi sen koko ryhmälle.

Päiväkotitilanteet. Nooran mieliala saattoi edelleen vaihdella päivittäin. Joskus Noora osasi käyttäytyä hyvin ja kauniisti perushoitotilanteissa, joskus niissä esiintyi epävarmuutta ja pulmia. Noora osasi jo ottaa myönteistä palautetta ja kehuja vastaan paremmin kuin ennen vuorovaikutusleikkitoimintaa. Nooran käyttäytymisessä ja sosiaalisissa taidoissa oli havaittavissa edistystä. Noora nautti leikkimisestä, kun hänellä oli sopiva kaveri.

Mikko. Vuorovaikutusleikkitoiminta. Mikko osallistui alusta lähtien hyvin alku- ja loppulaulun laulamiseen ja katsekontaktiin aikuisen kanssa. Hoivahetkillä hän usein totesi ennakkoon tai sen alkaessa, ettei hänellä ole pipejä. Hän osoitti vain joitakin kertoja koko vuorovaikutusleikkitoiminnan aikana pipejä itseltään. Yleensä hoivahetkillä silitimme häntä ja kyselimme, mitä hän on tehnyt taitavilla jaloillaan tai käsillään. Kerran vuorovaikutusleikkitoiminnan loppupuolella paikalla olivat Sami, Mikko ja Noora. Mikon ja Samin hoitotoimenpiteet olivat jo ohi ja he keskittyivät tarkkaavaisina Nooran pipien etsintään. Kun Nooran pipi paljastuikin luomeksi, molemmat pojat tiesivät, että heiltäkin löytyy samanlaisia. Mikko alkoi esitellä omiaan.

Mikko: ”Hei, mulla on kaks luomia.”

Toisten hoivaamisen aikana Mikolla useimmiten oli paljon asiaa ja näin hän hieman häiritsi toisten lasten ja aikuisten keskittymistä kohteena olevan lapsen hoivaamiseen.

Mikon malttamattomuus näkyi myös usein naposteluhetkellä, jolloin hän olisi halunnut ottaa useamman hedelmäpalan tai keksin kerralla tai hän söi nopeasti ensimmäisen palan saadakseen pian lisää. Viivytimme lisäpalan antamista tietoisesti. Keski-vaiheilla Mikko toisella kierroksella otti kaksi omenapalaa, mutta kertoi siitä Marjalle. Niinpä hän sitten palautti kulhoon ylimääräisen palan. Loppua kohden myös Mikon kärsivällisyys kasvoi ja hän muisti säännöt.

Mikko osallistui kaikissa vuorovaikutusleikkitilanteissa hyvin leikkeihin ja hän saattoi olla kenen parina tahansa. Hän ei valikoinut lapsiparia, vaan tyytyi siihen, kenet aikuinen hänen parikseen oli määrännyt. Mikko jaksoi odottaa vuoroaan hienosti ja teki yleensä ohjeen mukaan.

Päiväkotitilanteet. Mikko reipastui vuorovaikutusleikkikokeilun aikana, vaikka tarvitsikin vielä jonkin verran määrätietoista ohjausta perushoitotilanteissa. Mikko otti osaa yhteisiin leikkeihin. Hän osasi jo kuunnella tarkkaavaisemmin annettuja ohjeita ja jaksoi odotella vuoroaan kuin ennen kokeilua. Mikko leikki useiden eri lasten kanssa ja nautti kavereista, erityisesti ulkoleikeissä. Leikki sujui myös yksin, esimerkiksi keväällä Mikko ajoi paljon kolmipyöräisellä. Mikko itse hakeutui toisten lasten leikkeihin ja häntä odotettiin ja pyydettiin leikkeihin. Hän pelasi pelejä mielellään ja erityisesti palapelien ja muiden pelien pelaaminen sujui Mikolta hienosti. Vuorovaikutusleikkitoiminnan edetessä loppuaan kohti Mikon ja hänen kavereidensa leikit olivat enimmäkseen koti- tai muita kuvitteluleikkejä.

Sami. Vuorovaikutusleikki. Alussa Sami osallistui alkulaulun aikana satunnaisesti katsekontaktiin, mutta jo muutaman kerran jälkeen hän katsoi aikuista silmiin ja osallistui mielellään laulamiseen. Sami antoi hoitaa pipejään näkemänsä tarpeen mukaan eli jos hänellä oli hoidettavia pipejä, niitä hoidettiin tai jos niitä ei ollut, häntä hieman silitettiin. Keskivaiheilla Sami jo odotti innoissaan pipien hoitamista. Eräällä kerralla hänellä oli paljon asiaa toisen lapsen hoidon aikana. Muuten hän yleensä seurasi toisia lapsia ja odotti rauhallisesti vuoroaan.

Sami jaksoi odottaa vuoroaan erittäin hyvin jo heti alusta alkaen. Sami osallistui myös hyvin yhteistyökykyisesti kaikkiin leikkeihin ja ilmiselvästi nautti kaikista leikeistä ja ryhmätoiminnasta. Joskus Sami kuitenkin hermostui tai riehaantui. Hän pystyi jälleen kontrolloimaan omaa käyttäytymistään, kun häntä selkeästi ohjeistettiin tai toimintaa muutettiin. Näitä episodeja oli joitakin kertoja koko vuorovaikutusleikkitoiminnan aikana. Loppuvaiheessa toiset lapset eivät enää menneet mukaan hänen houkutuksiinsa.

Kun pohdin Samin vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista yhteistyötä sekä Samin niistä saamia, henkilökunnan antamia pistemääriä, ihmettelin niiden huomattavaa tasoeroa muihin lapsiin verrattuna. Kun katsoin videolta Samin käyttäytymistä, malttia odottaa vuoroaan tai innokkuuttaan ja iloaan osallistumiseen, hämmästelinkin, ettei Sami saanut korkeampia arvoja. Näyttää siis siltä, että Sami todellakin osaa mallikkaasti olla

ohjatuilla, selkeästi strukturoiduissa tilanteissa hyvin. Hänen pulmansa muissa ryhmätilanteissa ilmeni enemmän leikkiin pyrkimisessä tai leikkiin pääsyssä sekä leikkitaidoissa. Hämminkiä aiheuttaneet tilanteet saattoivat olla myös henkilökunnan arvioinneissa mielessä, kun he pohtivat Samin sosiaalisia taitoja.

Sami oli hyvin tarkka toiminnan kulusta. Häntä ilmeisesti auttoi toiminnan selkeys. Samin tarkka havainnointi kävi ilmi kerran esimerkiksi siten, että hän huomasi minun käyttävän sitä rasvapurkkia, joka oli ollut edellisellä kerralla Marjalla, vaikka sisältö olikin samaa rasvaa. Purkit vain olivat erilaiset.

Päiväkotitilanteet. Ryhmässä toimiminen ja ohjatuissa tilanteissa mukana oleminen sujui Samilta hyvin jo ennen kokeilun alkua. Samin kehittymishaasteena olivat lähinnä leikkitaidot. Vuorovaikutusleikkikokeilun aikana Samin leikkitaidot kehittivät niin, että hän leikki rinnakkaisleikkejä toisten lasten kanssa esimerkiksi osallistuen mielellään talvella lumitöihin tai laskien liukumäkeä. Kevään koittaessa Sami ajoi ulkona mielellään kolmipyöräisellä tai keinui. Itsenäinen vauhdin ottaminen keinussa ja kolmipyöräisellä ajaminen lisäsivät Samin omaa aktiivisuutta. Sami leikki joidenkin ryhmän tyttöjen kanssa kotileikkiä hiekkalaatikolla kevään aikana. Leikkikaverit olivat häntä nuorempia tyttöjä.

Yleensä ryhmään osallistuneet lapset olivat yllättävän vaitonaisia vuorovaikutusleikkitoiminnasta. Ilmeisesti he mielsivät tämän toiminnan olevan heille jotain erityistä eivätkä kertoneet siitä erityisemmin muille lapsille. Toiseksi viimeisellä kerralla Mikko kysyikin kuuluvalla äänellä ihmetellen.

Mikko: ”Miks muut ei pääse tänne?”

8 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli tarkastella yhtä sosiaalisten taitojen harjaanuttamisohjelmaa, Theraplayhin perustuvaa vuorovaikutusleikkimenetelmää ja sen käyttökelpoisuutta lasten sosiaalisten taitojen tukemisessa ja vahvistamisessa sekä mahdollisten pulmien ennaltaehkäisemisessä erityisesti vuoropäiväkotiympäristössä. Tavoitteena oli myös saada kokemuksia vuorovaikutusmenetelmästä päiväkotityössä ja antaa henkilökunnalle valmiuksia sen toteuttamiseksi.

Tutkimusjoukko koostui neljästä 3-4-vuotiaasta lapsesta, kahdesta tytöstä ja kahdesta pojasta. Koska tämän ikäisillä lapsilla ryhmän sosiaalinen rakenne ei ole vielä kovin vakiintunut (Laine & Neitola 2002, 105), henkilökuntana näimme sosiaalisten taitojen tukemisen hyödylliseksi. Kun kysymyksessä oli vuorohoitopäiväkotinä, jossa lapset jo varhain oppivat sukuloimaan eri aikuisten ja lasten kesken, vuorovaikutusleikkimenetelmä osoittautui haastavaksi keinoksi tukea lasten sosiaalisia taitoja.

Tutkin sosiaalisten yhteistyötaitojen, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisen riippumattomuuden kehittymistä vuorovaikutusleikkimenetelmäkokeilun aikana. Tutkimustulokset osoittivat, että *sosiaalisissa yhteistyötaitoissa* Mikolla, Nooralla ja Margitilla kehittymistä tapahtui jonkin verran ja Samilla kehitys ilmeni sahaavana. Nooran ja Margitin sosiaalinen yhteistyö arvioitiin positiivisena myös intervention jälkeen. *Sosiaalisissa vuorovaikutustaitoissa* Nooran kehityskäyrä eteni toisen mittauskerran jälkeen loivasti ja tasaisesti myönteiseen suuntaan. Mikolla, Margitilla ja Samilla käyrät olivat jonkin verran sahaavia, mutta kaikilla loppuvaiheessa kehityssuunta oli positiivinen. *Sosiaalinen riippumattomuus* Mikolla kehittyi koko vuorovaikutusleikki-toiminnan aikana. Margitin ja Nooran käyrät kulkivat samalla tavalla sahaavina, ja alkumittauksen ja loppumittauksen välillä ei ollut eroa. Samin sosiaalinen riippumattomuus nousi kokeilun aikana, mutta laski hieman jälkimittauksessa. Suuri tasoero arvioinneissa Samin ja muiden lasten välillä kiinnitti huomiota läpi koko tutkimuksen. Ylei-

sesti ottaen menetelmän vaikutus näytti osoittavan lievää myönteistä edistymistä kaikilla alueilla eri lasten kohdalla.

Vuorovaikutusleikkitoimintaan liittyen havaintomme ja näkemyksemme lasten sosiaalisista taidoista ja niiden kehittymisestä erityslastentarhanopettajan kanssa olivat yllättävän samansuuntaisia. Sen sijaan kootessani kvantitatiivista aineistoa olin yllätynyt siitä, miten ryhmän aikuisten näkemykset eri mittauskerroilla vaihtelivat melkoisesti koskien lasta yleensä. Tämä osoittaa sen, että jokaisella aikuisella on erilainen suhde lapseen. Se voi viitata myös siihen, että tarkkailtava lapsi joutui tiukempaan seuraan ja huomion kohteeksi. Saattaa olla, että mittari tuli tutuksi ja havainnointi kriittisemmäksi ja henkilökunta kiinnitti huomiota tietoisemmin ja tehokkaammin lasten käyttäytymiseen. Ilmeisesti havainnointi- ja arviointitaidot kehittyivät, sillä mittari antoi havainnoinnin kohteeksi lapsen käyttäytymispiirteen selkeästi.

Vanhempien arviot lapsistaan noudattelivat samoja linjoja kuin henkilökunnan arvioinnit. Samin vanhempien käsitykset oman lapsensa sosiaalisista taidoista olivat alhaisempia kuin muiden vanhempien käsitykset omista lapsistaan. Voidaan olettaa, että yhtenevät näkemykset viittaavat sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen tarpeellisuuteen.

Vuoropäiväkodin henkilökunta ja myös lapset olivat paikalla eri aikoina vaihtelevien hoito- tai työvuorojen vuoksi ja siksi lasten käyttäytymisen seuraaminen ei välttämättä ollut säännöllistä. Se saattoi johtaa satunnaisempaan arviointiin kuin jos henkilökunta olisi voinut seurata lasta koko kokeilun ajan johdonmukaisesti ja säännöllisesti. Laadin tutkimusasetelman mittauskerrat harvakseltaan toistuviksi vuoropäiväkodin luonteen vuoksi, jotta jokainen henkilökunnan jäsen ennättäisi nähdä ja havainnoida lasta riittävästi. Pohdin sitä, kun tarkastelin tuloksia, että tämä saattoi väljentää otetta havaintojen tekemisessä. Ehkä viisi tai kuusi mittauskertaa olisivat ilmentäneet käyrien kehityssuuntaa selkeämmin. Tutkimusajankohta ja mahdollisuus tutkimuksen tekemiseen toteutuivat nopeassa tahdissa, ja siksi tutkimukseen ei saatu vertailukohteeksi kontrolliryhmää eikä myöskään kokeellisen tapaustutkimuksen edellyttämiä toistomittauksia koeryhmän lasten aikaisemmasta kehityksestä. Näin ollen lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen arvio perustuu alkumittauksen ja intervention aikana ja sen jälkeen tehtyihin toistomittausten välisiin eroihin. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa hyödynnettiin tutkimuksen aikana kerättyä laadullista havaintotietoa. Kun perusjoukosta

selektiivisesti valittiin koehenkilöt, voitiin vain tarkastella heidän hyötymistään ja hyötymättä jäämistään interventioista .

Sosiaalisten taitojen kehittymiseen tutkimusajankohtana on saattanut vaikuttaa myös kypsyminen, vuorovaikutussuhteet perheen sekä muiden mahdollisten henkilöiden ja lapsen välillä sekä muut tutkimuksen tavoittamattomat tekijät. Näin ollen lievä myönteinen suuntaus sosiaalisten taitojen kehittämisessä ei aukottomasti selity vuorovaikutusleikkimenetelmän tehokkuudella. Tutkimusmenetelmien yhdistäminen antoi kuitenkin samansuuntaista näkemystä tutkittavasta aiheesta ja lisäsi näin ymmärrystä sosiaalisten taitojen kehittämisestä, havainnoinnista ja tukemisen tarpeesta.

Me vuorovaikutusleikkiryhmän vetäjät kirjasimme ylös tuokion jälkeen tekemiämme havaintoja lasten käyttäytymisestä. Kuvasimme videolle joitakin ryhmätuokioita tarkentamaan havaintojamme ja päiväkirjamerkintöjämme. Henkilökunnan muistiinpanot täydensivät omaa aineistoani. Kootusta aineistosta etsin vuorovaikutusleikkimenetelmän viiden periaatteen mukaisiin sisältöihin liittyviä piirteitä tarkastellen lähinnä sosiaalisia taitoja alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Näitä olivat: positiiviset vuorovaikutuskontaktit, esimerkiksi katsekontakti ja osallistuminen leikkeihin ja ryhmäytyminen; aikuisen läheisyyden ja hoivan hyväksyminen; struktuurin tuoma turvallisuus ja luottamus sekä toiminnan ilo.

Havainnointiaineistoista saatujen merkintöjen pohjalta lasten positiiviset vuorovaikutuskontaktit paranivat loppua kohden. Ainoastaan Nooralla katsekontakti harhaili alkulaulun aikana vielä loppuvaiheessakin. Muut osallistuivat alkulauluun mukavasti katsoen aina sitä lasta tai aikuista, josta laulettiin ja kohdistuen katseen aikuisen, kun itsestä laulettiin. Noorakin katsoi ja osallistui muiden lauluun, mutta oman nimen kohdalla näytti esiintyvän hämmennystä. Viimeisellä kerralla katsekontakti hänelläkin oli aito.

Kaikki lapset osallistuivat odottaen ja jännittyneen innostuneesti leikkeihin. Vapun aikoihin laitoimme ilmapalloja kankaan alle. Koska ne olivat lasten silmien edessä alkulaulun ja hoivahetken aikana, lasten keskittyminen ohjelmaan jäi hajanaiseksi. Tämä on hyvin ymmärrettävää. Leikkituokioita mietittäessä onkin syytä ennakoida ja pyrkiä välttämään turhat häiriötekijät. Vaikka pyrimme valmistelemaan tuokiot ennalta hyvin, parantamisen varaa olisi ollut monessa tilanteessa.

Vuorovaikutusleikkitoiminnan loppua kohden lapset hyväksyivät leikkipareikseen kenet tahansa lapsen. Alussa Nooralla oli erimielisyyksiä siitä, kenen kanssa

toimia. Ilmeisesti toiminnan mielenkiinto madalsi kynnystä hyväksyä kenet tahansa kyyditsijäksi, hoivaajaksi tai leikkipariksi. Lapset jaksoivat jo joidenkin kertojen jälkeen seurata toisten lasten toimintaan osallistumista ja odottaa vuoroaan. He oppivat nopeasti ohjelman selkeään rytmin ennakoiden ja todeten, mitä seuraavaksi oli vuorossa. Erityisesti Samin kohdalla struktuuri tuki hänen taitojaan.

Aikuisen antama hoiva, erityisesti pipien hoito, ilmeni hieman ristiriitaisena. Mikko ilmoitti usein heti hoivahetken alussa, ettei hänellä ole mitään pipejä. Myös Sami oli joskus sitä mieltä, ettei pipejä löydy. Noora ja Margit yleensä löysivät joitakin pipikohtia. Lapset hyväksyivät kuitenkin aikuisen läheisyyden hyvin. Naposteluhetki muodostui vuorovaikutusleikkitoiminnan kuluessa mukavaksi yhteiseksi hetkeksi, jossa nautittiin yhdessäolosta. Lapset oppivat hyvät tavat, odottamaan vuoroaan, ottamaan yhden napostelupalan kerrallaan ja kiittämään. Tuokio oli mukava päättää yhteiseen lauluun. Toiminnan päätteeksi lapset odottivat silmät loistaen kyyditystapaa. Videolta saatoin nähdä lasten innostuksen ja toiminnan ilon. Ohjausvastuussa kaikkeen oleelliseenkaan ei ole mahdollisuutta kiinnittää huomiota.

Viimeisellä kerralla jutustelimme lasten kanssa siitä, mikä oli ollut heidän mielestään mukavinta tuokioiden aikana. Sanomalehtihyppääminen, leipurileikki ja saippuakuplien puhaltaminen saivat kaikkien kannatuksen. Noora huomautti, että napostelutuokio oli mieluisin. Kaikkien mielestä se oli ollut ikävintä, kun ilmapallo poksahti. Kukaan ei tuonut ilmi toisten lasten kiukutteluja tai huonoa käyttäytymistä. Suosituin poisvientitapa Mikon mielestä oli kultatuoli, Sami piti kietoutumisesta huovan sisään ja Noora huovan avulla keinuttelusta. Margit oli viimeisellä kerralla poissa. Lopuksi kaikki saivat toivomallaan tavalla kyydityksen toiseen tilaan.

Leikkivalinnassamme pyrimme siihen, että leikit olisivat sekä yksilöleikkejä, jossa toiset lapset joutuvat katsomaan toisten osallistumista odottaen vuoroaan että ryhmäleikkejä, joissa tavoitteena oli yhteisyyden ja ryhmähengen saavuttaminen. Käydessäni läpi leikkivalikoimaamme, totesin, että yksilöleikit painoutuivat. Niinpä lasten odottelutaidot ja kärsivällisyys kehittyivät toiminnan aikana, mutta ryhmän sisäinen yhtenäisyys jäi vähäiseksi. Tämä ilmeni esimerkiksi neljänneksi viimeisellä kerralla siten, että kukin lapsi pyrki pitämään omia puoliaan pompotellessamme ilmapalloja. Kukin lapsi näet pompotteli omaa ilmapalloansa. Vieläpä yhdestä ainoasta punaisesta ilmapallosta syntyi kiistaa Nooralle ja Margitille. Eivät tytöt eivätkä pojatkaan ryhtyneet

yhteisleikkiin palloilla. Osaltaan tähän voi olla syynä se, että tämän ikäiset lapset eivät vielä osaa ottaa toisia tarpeeksi huomioon.

Mielestäni oma suhtautumiseni vuorovaikutusleikkitoiminnassa mukana olleisiin lapsiin syveni. Opin tuntemaan lapsia aikaisempaa paremmin. Myös havainnointitaitoni kehittyivät. Uskon, että me vuorovaikutusleikkiryhmän vetäjät opimme paljon hyödyllistä ajatellen omaa ammattiamme ja tulevia ryhmäohjauksia. Näiden kokemusten pohjalta kerroimme päiväkotimme henkilökunnalle vuorovaikutusleikkimenetelmästä ja sen käyttökelpoisuudesta. On siis ilmeistä, että lapset tarvitsevat tukea sosiaalisten taitojensa oppimiseen ja harjaannuttamiseen, etenkin, kun kyseessä on vuorohoitopäiväkoti. Mielestäni vuorovaikutusleikkitoiminnan tulisi olla pitempikestoinen, jotta se tehokkaammin vaikuttaisi lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Käytettäessä vuorovaikutusleikkimenetelmää tulevaisuudessa tulisi toimintaa suunnitella siten, että se hyödyttäisi enemmän koko lapsiryhmää.

Päiväkoti toimintaympäristönä on merkityksellinen lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta välttämättömiä ja vertaisryhmän merkitys on entistä tärkeämpi iän karttuessa. (Viitala 2001, 294, 297.) Siksi sosiaalisten taitojen tukeminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Yhdyn Laineen ja Neitolan (2002, 105, 108) näkemykseen siitä, että päivähoiton työntekijät tarvitsivat enemmän tietoa vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle ja keinoista tukea lasten sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa. Eri-ikäisten harjaannuttamisohjelmien kehittäminen ja käyttäminen onkin tarpeellista ja hyödyllistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 1995. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 281-310.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4. painos. London: Roudledge.
- Corsaro, W.A. 1997. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Emde, R.N. & Robinson, J. 2001. Varhaisen intervention teoreettisia suuntaviivoja: kehityopsykoanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 250-282.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Pettit, G.S. 1997. Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development* 68 (2), 278-294.
- Hartup, W.W. 1996. The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development* 68 (1), 1-13.
- Hautamäki, A. 2001. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksion kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksistä kehityksel-

- le. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 13-66.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava: Keuruu.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Jernberg, A.M. & Booth, P.B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Psykologien Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kelly, J.A. 1982. Social-Skills Training. A Practional Guide for Interventions. New York: Springer Publishing Company.
- Koivisto, P. & Luttinen, H. 1997. Rakkaus, arvostus, hyväksyntä? Lasten vuorovaikutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Laakso, M-L. 2003. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 20-47.
- Laine, K. 2002. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 95-100.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 13-37.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 101-108.

- Laki lasten päivähoidosta 1973/1983.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1997. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 40-65.
- Lyytinen, P. & Lausamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 199-219.
- Lyytinen, P. 2000. Varhainen leikki ja sen arviointi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Merrell, K.W. 2001. Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9 (1&2), 3-18.
- Merrell, K.W. 1996. Social-Emotional Assessment in Early Childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Early Intervention* 20 (2), 132-145.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia –sarja 9. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Eryityspedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 93-115.
- Mäkelä, J. 2003. Suomenkielisen laitoksen esipuhe. Teoksessa A.M. Jernberg & P.B. Booth Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Psykologien Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus, 13-15.
- Mäkelä, J. & Vierikko, I. 2004. Kuinka yhteys löytyy? Vuorovaikutusterapia huostaan otettujen lasten hoidon tukena. Raportti Theraplay –projektista SOS -lapsikylissä 2001-2004. Espoo: SOS –Lapsikylä ry.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122-138.

- Poikkeus, A-M. 1993. Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities: A group comparison and a subtype analysis. University of Minnesota. Väitöskirja.
- Rantala, K. 1999. Terapeuttinen leikki sairaan lapsen hoitomuotona - kokemuksia Theraplay -työskentelytavasta. Teoksessa E. Saarinen (toim.) Sairaan ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Lastensuojelun keskusliitto. 2. painos. Helsinki: Edita, 134-143.
- Ruhanen, L. (toim.) 2004. ”Yölläkö päivähoitoa?” Jyväskylän kaupungin vuoropäivähoidon kehittäminen. Seppo Leinonen, Seija Mattila, Eija Pitkänen, Kirsi Rauhala, Tuula Ropponen ja Riitta Ruuskanen työryhmän raportti 2003. Jyväskylän sosiaali- ja terveystalvelukeskuksen raporteja 1/2004.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus, 158-169.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandmark, J. 2005. Vuorovaikutusleikki lapsituntemuksen ja lapsen ja aikuisen suhteen tukena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2001. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä ja turvaa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 7-11.
- Stakes. 2005. Vuorohoito. Tulostettu 3.10.2005
<http://www.stakes.fi/varttua/vakapalvelut/vuorohoito.htm>
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Tamminen, T. 2001. Poikkeavat kiintymyssuhteet. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 234-249.
- Theraplay. 2002. Tulostettu 20.9.2002
<http://www.helsinki.fi/jarj/kompleksi/oikpsyk.htm>.
- Theraplay. 2002. Tulostettu 20.9.2002 <http://www.lastenkuntoutus.net>
- Theraplay. 2005. Tulostettu 24.1.2005 <http://www.theraplay.fi>

- Tikkanen, T. 1998. Theraplay sopii hyvin päiväkotiin. *Lastentarha* 62 (4), 22-25.
- Valtonen, R. 2004. Kehityksen ongelmat ovat usein laaja-alaisia. *NMI-bulletin* 14 (4), 3-8.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio, osa IV. 1999. Työryhmämuistioita 1999:4. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tulostettu 3.10.2005
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais1/osa3.htm>
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Atena Kustannus. Juva: WSOY, 291-303.
- Webster-Stratton, C. & Lindsay, D.W. 1999. Social Competence and Conduct Problems in Young Children: Issues in Assessment. *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (1), 25-43. Tulostettu 1.3.2005 <http://weblinks2epnet.com>
- Yin, R.K. 1989. *Case Study Research: design and methods*. 2. painos. London: SAGE.
- Öhman, K. 2004. Vuorohoito on aikataulujen palapeliä. *Dialogi* 14 (4), 20-21.
- Överlund, J. 1998. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 57. 2. painos. Tampere: Tammerpaino Oy, 19-37.

Painamattomat lähteet:

- Kahiluoto, T. 2005. Vuoropäivähoitoseminaari [esitelmä]. Imatran III vuorohoitoseminaari 5.-6.4.2005. Imatra.
- Väisänen, T. 2005. Lapsen arki vuororyhmäperhepäivähoidossa [esitelmä]. Imatran III vuorohoitoseminaari 5.-6.4.2005. Imatra.
- Väisänen, T. 2006. Vuorohoito [esitelmä]. Vuorohoitofoorumi 27.-28.3.2006. Helsinki.

LIITTEET

LIITE 1: Kirje vanhemmille

LIITE 2: Vuorovaikutusleikkitoiminta

LIITE 3: Merrellin lasten sosiaalisten taitojen arviointimittari

LIITE 1: Kirje vanhemmille

Theraplay – vuorovaikutusleikki

Theraplay on Yhdysvalloissa 1960-luvun lopulla kehitetty hoitomuoto, joka keskittyy toiminnallisesti lasten kokemuksiin tässä ja nyt. Teoreettisena taustana on alun perin Bowlbyn kehittämä vanhemman ja lapsen välinen kiintymysteoria. Theraplay on lyhytkestoinen hoitomenetelmä, joka perustuu leikkiin, yhteyttä rakentavaan vuorovaikutukseen, yksilöllisyyteen sekä iloisuuteen. Hoidon tavoitteena on vahvistaa kiintymyssuhdetta, tukea tervettä itsetuntoa sekä edistää sitoutumista ja luottamusta sosiaalisissa suhteissa. (Jernberg & Booth 2003, 29.) Ryhmätheraplay perustuu sille ajatukselle, että lapsia voidaan auttaa ja tukea heidän luonteissa päivittäisissä elinympäristöissään ja heille tuttuun ihmisten avulla, esimerkiksi päiväkodissa. Ryhmätheraplay tarjoaa konkreettisia, henkilökohtaisia ja myönteisiä kokemuksia sekä lisää ryhmän jäsenten yhteenkuuluvaisuutta. (Jernberg & Booth 2003, 343; Tikkanen 1998, 22-25).

Menetelminä käytetään perinteisiä leikkejä, joissa oleellista ovat fyysisyys ja varhaislapsuuden vuorovaikutusleikit. Theraplay on noin 10-20 kertaa toteutettava lyhytkestoinen, noin 20-30 minuuttia kestävä leikkiohjelma. Perusideoita ovat seuraavat seikat:

- Aikuinen ohjaa toiminnan kulkua, minkä seurauksena lapsi kokee aikuisen toiminnan turvallisena, luotettavana ja ennustettavana (Structuring).
- Ohjelmassa vuorottelevat yllätyksen, jännityksen sekä rauhoittumisen jaksot, mitkä kehittävät lapsen itsesäätelykykyä (Engaging).
- Lapsi saa aikuisilta varauksetonta hoivaa ja hyväksyntää, mitkä tukevat vuorovaikutussuhteita (Nurturing).
- Lapsi kohtaa juuri hänelle sopivia haasteita; aikuiset rohkaisevat häntä jatkaamaan ja ponnistelemaan, jolloin lapsi saa lisää itseluottamusta ja itsenäisyyttä (Challenging).

Theraplay-menetelmään kuuluvat seuraavat säännöt: *aikuinen ohjaa* eli aikuinen on vastuussa ja tietää, mikä lapsille on hyödyksi, sillä Theraplayn valta on aina myönteistä; *pysytään yhdessä* eli tuetaan ryhmäytymistä ja ketään ei ”heitetä pois” ryhmästä; *kaverista huolehditaan* eli ketään ei satuteta ja *pidetään hauskaa*, jolloin lapsi kokee: miinulla on kivaa.

Yksilötheraplayssa vanhemmat osallistuvat ohjaajan tukemina tuokioihin ohjelman edetessä, mutta ryhmätheraplayssa vanhemmat eivät osallistu vuorovaikutusleikkitalanteeseen, vaan heihin ollaan yhteydessä muulla tavoin.

(Rantala 1998; Theraplay 2002; Tikkanen 1998, 22-25.)

Ryhmätheraplay – vuorovaikutusleikki päiväkodissa

Meillä on mahdollisuus toteuttaa päiväkodissamme vuorovaikutusleikkikokeilu. Ryhmän vastuullisina vetäjinä toimivat erityislastentarhanopettaja XXX ja erityislastentarhanopettaja, KM Hilikka Luttinen. Ryhmä kokoontuu 12 kertaa keskiviikkoisin pääsääntöisesti klo 9.45-10.15 kevään 2005 aikana seuraavasti. Aloitamme viikolla 6, ensimmäinen tapaaminen on keskiviikkona 9.2, toinen tapaaminen on 16.2 ja kolmas 23.2.. Näiden kolmen tapaamiskerran jälkeen pidämme kahden viikon tauon, minkä jälkeen jatkamme säännöllisesti eli 16.3., 23.3., 30.3., 6.4., 13.4. 20.4., 27.4. (aika poikkeuksellisesti klo 10.15-10.45), minkä jälkeen on viikon tauko ja kaksi viimeistä tapaamista ovat toukokuussa 11.5. ja 18.5.

Vuorovaikutusleikkitapaamisten ohjelma on perusrungoltaan aina sama, mutta leikit muuttuvat. Ohjelma sisältää seuraavat pääpiirteet: 1. Tilaan (laulu/jumppasali) saapuminen omille paikoille, 2. Alkulaulu (aina sama), 3. ”Pipien” tarkastus ja hoito, 4. Leikkejä (kaksi tai kolme leikkiä), 5. Välipala, 6. Loppulaulu (aina sama) ja 7. Tilasta poistuminen yksilöllisesti. Kun lapsilta tarkastetaan ”pipit”, voidaan kysyä onko hänellä joitakin kohtia, joissa on ”pipi”. Niitä sitten ”hoidetaan” käsirasvan avulla, niitä hierotaan tai niihin puhalletaan. Välipalana käytämme mehun lisäksi jotain pientä suuhun pantavaa, kuten keksejä, porkkanaa, omenaa, melonia tai muuta vastaavaa.

Toivomme, että lapsenne voi osallistua ryhmään joka kerta siitäkin huolimatta, että hänellä on vapaapäivä. Vuorovaikutusleikit ovat perinteisiä tapoja toimia lasten kanssa. Vapaaehtoisuutemme kokeiluun ja lupanne erillisellä lupa-anomuksella Hilikka Luttinen tarvitsee siksi, että hän tekee tästä kokeilusta erityispedagogiikan pro gradu tutkielmaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Tutkimuksen tarkoituksena on tukea ja vahvistaa lapsen vuorovaikutustaitoja sekä ennaltaehkäistä vuorovaikutustaidoissa mahdollisesti esiintyviä pulmia erityisesti vuoropäiväkotiympäristössä. Ryhmätapaamiset videoidaan ja niistä pidetään päiväkirjaa. Ryhmän koko on

neljä lasta ja heidät on valittu kokeiluun siksi, että arvelemme vuorovaikutustaitojen tukemisesta olevan heille hyötyä. Tutkimukseen liittyy sekä vanhempien että henkilökunnan tekemä lapsen vuorovaikutustaitojen alkukartoitus ja vapaamuotoinen esitys lapsen vuorovaikutuksen luonteesta, välillä väliarviointia ja lopussa loppukartoitus sekä vapaamuotoinen kuvaus, mikäli alkukuvaukseen on jotain lisättävää tai vuorovaikutustaidoissa on ollut havaittavissa muutosta. Pyrkimyksenä on lapsen henkilöllisyyden tunnistamisen häivyttäminen tutkielmatekstissä, mutta se voi olla hieman vaikeaa, sillä XXX:ssa on vain yksi vuorohoitopäiväkoti. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportin saa päiväkodista luettavaksi. Lisäksi informoimme kokeilun edetessä ryhmän toiminnasta. Kokeilun tarkoituksena on myös kouluttaa päiväkodin henkilökuntaa vuorovaikutusleikkimenetelmän käyttöön.

LÄHTEET

- Jernberg, A.M. & Booth, P. B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Psykologien Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Rantala, K. 1998. Terapeuttinen leikki sairaan lapsen hoitomuotona - kokemuksia Theraplay -työskentelytavasta. Teoksessa Erja Saarinen (toim.) Sairaan ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Lastensuojelun keskusliitto.
- Theraplay. 2002. Tulostettu 20.9.2002 <http://www.lastenkuntoutus.net>
Tulostettu 20.9.2002 <http://www.helsinki.fi/jarj/kompleksi/oikpsyk.htm>.
- Theraplay. 2005. Tulostettu 24.1.2005 <http://www.theraplay.fi>
- Tikkanen, T. 1998. Theraplay sopii hyvin päiväkotiin. Lastentarha 62 (4), 22-25.

Kiitos yhteistyöstä!

Hilkka Luttinen

XXX

Osoite

Päiväkoti

Puhelinnumero

Päiväkoti

TUTKIMUSLUPA

Annan lapseni

osallistua XXX:n päiväkodissa toteutettavaan vuorovaikutusleikkikokeiluun. Ohjelma toteutetaan kevään 2005 aikana kerran viikossa ja 12 kertaa kokoontuvana noin 30 minuuttia kestävässä vuorovaikutusleikkitoimintana. Hilkka Luttinen tekee kokeilusta erityispedagogiikan pro gradu tutkielman. Kokoontumiset videoidaan ja toiminnasta pidetään päiväkirjaa.

Vanhemman/huoltajan allekirjoitus:

LIITE 2: Vuorovaikutusleikkitoiminta

9.2.2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen:

Jokaisella lapsella narussa lenkki, josta pidetään kiinni

Jokaiselle lapselle on ennakkoon laitettu muoto/värilattialaatat, joissa on lasten oma merkki, aikuisilla myös on omat laatat

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.

3. Piipien hoitaminen ja rasvaaminen

4. Leikit:

1. leikki: Lapset istuvat penkillä, joka on voimistelupenkin vieressä ja voivat seurata toistensa tekemistä. Kukin lapsi vuorollaan kulkee voimistelupenkkiä pitkin ja hyppää sanomalehden päälle, jota ohjaajat pitävät pingotettuna penkin päällä.

2. leikki: Revitään seuraavaa kertaa varten sanomalehdet pieneksi silpuksi koriin.

5. Herkkuhetki: Päärynöitä kulhossa ja mehua mukissa tarjottimella.

6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorasian, kierrän lauluni kippuraan

7. Poistuminen tilasta: Kukin lapsi vuorollaan saa kyydityksen aikuisen jalkojen päällä

16.2.2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen:

Jokaisella lapsella narussa lenkki, josta pidetään kiinni

Jokaiselle lapselle on ennakkoon laitettu muoto/värilattialaatat, aikuisilla myös on omat laatat

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.

3. Piipien hoitaminen ja rasvaaminen

4. Leikit:

1. leikki: Edellisellä kerralla revitty sanomalehtisilppu on korissa. Marja näyttää mallia, miten sanomalehtisilppua voi heittää ilmaan kuin kevyttä lunta. Triangelin äänen kuultuaan lapset lopettavat heittelyn. ”Lumi” lapioidaan takaisin koriin.

2. leikki: Kukin lapsi vuorollaan rauhoitetaan ja hänen päälleen taputellaan sanomalehtisilppua, ”lunta”. Varotaan laittamasta sanomalehtiä kasvoille. Kun lapset ovat taputelleet lumen toisen lapsen päälle, lapsi saa nousta, kun triangelin ääni kuuluu.

5. Herkkuhetki: Yksi keksi kullekin ja trip-vadelmamehu tarjottimella.

6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorasian, kierrän lauluni kippuraan

7. Poistuminen tilasta: Kukin lapsi vuorollaan saa kyydityksen huovan päällä, jossa häntä heijataan ja kannetaan ovelle.

27.2.2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen
2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pipien hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit:
 1. leikki: Lattialla on kaksi patjaa niin, että niiden päälle voidaan asettua makaamaan vatsalleen vastakkain ja väliin jää pieni rako. Puhalletaan palloa/pumpulituppoa toisella patjalla olevien luokse. Aikuinen antaa ohjeen, kenelle kunkin on puhallettava palloa.
 2. leikki: Lattiaan on laitettu maalarinteippi väliviivaksi. Aikuinen antaa ohjeen, ketkä lapset ovat toisella ja ketkä toisella puolella joukkueena. Aikuiset leikkivät mukana toisen ollessa toisella ja toinen toisella puolella. Kummallekin puolelle annetaan viisi pehmopalloa. Tehtävänä on yrittää pitää ”oma pesä” puhtaana palloista eli heittää omat ja sinne heitetyt pallot mahdollisimman nopeasti takaisin toiselle puolelle. Välillä vaihdetaan joukkueiden kokoonpanoa.
5. Herkkuhetki: Kaksi omenaviipaletta ja mehua mukista (n. 1dl), kaksi mukillista lasta kohden.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kukin lapsi vuorollaan saa kyydityksen niin, että häntä vedetään patjan päällä.

16.3.2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen

Ohjaajana Hilikka yksin sairastumisen vuoksi.
2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pipien hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit:
 1. leikki: Leikissä mukana pallo. Istutaan piirissä. Palloa kuljetetaan lattiaa pitkin toiselta toiselle. Yksi lapsi on keskellä piiriä. Lauletaan samalla laulua ”Juokse, juokse hiiri, ettei kissa Miiri, sua saavuttaisi, sua saavuttaisi.” Jos keskellä olija saa pallon, ”hiiren”, hän pääsee keskelle.
 2. leikki: Kuuma peruna – kylmä peruna. Pallo kulkee kädestä käteen. Jos sanoo: ”Kuuma peruna” pallo pitää ojentaa nopeasti seuraavalle, ettei kädet palaisi. Jos sanoo ”Kylmä peruna”, pallo ojenneetaan seuraavalle kaikessa rauhassa.
5. Herkkuhetki: Keksi ja mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kukin lapsi vuorollaan saa kyydityksen niin, että häntä vedetään peiton/kankaan päällä.

23.3. 2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen

Marja ohjaa, Hilikka avustaa.

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Piirretään lapsen vartalon kuva isolle paperille
 - Lapsi oikean mittaisena paperilla, häntä ihaillaan ja verrataan omaan kokoon.
 - 2. leikki: Sokko-leikki. Lauletaan laulua: Piiri pieni pyörii. Kun laulu loppuu, lapsi saa lähteä kokeilemaan ja tunnustelemalla tunnistaa lapsen.
5. Herkkuhetki: Pääsiäisnami = kaksi suklaakuulaa kutakin lasta varten ja trip-mehu.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Peiton päällä niin, että peiton liepeet on kietaitu lapsen päälle. Vedetään pitkin salia ennen ovelle tuontia.

Therapaly jäi väliin 30.3., koska kaksi lasta, Mikko ja Sami olivat poissa.

Torstaina 7.4. 2005

Paikkana nukkumahuone, koska toinen ryhmä oli jumppasalissa.

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen
2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Lapset saavat piirtää kasvot omalle kokovartalokuvalleen
 - Lapsi saa kertoa piirroksestaan, häntä ihaillaan.
 - 2. leikki: ”Tulkaa lapset tulkaa, leikkimähän tulkaa, tuolta tulee vanha ukko, kädet selän takana. Kädessä on keppi, hatussa on nappi. Asettukaa, asettukaa, kaikki lapset levolle.” Kun laulu loppuu, lapsi saa lähteä kokeilemaan ja tunnustelemalla tunnistaa lapsen. Leikin yllätyksenä on, että kokeiltavaksi laitetaan jokin pehmolelu, kuten Nalle Puh, Pandakarhu tai kana-pehmolelu.
5. Herkkuhetki: Päärynäsuikaleita ja trip-mehu.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kultatuolissa.

13.4. 2005

1. Sääntöjen kertominen ja tilaan tuleminen
 - Ohjaajana Marja, apurina Hilikka. Läsna Margit ja Sami.
2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Aikuinen puhalttaa saippuakuplia, lapset saavat rikkoa ilmaan puhalletut saippuakuplat. Lapset saavat myös itse puhalttaa saippuakuplia.
 - 2. leikki: Isossa rasiassa on kaksi mukia, joissa on saippuavettä. Puhalletaan kuplia ja katsotaan, milloin kuplat yhtyvät. Lisäksi katsotaan, milloin kahden ison rAsian kuplat yhtyvät ja alkavat valua lattialle.

5. Herkkuhetki: Omenaa ja mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kultatuolikydyditys.

20.4. 2005

1. Tilaan tuleminen

Ohjaajana Hilikka, apurina Marja. Läsna Sami, Margit ja Mikko.

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Etsittiin esineitä silppuripaperia täynnä olevista rasioista, joiden päällä oli molemmista päistä auki oleva tyynyliina. Rasioissa:

- a) nappeja
- b) pikkueläimiä
- c) kylmiä marmorikuulia
- d) kuumia/lämpimiä kiviä

2. leikki: Leipurileikki. Leikki leikittiin kaksi kertaa. Lapset olivat pullia istuen peräkkäin haarais-tunnassa. Marja ja Hilikka olivat vuorotellen joko leipuri tai leipurin oppipoika. Leipurin oppipojalla oli triangeli, jota soittaen hän ilmoitti: ”Leipuri, leipuri, kello löi jo yksi.” Leipuri vastaa: ”Lyököt vaikka kaksi.” Näin jatkuu, kunnes kello lyö viimein viisi, jolloin oppipoika sanoo kovalla äänellä: ”Leipuri, leipuri, kello löi jo viisi ja pullat palavat uunissa!” Tällöin leipuri ja oppipoika alkavat vetää lapsia ”uunista” kysyen heiltä: ”Mikä pulla?” Lapset saavat keksiä olevansa jokin leivonnainen. Leipuri ja oppipoika sanovat: ”Täältä vedetään ’korvapuusti’”, vetäen lasta lattiaa pitkin jonkin matkaa, kunnes kaikki pullat on vedetty pois uunista.

5. Herkkuhetki: Omenaa ja mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Leipurileikki –kydyditys.

27.4. 2005

1. Tilaan tuleminen

Ohjaajana Marja, apurina Hilikka. Läsna kaikki lapset.

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Ilmapallojen pompottelu
2. leikki: Kankaan päällä ilmapallojen pompottaminen
5. Herkkuhetki: Päärynää ja mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kankaan päällä vedetään ovelle.

4.5. 2005

1. Tilaan tuleminen

Ohjaajana Hilikka, apurina Marja. Läsä Mikko, Margit ja Sami..

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Saippuakuplien puhaltaminen
2. leikki: Vesiväripisaran puhaltaminen paperilla pillin avulla. Katsomme, miten värit yhdistyvät.
5. Herkkuhetki: Banaania ja mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kultatuolikydyditys.

11.5. 2005

1. Tilaan tuleminen:

Ohjaajana Hilikka, apurina Marja. Kaikki lapset läsnä.

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Hyppääminen sanomalehtipaperin päälle.
2. leikki: Lapsi kääritään peitteen sisään, pyöritellään ikään kuin pullaksi, taputellaan ja voidellaan, ripotellaan sokeria päälle ja lopuksi rullataan auki.
5. Herkkuhetki: Vohveleita ja trip-mehua.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Peiton päällä kantaminen.

18.5. 2005

1. Tilaan tuleminen:

Ohjaajana Hilikka, apurina Marja. Läsä Mikko, Noora ja Sami.

2. Alkulaulu: Tapu tapu tallaa, taivahan alla, ei ole toista, ----- moista, tapu tapu tallaa.
3. Pienen hoitaminen ja rasvaaminen
4. Leikit: 1. leikki: Pyykkipoikien piilotus vaatteisiin, toinen lapsi etsii silmät suljettuina. Oman kehon osien nimeäminen.
2. leikki: Laskuvarjon kanssa erilaisia tehtäviä.: ympyrän kulkeminen, paikan vaihto (2 lasta), paikan vaihto (kaikki lapset), lapset keskelle ja aikuiset leyhyttelevät leijaa.
5. Herkkuhetki: Jäätelö ja mehu.
6. Loppulaulu: Suljen ihanan soittorAsian, kierrän lauluni kippuraan
7. Poistuminen tilasta: Kukin lapsi sai toivoa kuljetustavan – joka oli kaikilla sama – peiton päällä kuljetaminen ja keinuttaminen.

LIITE 3: Merrellin lasten sosiaalisten taitojen arviointimittari

Social emotional assessment in early childhood: The pre-school and kindergarten behavior scales

	Never true	Rarely true	Sometimes true	Often true
FACTOR 1: SOCIAL COOPERATION				
Is cooperative	0	1	2	3
Follows instructions from adults	0	1	2	3
Shows self-control	0	1	2	3
Uses free time in an acceptable way	0	1	2	3
Sits and listens when stories are being read	0	1	2	3
Cleans up his/her messes when asked	0	1	2	3
Follows rules	0	1	2	3
Shares toys and other belongings	0	1	2	3
Gives in or compromises with peer when appropriate	0	1	2	3
Accepts decisions made by adults	0	1	2	3
Takes turns with toys and other objects	0	1	2	3
Responds appropriately when corrected	0	1	2	3
FACTOR 2: SOCIAL INTERACTION				
Tries to understand another child's behaviour	0	1	2	3
Participates in classroom or family discussions	0	1	2	3
Asks for help from adults when needed	0	1	2	3
Stands up for other children's rights ("That's his!")	0	1	2	3
Has skills or abilities that are admired by peers	0	1	2	3
Comforts other children who are upset	0	1	2	3
Invites other children to play	0	1	2	3
Seeks comfort from an adult when hurt	0	1	2	3
Apologizes for accidental behaviour that may upset others	0	1	2	3
Is sensitive to adult problems ("Are you sad?")	0	1	2	3
Shows affection to other children	0	1	2	3
FACTOR 3: SOCIAL INDEPENDENCE				
Works or plays independently	0	1	2	3
Smiles and laughs with other children	0	1	2	3
Plays with several different children	0	1	2	3
Is accepted and liked by other children	0	1	2	3
Attempts new tasks before asking for help	0	1	2	3
Makes friends easily	0	1	2	3
Is invited by other children to play	0	1	2	3
Is able to separate from parent without extreme distress	0	1	2	3
Adapts well to different environments	0	1	2	3
Stands up for his/her rights	0	1	2	3
Is confident in social situations	0	1	2	3