

Maiju Ahola

RYHMÄ-THERAPLAYN MERKITYS ERITYISTÄ TUKEA
TARVITSEVIEN LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOIHIN JA
SOSIAALISIIN SUHTEISIIN

Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto
2011

RYHMÄ-THERAPLAYN MERKITYS ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOIHIN JA SOSIAALISIIN SUHTEISIIN

Ahola, Maiju
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalian koulutusohjelma
Joulukuu 2011
Ohjaaja: Pamppunen, Seppo
Sivumäärä: 51
Liitteitä: 1

Asiasanat: Theraplay, ryhmä-Theraplay, vuorovaikutustaidot, sosiaaliset suhteet, erityistä tukea tarvitsevat lapset

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia ryhmä-Theraplayn merkitystä erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin.

Kyseessä on tutkimuksellinen opinnäytetyö, johon olen tutkimusmenetelminä käyttänyt systemaattista havainnointia ja teemahaastattelua.

Opinnäytetyöni teoriaosuudessa olen perehtynyt Theraplay-menetelmään ja sen loogiseen jatkeeseen ryhmä-Theraplayhin, sekä sosiaalisiin taitoihin. Lisäksi olen perehtynyt erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja tarkemmin niihin vaikeuksiin, joita havainnoimillani lapsilla on.

MEANING OF GROUP-THERAPLAY WITH SPECIAL SUPPORT NEEDS CHILDREN INTERPERSONAL SKILLS AND SOCIAL RELATIONS

Ahola, Maiju

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services Studies

December 2011

Supervisor: Pamppunen, Seppo

Number of pages: 51

Appendices: 1

Keywords: Therapy, group-Theraplay, interaction skills, social relations, children who needs special support

The purpose of this thesis was to examine the role of group-Theraplay with special needs children's communication skills and social relationships.

This is a analysis based thesis, which I have used observation and theme interviewing as a research method.

In the theoretical part of my thesis I have acquainted Theraplay method and it's logical extend group-Theraplay as well as social skills. In addition, I'm getting familiar with children who need special support and more specifically to the difficulties experienced with the children I Have observed.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	THERAPLAY	7
2.1	Theraplayn historia	8
2.2	Ryhmä-Theraplay	8
2.2.1	Toimintaa ohjaavat säännöt	10
2.2.2	Ryhmä-Theraplayn rituaalit.....	13
2.2.3	Ryhmän suunnittelu	13
2.2.4	Ryhmä-Theraplay istunnot	14
2.2.5	Theraplay-aktiviteetit.....	15
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI	16
3.1	Kielelliset erityisvaikeudet	18
3.2	Sosiaalis-emotionaaliset häiriöt.....	19
3.3	Kehitysviivästymä	21
3.4	Kehitysvamma.....	22
4	SOSIAALISET TAIDOT.....	23
4.1.1	5-vuotias lapsi.....	27
4.1.2	6-vuotias lapsi.....	28
4.2	Sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet.....	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus	30
5.2	Tiedonhankinta.....	31
5.2.1	Systemaattinen havainnointi	32
5.2.2	Teemahaastattelu	33
6	OPINNÄYTETYÖN TULOKSET	34
6.1	Haastattelu	34
6.1.1	Teema-haastattelu: Lähtötilanne.....	35
6.1.2	Teema-haastattelu: Kehitys	37
6.2	Havainnointi	39
6.2.1	Syyslukukausi	40
6.2.2	Kevätlukukausi	42
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	44
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	50
	LIITE 1Lupakysely vanhemmille	50

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittymistä, ja sitä mitä merkitystä ryhmä-Theraplaylla on niihin. Halusin myös selvittää, miten ryhmä-Theraplayn merkitys näkyy päiväkodin arjessa lasten käyttäytymisessä.

Kyseessä on tutkimuksellinen opinnäytetyö, jossa olen käyttänyt tutkimusmenetelmänä systemaattista havainnointia ja teemahaastatteluita. Havainnoin syksyn 2010 ja kevään 2011 aikana pirkanmaalaisen kaupungin päiväkodissa pidettäviä vuorovaikutusleikkituokioita ja lasten päivittäistä toimintaa. Lisäksi haastattelin päiväkodin henkilökuntaa ja vuorovaikutusleikkituokioiden ohjaajia.

Teoriapohjana opinnäytetyölleni oli Theraplay, ja erityisesti sen looginen jatke ryhmä-Theraplay menetelmä. Lisäksi olen koonnut teoretietoa työhöni sosiaalisista taidoista: vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista.

Halusin tehdä opinnäytetyön tästä aiheesta, koska Theraplay kiinnostaa minua menetelmänä hyvin paljon. Halusin ottaa myös selvää, näkyykö ryhmä-Theraplayn merkitys myös päiväkodin arjessa eikä ainoastaan vuorovaikutusleikkituokiolla. Opinnäytetyöni aihe valikoitui lopullisesti, kun vuorovaikutusleikkituokioiden ohjaaja kertoi minulle Theraplaystä, ja että hän aloittaa tuokiot uuden ryhmän kanssa.

Opinnäytetyöni aihe on rajattu päiväkotikäisiin lapsiin ja erityisesti erityislapsiin. Työn teoriaosuudessa olen Theraplay-menetelmän ja sosiaalisten taitojen lisäksi perehtynyt erityislapsiin ja tarkemmin sellaisiin erityistä tukea vaativien lasten vaikeuksiin, joita tuokioihin osallistuvilla lapsilla on. Koska kyseessä on opinnäytetyö, jossa havainnoin lapsia, olen kerännyt kirjalliset suostumukset lasten huoltajilta lasten havainnointia varten. (Liite 1.) Opinnäytetyön tekemistä koskeva sopimus on tehty yhteistyökumppanina olleen kaupungin päivähoitohjaajan kanssa. Sopimus ei ole

opinnäytetyön liitteenä yksityisyyden suojan vuoksi, mutta se voidaan esittää tarvittaessa.

2 THERAPLAY

Theraplay-terapia on vuorovaikutuksellinen ja leikkisä lyhytterapia, jonka tarkoituksena on pyrkiä vahvistamaan lapsen ja tämän hoitajan välistä kiintymyssuhdetta, sekä lapsen tervettä itsetuntoa ja kykyä toimia sosiaalisissa suhteissa. Theraplayssä pyritään mallintamaan samanlaista vuorovaikutusta, kuin mikä on vanhemman ja vauvan välisessä terveessä suhteessa. Theraplay-terapiassa vanhemmat toimivat aluksi tarkkailijoina, ja myöhemmin rinnakkaisterapeutteina. Theraplayssä keskeinen sisältö on välittää lapselle kokemus siitä, että hän on merkityksellinen, arvokas ja rakastettu. Jotta lapsi tuntee olevansa tätä kaikkea, on tärkeää että aikuinen jäsentää ja vahvasti vuorovaikutuksen kulkua lapsen sanattomia viestejä, sekä aloitteita hyväksi käyttäen. Theraplayssä terapeutin tärkein tehtävä on emotionaalinen yhteys lapseen sillä tavalla, että lapsille sopivilla leikeillä pyritään korvaamaan kielteiset kokemukset uusilla positiivisilla kokemuksilla. Oleellista Theraplayssä on myös tarjota lapselle onnistumisen kokemuksia, omien rajojen ylittämistä sekä haasteellisuutta jolla vahvistetaan lapsen itsetuntoa. Theraplay-menetelmä on nopea, koska se perustuu konkreettisiin kokemuksiin. (Suomen Theraplay-yhdistyksen www-sivut 2011, Jernberg & Booth 2003, 29, Sanneman, 2003, 12.)

Theraplay-menetelmässä ei käytetä mielikuvia, symboleita eikä leluja. Terapiatilanteessa useimmiten yksi terapeutti toimii lapsen kanssa ja toinen terapeutti on vanhempien kanssa peiliseinän takana. Terapeutti auttaa vanhempia huomaamaan, koska lapsi reagoi positiivisesti. Myöhemmin vanhemmat osallistuvat itsekin terapiatilanteeseen. Terapian tavoitteena on, että myös vanhemmat oppisivat myönteisiä malleja vuorovaikutukseen. Theraplayta voidaan soveltaa tilojen ja olosuhteiden mukaan. (Sanneman, 2003, 13.)

2.1 Theraplayn historia

Theraplay menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa 1960-luvun lopussa Ann M. Jernbergin ja Phyllis B. Boothin toimesta. Boothin ja Jernbergin tavoitteena oli luoda syrjäytymisvaarassa oleville lapsille sellainen ohjelma, joka vie hoidon sinne missä lapsi on. Lisäksi kuntoutuksen tuli vaikuttaa nopeasti ja melko kokemattomienkin työntekijöiden tuli kyetä käyttämään hoitomenetelmää. (Jernberg & Booth 2003, 21.)

Menetelmän kehityttyä, vuonna 1971 perustettiin Theraplay-instituutti ja samana vuonna perustettiin ensimmäiset Theraplay-kurssit. Vuonna 1972 Theraplay nimi kirjattiin terveyttä, kasvatusta ja hyvinvointia koskevaan suunnitelmaan. (Jernberg & Booth 2003, 21-22.)

Suomeen Theraplay-menetelmä rantautui vuonna 1993 Katja Rantalan ja Ulla Turkan toimesta, jotka olivat opiskelleet Chicagossa menetelmän perusteet. Theraplay-menetelmä on ollut käytössä vuodesta 1995 HYKS:in lastenlinikalla. Ensimmäiset suomalaisten omat Theraplay-koulutukset järjestettiin vuonna 1998 ja Suomen Theraplay-yhdistys ry perustettiin vuonna 1999. (Jernberg & Booth 2003, 14.)

2.2 Ryhmä-Theraplay

Ryhmä-Theraplay on yksilöllisen Theraplayn looginen jatke. Ajatus siitä, että Theraplayta sovellettaisiin isompiin lapsiryhmiin sai alkunsa opettajista, jotka huomasivat menetelmän arvon yksilöterapiassa ja halusivat kaikkien oppilaidensa hyötyvän tästä. Phyllis Rubin ja Jeanine Tregay (1989) ovat kirjoittaneen kirjan: *Play with Them: Theraplay Groups in the Classroom*, jossa se ruotivat perusteellisesti ryhmä-Theraplaytä. Kirjan julkaisemisen jälkeen ryhmä-Theraplayta on alettu soveltamaan huomattavasti laajemmin; se ei ole enää ainoastaan lapsiryhmille tarkoitettua, vaan

sitä käytetään myös vanhempainryhmiin ja masennuksesta kärsiviin vanhuksiin (Jernberg & Booth 2003, 343.)

Yksilöllinen Theraplay ja ryhmä-Theraplay tähtäävät itsetunnon parantumiseen sekä luottamuksen lisäämiseen toisiin ihmisiin tarjoamalla konkreettisia, henkilökohtaisia ja monipuolisia kokemuksia. Tämän lisäksi ryhmä-Theraplayn tavoitteena on lisätä yhteenkuuluvuutta ryhmän sisällä. Ryhmä-Theraplay pyrkii nostamaan esiin piiloon jääneitä tarpeita, jotka usein kiistetään ja joita taistellaan vastaan. Ryhmä-Theraplayhin osallistuva tarvitsee erilaisia jäsentäviä, yhteyttä rakentavia sekä hoi-vaavia ja haastavia aktiviteetteja tai niiden yhdistelmiä (Jernberg & Booth 2003, 343.)

Ryhmä-Theraplay ei kuitenkaan ole terapiaa, vaan aikuisen ja lapsen välistä, sekä lapsiryhmän keskeistä vuorovaikutuksellista leikkiä. Se on suunniteltu etukäteen ja sen tavoitteena on tarjota lapselle haasteita, onnistumisen kokemuksia sekä myönteistä vuorovaikutusta ja rohkaisua. Ryhmä-Theraplayn tavoitteena on antaa lapselle mahdollisuus muodostaa toimiva yhteys ohjaajiin sekä muihin ryhmässä oleviin lapsiin. Ryhmän hyväksyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä lapsella on mahdollisuus harjoitella muiden huomioon ottamista, itse myönteisen huomion kohteena olemista, sekä yhteisten sääntöjen noudattamisen tärkeyttä. Tuokiot toteutetaan leikkimällä leikkejä, joiden tunnuspiirteitä on, että ne ovat helppoja, vaihtelevia ja niissä käytetään edullisia materiaaleja. Leluja tuokioilla ei käytetä ja monissa leikeissä materiaalia tai välineitä ei ole ollenkaan. (Suomen Theraplay-yhdistyksen www-sivut 2011, Savola 2003.)

Ryhmä-Theraplay tuokiot järjestetään yleensä pysyvässä lapsiryhmässä (esimerkiksi päiväkodin tiloissa). Tapaamiset ovat säännöllisiä (esimerkiksi kerran viikossa 30 minuuttia-1 tunti). Ryhmä-Theraplayssä on tärkeää myös se, että tuokioita ohjaavat samat aikuiset koko ajan. (Suomen Theraplay-yhdistyksen www-sivut 2011.)

Ryhmä-Theraplay sopii kaikille, sillä ryhmän lasten tarpeet määrittävät toiminnan ja leikin laadun. Tuokioille osallistuvalla lapsella saattaa olla ongelmia kielellisessä kehityksessä, tunne-elämässä, käyttäytymisessä tai lapsi voi olla täysin ongelmaton. Tuokiot ovat ohjattuja tilanteita, joissa aikuinen on koko ajan vastuussa toiminnasta,

tuokion onnistumisesta sekä lasten turvallisuudesta. Ryhmä-Theraplay on aikuisjoh-
toista, mutta kokonaan lapsikeskeistä toimintaa. Ohjatuilla tuokioilla aikuinen on ai-
na auttamassa ja ohjaamassa sillä tavalla, että lapsen rohkeus ja itseluottamus kasvaa.
Lapsella on oikeus saada hoivaa ja henkilökohtaista huomiota, sekä myös oppia ot-
tamaan sitä vastaan. (Suomen Theraplay-yhdistyksen www-sivut 2011.)

Ryhmä-Theraplay eli vuorovaikutusleikki rakentuu ryhmasääntöjen ja yhteisten rituaalien ympärille. Ne muodostavat rungon tuokioille ja viestittävät rakenteellisuutta, yhteisyyttä, hoivaa ja haasteellisuutta. (Jernberg & Booth 2003, 345.)

Päivähoidossa järjestettävästä ryhmä-Theraplaysta käytetään nimeä Vuorovaikutusleikki, koska nimi Theraplay on rajattu terveydenhuollon lasten kuntoutukseen ja Theraplay-yhdistyksen erikoiskoulutettujen jäsenten käyttöön. (Savola 2001, koulutusmoniste.)

2.2.1 Toimintaa ohjaavat säännöt

Vuorovaikutusleikissä aikuinen päättää tuokion kulusta ja toiminnassa on tarkat säännöt, sekä periaatteet. Aikuisen tehtävä on tukea lasta aina, jos hänellä on vaikeuksia. Ryhmä ei poisteta ketään kieltäytymisen, vihaisuuden, aggressiivisuuden tai uhmakkuuden takia. Periaatteena on, että kaikki osallistuvat ja onnistuvat. (Savola 2003.)

Ryhmä-Theraplayn ohjenuorana on neljä yksinkertaista sääntöä:

- Satuttaa ei saa
- Pysytään yhdessä
- Pidetään hauskaa
- Aikuinen johtaa

Ryhmä-Theraplay tuokioilla ryhmän ohjaajan tulee välittää osallistujalle sekä sanoin, että teoin nämä säännöt. Ohjaajan on kuitenkin muistettava, että teot puhuvat sel-

vemmin kuin sanat, sillä ne luovat terapeutin ilmapiiriin ja tällä tavoin vaikuttavat parantavasti sekä rakentavasti ryhmän ilmapiiriin. (Jernberg & Booth 2003, 345.)

Ensimmäinen sääntö: Satuttaa ei saa, kuuluu Theraplayn hoivaavaan osa-alueeseen. Ohjaajan sanojen, mielialojen ja toimien täytyy viestittää ryhmäläisille, että toisen ja itsensä satuttaminen on epämiellyttävää ja ei-toivottavaa. Vaikka tuokiolle osallistunut vakuuttaisi ettei häneen sattunut, sattui vain vähän, ettei se haittaisi, tai jos ryhmäläinen ei huomasi satuttavansa itseään, tulee ohjaajan säilyttää silti hoivaava asenteensa. Ohjaajan tulee ottaa kaikki ryhmäläisen kolhut vakavasti ja esimerkiksi hoitaa niitä voiteella, puhaltamalla tai jollain muulla tavalla jolla ryhmäläinen huomaa, että hänen kolhuunsa reagoidaan. Ryhmäläisiä tulee myös kehottaa sanomaan jos heihin sattuu tai jos he huomaavat että johonkin muuhun ryhmäläiseen sattuu. Ryhmäläiset on hyvä opettaa suhtautumaan vakavasti sekä sisäisiin, että ulkoisiin kolhuihin. Ryhmän jäsenet oppivat sääntöjä suoraan teoillaan, kun he esimerkiksi voitelevat joltain toista ryhmäläistä ja sanoillaan, kun he ilmaisevat omat tunteensa ja oikeutensa. Jos ryhmäläinen satuttaa toista, tulee häntä kannustaa korvaamaan asia esimerkiksi hoivaamalla, voitelemalla tai halaamalla sitä ryhmäläistä, ketä on satuttanut. Jos satuttaminen on tahallista, ohjaaja voi hoivata sitä lasta kuka on satuttanut toista, koska Theraplay-teorian mukaan sillä joka satuttaa toista, on oltava myös itsellään sisällään kolhu. Ryhmä-Theraplayssä hoivaa voi myös antaa joissain tapauksissa koko ryhmä yhdelle ryhmän jäsenelle. Theraplay-ryhmän ympäristölleen välittämä viesti on, ettei hoivaa voi koskaan antaa liikaa, jos joku on satuttanut itsensä. (Jernberg & Booth 2003, 345-346.)

Toinen sääntö: Pysytään yhdessä, välittää Theraplayn jäsentävää ja vuorovaikutukseen houkuttavaa ajatusta. Säännön mukaisesti ryhmässä tulee pyrkiä siihen, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat toimintaan yhdessä, eikä ketään jätetä ulkopuolelle mistään syystä. Jotta tähän päästäisiin, tulee ohjaajan auttaa ryhmäläisiä pysymään mukana tapahtumissa ja reagoimaan käynnissä oleviin aktiviteetteihin. Tällä tavalla ohjaaja pystyy kehittämään ryhmäläisten kykyä keskittyä yhteiseen kokemukseen, odottaa omaan vuoroaan ja sitä, että muut suorittavat oman osuutensa, viivyyttää mielihyväänsä ja oppia muiden välityksellä. Tässä säännössä joustaminen on kuitenkin tärkeää, sillä ryhmäläiset ovat usein erilaisia eikä säännön noudattaminen välttämättä ole aluksi helppoa. Jos ryhmä on liian suuri, sen jäsenet ovat liian ahdistuneita, pe-

loissaan tai kyvyttömiä luottamaan kehenkään, on säännön noudattaminen yleensä vaikeaa. Joskus ohjaaja voi antaa epäroivän ryhmäläisen katsella toisten leikkiä ennen kuin näyttää siltä, että hän olisi valmis osallistumaan. Joustavuus on erityisen tärkeää, koska se estää ryhmäläistä riistämästä toisilta ryhmäkokemusta, sabotoimasta ryhmää ja joutumasta ongelmaisen rooliin. (Jernberg & Booth 2003, 346.)

Kolmas sääntö: Pidetään hauskaa, viestittää ryhmäläiselle Theraplayn virikkeellisyttä, haasteellisuutta ja leikkisyyttä. Hauskanpito yhdistää ryhmän jäseniä, sekä vapauttaa heidät kohtuuttomasta vastuullisuuden taakasta ja lievittää suorituspaineita. Tarkoituksena on, että ohjaajat nauttivat ryhmäläisten seurasta ja ryhmäläiset pystyvät nauttimaan toistensa seurasta ilman, että heidän pitäisi toisten hyväksynnän vuoksi olla jotain muuta kuin oma itsensä. Yhteiskunnassa, jossa päämäärätietoisuus ja kilpailuhenki vallitsevat ja ne iskostetaan kaikkiin jo varhain, ovat lapset yhä stressaantuneempia ja ahdistuneempia. Ryhmä-Theraplayssä käytettävien leikkien ja pelien edustama huvi, riemu ja ilo on arvokasta ja siihen tulisi pyrkiä joka tilanteessa. (Jernberg & Booth 2003, 346-347.)

Neljäs ja viimeinen sääntö: Aikuinen johtaa, on ohjaajalle suunnattu sääntö. Se tarkoittaa, että ryhmän ohjaajalla/ohjaajilla tulee aina olla selvät suunnitelmat tuokion kulusta. Ohjaajien on sovittava etukäteen esimerkiksi milloin aloitetaan ja lopetetaan, missä ryhmäläiset ja ohjaajat istuvat ja kuinka missäkin tilanteessa toimitaan. Kun ohjaaja esittelee ryhmässä tulevia aktiviteetteja, hänen ei tule kysyä ryhmäläisiltä mielipidettä: "Leikittäisiinkö nyt...?", vaan ohjaajan tulee olla myönteinen ja selväsäntö: "Nyt leikitään..." Kun ryhmä on vakiintunut, ohjaaja voi ottaa ryhmäläiset mukaan päätöksentekoon. Johtaminen tarkoittaa ryhmä-Theraplayssä myös sitä, että jos aktiviteetti saa ryhmän kiihtymään liikaa, tulee ohjaajan vaihtaa aktiviteetti rauhallisempaan toimintaan ja saada näin ryhmäläiset rauhoittumaan. Uuden aktiviteetin keksimällä ohjaaja lisää tuokion rakenteellisuutta, ja ryhmän turvallisuudentunne paranee. Aktiviteetteja voi kehittää myös ryhmäläisten tarpeiden mukaan. (Jernberg & Booth 2003, 347.)

2.2.2 Ryhmä-Theraplayn rituaalit

Kun ryhmä-Theraplaytä aloitettiin kehittämään, nousi esiin kaksi rituaalia, jotka aloittavat ja lopettavat tuokion: Istunnon aluksi tehtävät tarkistustoimet, sekä herkkuhetki. Molemmilla rituaaleilla on suuri merkitys ryhmäläisille, joten niitä ei saa jättää pois tuokiosta. (Jernberg & Booth 2003, 347.)

Tarkistukset tarkoittavat, että jokaisen tuokion alussa kaikki ryhmäläiset tarkistetaan paikallaolijoiksi. Tämän tarkoituksena on, että jokainen ryhmäläinen pääsee vuorollaan huomion kohteeksi. Tällöin lapsi saa myös pyytämättä huolenpitoa. Herkkuhetkellä ryhmäläiset saavat esimerkiksi pikkuleivän ja mehua. Ryhmä-Theraplayn alussa ohjaajat syöttävät ryhmäläisiä, mutta ryhmäläisten totuttua toisiinsa ja keskinäinen luottamus on kasvanut, ryhmäläiset voivat syöttää toisiaan. (Jernberg & Booth 2003, 348.)

2.2.3 Ryhmän suunnittelu

Ryhmä-Theraplayn suunnittelussa tulee ottaa huomioon monia seikkoja. Ohjaajan tulee päättää ryhmän koko, millaisia lapsia siihen ottaa, kuka toimii ohjaajaparina, kuinka pitkiä tuokiot ovat ja miten usein ryhmän kanssa kokoonnutaan. Ryhmä-Theraplay soveltuu monenlaisille ikäryhmille ja monenlaisiin paikkoihin. Ryhmiä voidaan koota iän, aihepiirin tai käyttäytymismallin mukaan. Tällöin on mahdollista saada toivottu tasapaino eri vuorovaikutustapojen välillä. Esimerkiksi ryhmään voidaan valita sekä yliaktiivisia, että passiivisia osallistujia, jotta ryhmäläiset saavat venyä erilaisiin vuorovaikutustapoihin. Mitä levottomampia, kiihtyneempiä tai tunne-elämältään rikkinäisempiä ryhmään osallistuvat ovat, sitä pienempi ryhmän pitäisi olla. Puolustus-kannalla olevat ja kroonisesti traumatisoituneet lapset tarvitsevat paljon suojaa. Heille iso ryhmä, jossa joutuu olemaan toista lähellä, saattaa merkitä uh-

kaa ja pelkoa sen sijaan, että sillä olisi rauhoittava vaikutus. (Jernberg & Booth 2003, 348-349.)

Ryhmä-Theraplay tuokioiden sujumisen kannalta on ohjaajan suositeltavaa hankkia ohjaajatoveri, erityisesti silloin jos työskentelee lasten kanssa. Toinen silmä-, korva- ja käsipari on tarpeen, jos lapset istutetaan lattialle toistensa lähelle, eikä apuna ole tuolien ja pulpettien luomaa järjestystä. Ohjaajatoveri tulee valita huolella, sillä tiimityö on tärkeää tuokioilla. Levottomat ja rauhottomat lapset nimittäin vaistoavat helposti, jos ohjaajien keskinäinen kommunikaatio ja kemia eivät toimi. Ohjaajan tulee tarjota ryhmäläisille varmat ja kestävät olosuhteet vastapainoksi heidän elämässään mahdollisesti kokemalleen ennustamattomuudelle. Tämän vuoksi ohjaajan tulee varata aikaa tuokioiden suunnitteluun, valmistella se huolellisesti ja ratkaista etukäteen kaikki mahdollisesti odotettavissa olevat ongelmat sekä työstää tuokioiden tapahtumat jälkikäteen. (Jernberg & Booth 2003, 349-350.)

Tuokioiden pituutta mietittäessä ohjaajan tulee ottaa huomioon ryhmäläisten ikä, keskittymiskyky, ryhmän koko ja sen jäsenten psyykkisten vaikeuksien vakavuus ja laatu. Yleensä tuokiot kestävän noin. 30 minuuttia - yhden tunnin. Tuokioiden alkuun ja loppuun tulee kuitenkin varata aikaa myös ryhmän kokoontumiseen ja hajaantumiseen. Mikäli ryhmä on poikkeuksellisen levoton tai rauhaton, kannattaa tuokion aikaa lyhentää. Ryhmä-Theraplay tuokioiden aikataulut voidaan laatia tarpeiden mukaan, mutta yleensä paras ja tehokkain tulos saavutetaan kun tuokio järjestetään kerran viikossa. Mitä useammin ryhmä kokoontuu, sitä nopeammin kasvaa yhteenkuuluvuus. (Jernberg & Booth 2003, 350.)

2.2.4 Ryhmä-Theraplay istunnot

Hyvin suunnitellulla tuokiolla on erilaiset aktiviteetit alussa, keskivaiheilla sekä loppussa. Tuokio on hyvä aloittaa yhdellä tai kahdella aktiviteetilla, joiden myötä ryhmäläiset toivotetaan tervetulleiksi ja joilla kiinnitetään henkilökohtainen huomio jo-

kaiseen ryhmäläiseen vuorollaan. Tuokion lopussa jokainen ryhmäläinen jotain, esim. makupalan, halauksen tms. ja häntä hoivataan riippumatta siitä kuinka tuokio on onnistunut tai ryhmäläinen on siellä käyttäytynyt. Tuokion lopussa lauletaan loppulaulu, joka sitoo ryhmän yhteen iloisen ja yhteisöllisen kokemuksen avulla. Alku-, keski- ja loppuvaiheiden väliin on hyvä valita riehakkaita ja yhteyttä rakentavia aktiviteetteja, joista heijastuvat ryhmän ajankohtaiset asiat. Aktiviteetteja valitessa ohjaajan tulee myös päättää, ovatko ryhmäläiset tietyn istunnon tai aktiviteetin aikana vuorovaikutuksessa ohjaajan, oman parinsa vai koko ryhmän kanssa. Alle viisivuotiaiden, uuden ryhmän tai kehityksessään viivästyneiden lasten kanssa on useimmiten parasta, että ryhmäläiset ovat pääasiassa vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa, kunnes tutustuvat ja tottuvat toisiinsa. Hiljalleen ryhmäläisiä voidaan tukea ja rohkaista keskinäiseen vuorovaikutukseen. Aktiviteetti joka suoritetaan koko ryhmän kesken, ei pakota ketään joutumaan keskipisteeksi. Tämän vuoksi koko ryhmän kesken suoritettava aktiviteetti soveltuu hyvin käytettäväksi vanhempien ja helposti häkeltyvien lasten kanssa. Yhteisaktiviteetit kuitenkin kiihdyttävät usein lapsia, jotain ohjaajan on hyvä muistaa, että ne riistäytyvät silloin myös helpommin hallinnasta. (Jernberg & Booth 2003, 350-353.)

2.2.5 Theraplay-aktiviteetit

Theraplayn aktiviteetit on jaettu neljään eri aiheeseen, jotka ovat: jäsentäminen, yhteyden rakentaminen, hoivaaminen ja haaste. Leikkejä on hyvä vaihdella tuokiolla mahdollisimman usein ja niitä voi ryhmän jäsenten mukaan myös mukauttaa; esimerkiksi pienemmille lapsille järjestetään sellaisia leikkejä, jotka he pystyvät ymmärtämään sekä toteuttamaan fyysisesti. Vanhemmille lapsille taas voidaan mukauttaa leikkejä haasteellisemmiksi. (Jernberg & Booth 2003, 363.)

Aktiviteeteista jäsentämisen tavoite on vapauttaa lapsi taakasta kontrolloida vuorovaikutustilanteita. Aikuisen tehtävä on asettaa rajat ja auttaa lasta hahmottamaan kehonsa kokonaisuus, sekä viemään aktiviteetti loppuun. Yhteyden rakentaminen-

aktiviteetin tarkoituksena on muodostaa lapseen yhteys, pitää sitä yllä ja keskittyä lapseen intensiivisesti sekä yllättää ja houkutella lapsi nauttimaan uusista kokemuksista. Hoiva-aktiviteetin tarkoitus on vahvistaa viestiä siitä, että lapsi on huolenpidon arvoinen ja että aikuiset huolehtivat lapsesta ilman että lapsen tarvitsee sitä pyytää. Haasteeseen tähtäävän aktiviteetin tavoite on auttaa lasta tuntemaan itsensä pystyvämmäksi ja varmemmaksi rohkaisemalla häntä ottamaan riskejä ja suorittamaan tehtävä aikuisen tukemana. (Jernberg & Booth 2003, 363-371.)

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI

Päivähoidossa lapsen erityisen tuen määrittelyn lähtökohtana on lapsen normaali kasvu ja kehitys, joka perustuu kehityspsykologiseen tietoon ja tutkimukseen. Usein päivähoidossa lapsen kehitysnäkemyksen taustalla on näkökulma, jonka mukaan lapsen odotetaan osaavan tietyssä ikävaiheessa tietyt asiat. (Pihlaja 2005, 57.)

Jokaisella lapsella on oikeus päivähoidon, johon sisältyy myös erityispäivähoito. Lasten päivähoitolain 36/1973 mukaan päivähoidon tulee tukea lapsen persoonallisuuden kehittymistä, sekä tukea perheitä kasvatustehtävässään. Erityistä tukea päivähoidossa tarvitsevalla lapsella tarkoitetaan sitä, että lapsella on fyysisen, psyykkisen ja/tai sosiaalisen kehityksen poikkeavuus, joka vaatii erityistä tukea. (Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa - opas 2005, 6; Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36, 2 a §.)

Esiopetuksessa ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä, tulee opetuksen järjestäjän kuulla lasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Opetuksen järjestäjän on myös tehtävä lapsesta pedagoginen selvitys. Pedagogisessa selvityksessä tulee hankkia seuraavanlaiset tiedot:

- lapsen esiopetuksesta vastaavilta opettajilta selvitys oppimisen etenemisestä

- moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys lapsen saamasta tehostetusta tuesta, sekä lapsen kokonaistilanteesta.

Edellä mainitun selvityksen perusteella opetuksen järjestäjän tulee tehdä lisäksi arvio erityisen tuen tarpeesta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 23-24.)

"Kirjallisessa pedagogisessa selvityksessä kuvataan:

- lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuudessaan
- lapsen saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista
- lapsen oppimisvalmiudet sekä kasvuun ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet
- arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä lasta tulisi tukea.

Pedagogisen selvityksen lisäksi erityisen tuen päätöksen valmistelemiseksi tulee tarvittaessa hankkia muita lausuntoja, kuten psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai vastaava sosiaalinen selvitys. Pedagogisen selvityksen laatimisessa hyödynnetään lapsesta aikaisemmin laadittua pedagogista arviota ja lapsen esiopetussuunnitelmaa, sekä huoltajan luvalla lapselle mahdollisesti laadittua varhaiskasvatussuunnitelmaa ja kuntoutussuunnitelmaa." (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 24.)

"Kun päivähoitoon otetaan lapsi, joka on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa, on hänestä hankittava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto." (Laki lasten päivähoitosta 882/1995, 2 §.)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen hoito, kasvatusta, opetus ja kuntoutus vaativat päivähoiton työntekijöiden ja lapsen vanhempien, sekä muiden lapsen elämänpiiriin kuuluvien tahojen välistä yhteistyötä. Lapsen omien kuntoutumistavoitteiden toteutuminen onnistuu parhaiten silloin, kun kaikilla lapsen elämässä mukana olevilla aikuisilla on yhteinen näkemys ja toimintatavat lapsen kuntoutuksessa. Erityisesti lapsen vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää löytää keinot, joilla edistetään lapsen myönteistä kehitystä. Päivähoitossa tämä tarkoittaa toimivaa päivähoiton työntekijöiden ja vanhempien välistä kasvatuskumppanuutta, sekä vastuuta. (Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoitossa - opas 2005, 7.)

Seuraavissa luvuissa erittelen sellaisia erityisvaikeuksia, joita vuorovaikutusleikki-
tuokioille osallistuvilla lapsilla on.

3.1 Kielelliset erityisvaikeudet

Kielelliset vaikeudet muodostavat selkeästi suurimman kehityksellisten vaikeuksien ryhmän. Kielellisten vaikeuksien määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä kaikilla lapsilla kielen kehitys ei etene samalla tavalla. Esimerkiksi jotkut lapset saattavat oppia lukemaan ja kirjoittamaan ennen kouluikää, ja toiset lapset taas kamppailevat lukemaan oppimisen kanssa vielä ensimmäisen luokan lopussakin. Pääsääntöisesti esiopetusikä on kuitenkin merkityksellistä kielelliseen tietoisuuteen liittyvien taitojen kannalta. (Pihlaja, Viitala 2004, 196-199.)

Kielen kehityksen erityisvaikeus on neurobiologinen häiriö, jossa lapsi ei opi ja omaksu kieltä siten, kuin olisi odotettavissa normaalisti etenevän kehityksen perusteella. Kielen kehityksen erityisvaikeuksista käytetään monia nimityksiä, joista tavallisimpia ovat puheen ja kielen kehityksen häiriö dysfasia ja kielihäiriö. (Aho, Siiskonen & Aro 2001, 19.)

Kielellisen kommunikaation oppimisvaikeudet voivat ilmetä kuulo- ja näköaistiin liittyvän tiedon vastaanottamisessa ja prosessoinnissa, sekä kielen- ja puheenoppimisessa. American Speech-Language-Hearing Association luokittelee kommunikaation häiriöt puheen, kuulon ja kielen häiriöihin: Puheen häiriöillä tarkoitetaan äänen, artikulaation tai puheen sujuvuuden häiriöitä. Äänihäiriöihin kuuluvat äänen laadun, korkeuden, kuuluvuuden, resonanssin tai keston häiriöt. Puhujan artikulaatio on häiriintynyt jos on hän tuottaa puheäänteet poikkeavalla tavalla. Kielellisen häiriön käsite on laaja-alainen. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää puhetta tai kirjoituksen sekä muun symbolijärjestelmän avulla välitettyä tietoa. Kielellisiksi häiriöiksi luokitellaan lisäksi puhutun tai kirjoitetun kielen tuoton häiriöt tai muu poikkeava kielellinen kehitys. Tämänkaltaisia häiriöitä ovat esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, eriaisteiset dysfasiat, CP-vammaisen puhe, kehitysvammaisen puhe, sekä psyykkisesti häiriintyneen puhe. Kuulon häiriöihin kuuluu auditiivisen

vastaanottamisen toiminnan, tarkkuuden ja kuuloinformaation käsittelyn häiriöt. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 53.)

Kielelliset erityisvaikeudet (dysfasiat) ovat hyvin tavallisia ja lievimmät ongelmat saattavatkin tulla esiin vain tutkimustilanteessa, jossa asiantuntija arvio lasta. Kielellinen erityisvaikeus on jaoteltavissa lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan häiriöön. Kielellinen erityisvaikeus on pysyvämpi häiriö, kuin esimerkiksi viivästynyt puheen ja kielen kehitys. Kielellinen erityisvaikeus saattaa ilmetä lapsella myöhemmin oppimisvaikeuksina, sillä se voi muuttaa muotoaan lapsen kasvaessa. Kielellisessä kehityksessä saattaa näkyä myös liitännäishäiriöitä, kuten motoriikan, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen ongelmat sekä vaikeudet sosiaalisissa taidoissa. Kommunikoinnin tueksi lapsen kanssa voidaan käyttää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä, kuten esimerkiksi piirtäminen, tukiviittomat tai kuvakommunikaatio. Ensisijainen kuntoutusmuoto kielellisistä erityisvaikeuksista kärsivällä lapsella on kuitenkin puheterapia. Sen lisäksi lapselle voidaan liitännäishäiriöistä riippuen tarjota esimerkiksi toimintaterapiaa. (Aivoliitto ry:n www-sivut 2011.)

3.2 Sosiaalis-emotionaaliset häiriöt

Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla toiseen itsensä ja muiden ihmisten kanssa, sekä taitoa tunnistaa omia tunnetilojaan ja tarvittaessa myös kontrolloida niitä. Sosioemotionaalisia taitoja on myös, että ymmärtää ja hahmottaa sosiaalisia suhteita ja sopeuttaa omaa käyttäytymistään niissä. Sosioemotionaaliset taidot näkyvät toisten ihmisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus 2010.)

Sosioemotionaalinen kehitys on tärkeä osa lapsen kokonaiskehitystä, sillä se on kiinteässä yhteydessä lapsen fyysiseen kasvuun, sekä kognitiiviseen, kielelliseen ja motoriseen kehitykseen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 100.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet tulevat esiin sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, sekä mahdollisesti lapsen tunne-elämän ilmaisussa. Edellä mainittujen ongelmien määrittelyssä on perinne, jossa ongelma sijoitetaan yksilöön, ei yhteisöön. Olisi kuitenkin hyvä ottaa huomioon myös yhteisön merkitys, sillä sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat tarvitsevat syntyäkseen ja jatkuakseen otollisia olosuhteita. Tähän liittyy myös se, että lapsi voidaan kokea toisessa yhteisössä "hankalana" ja toisessa taas ei. (Pihlaja & Viitala 2004, 218-219.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät lapsissa eri tavoin: esimerkiksi arkuutena, ujoutena, vetäytymisenä, hillittömyytenä, häiritsevyytenä tai hyökkäävyytenä. Lapsi voi olla ylivilkas tai keskittymiskyvytön. Lapsella voi myös olla riippuvuusongelma: hän ei halua erottautua äidistä, kodista tai ei halua mennä päiväkotiin. Toisaalta lapsi saattaa taas olla päiväkodissa hyvin ripustautunut hoitajaansa. Jos lapsella on sosiaalis-emotionaalisia ongelmia, eivät lapsen sosiaaliset ja tunne-elämän valmiudet ole ikätasolla. Monesti lapsi voi olla jäljessä myös muillakin kehityksen alueilla. Tällöin esimerkiksi 6-vuotiaalta ei voi vaatia kaikkea sitä, mitä tavallisesti sen ikäiseltä vaaditaan. Lapsen kehityksen tason tunnistaminen tunne-elämän ja sosiaalisen kasvun alueilla on tärkeää, jotta aikuinen osaa tukea lasta kokonaisvaltaisesti ja ottaa huomioon myös muut puolet, kuten kognitiiviset taidot, motoriikan ja kielen. (Pihlaja & Viitala 2004, 219-220.)

Sosiaalis-emotionaaliin vaikeuksiin saattaa kuulua myös se, että lapsi on masentunut, aggressiivinen tai pelokas. Myös nukkumisvaikeudet, tuhriminen tai kastelu saattavat olla merkki lapsen kokemasta ristiriitaisesta tilanteesta. Lapsen tunne-elämän ongelmat saattavat näkyä myös vaikeudessa leikkiä, solmia kontakteja ja tulla toimeen ikäistensä kanssa. Lapsen vaikeutena voivat olla myös sosiaaliset vuorovaikutustilanteet lasten tai aikuisten kanssa. On mahdollista, ettei lapselle ole esimerkiksi muodostunut kykyä havaita tunteita, eikä hän pysty näkemään asioita toisten näkökulmasta. Lapsi voi vaikuttaa tunteettomalta, tai sitten omien tunteiden kontrollointi voi olla vaikeaa. Lapsen ongelmat näkyvät usein arjessa esimerkiksi riehumisena tai syrjään vetäytymisenä; Lapsi saattaa olla ahdistunut tai rauhaton esimerkiksi ruokailussa ja rikkoa tahallisesti ryhmässä sovittuja sääntöjä. Oppimistilanteessa lapselta ei välttämättä löydy keskittymiskykyä tai motivaatiota toimintaan. Tämän

vuoksi tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen tarvitaan useimmiten aikuisen apua. (Pihlaja & Viitala 2004, 220-221.)

3.3 Kehitysviivästyminen

Lapsen kehitys on yksilöllinen kehitystapahtumien- ja vaiheiden ketju. Kehitysnopeus vaihtelee jokaisen yksilön välillä, ja myös yksilön biologinen normaalivaihtelu voi olla laaja. Lapsen kehitykselle on laadittu viitteellisiä aikatauluja, joiden mukaan mahdollinen viivästyminen voidaan havaita tai arvioida niitä. Kehityksen viivästyksen havaitseminen ajoissa on tärkeää, jotta voidaan aloittaa mahdollisimman ajoissa kuntoutus. Kehitysviivästyminen tarkoittaa, että lapsen kehitys on viivästynyt jostakin syystä normaalista, eikä lapsi ole saavuttanut kehitystasoa jota ikä edellyttäisi. Kehityksen viivästyksen oireet liittyvät sekä fyysisiin, että psyykkisiin toimintoihin. Viivästyminen tulee usein esille, kun lapsi ei opi jotain ikäkaudelle ominaista asiaa, tai oppii sen vasta huomattavasti normaalia myöhemmin. Viivästyminen saattaa näkyä myös joidenkin ominaisuuksien kehityksen epäsuhtaisuutena, jonka seurauksena lapsen tasapainoinen kokonaiskehitys häiriintyy. Normaalin ja poikkeavan kehityksen raja on kuitenkin häilyvä, joten kehitysviivästyksen toteaminen saattaa olla vaikeaa. Lapsesta ja kehitysrhythmistä riippuen viivästynyt yleiskehitys voidaan havaita toisilla jo vauvaiässä ja toisilla taas esimerkiksi vasta kouluiässä. Lapsen kehitykseen vaikuttavat sekä geeniperimä, että ympäristötekijät. Ympäristötekijät voivat vaikuttaa geenien ilmenemiseen lisäämällä tai vähentämällä esimerkiksi sairastumisriskiä, tai vaikuttaa siihen millainen kehityksestä kokonaisuutena tulee. Geneettiset tekijät puolestaan vaikuttavat joissain määrin siihen, kuinka yksilö kokee ympäristötekijät. (Peda.net:in www-sivut 2011.)

3.4 Kehitysvamma

Kehitysvamma on vamma ymmärtämis- ja käsittämiskyvyn alueella ja se ilmenee ennen 18 vuoden ikää. Käytännössä kehitysvamma siis tarkoittaa vaikeutta ymmärtää ja oppia uusia asioita. Kehitysvamman aste vaihtelee vaikeasta kehitysvammasta lievään vaikeuteen oppia uusia asioita. Kehitysvamma voi johtua syntymää edeltävistä syistä, synnytyksen yhteydessä sattuneista vaurioista tai lapsuusiän sairauksista ja tapaturmista. Kaikkia syitä kehitysvammaisuuteen ei kuitenkaan pystytä selvittämään. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelun [www-sivut 2011](#), Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n [www-sivut 2011](#).)

Lääketieteellisestä näkökulmasta katsottuna kehitysvamma voi johtua geneettisistä muutoksista tai esimerkiksi synnytyksen yhteydessä kärsitystä hapen puutteesta. Raskaudenaikainen alkoholi-altistus, myrkytys tai infektio voivat myös aiheuttaa kehitysvammaisuutta. Kehitysvammaan yhdistyy usein myös muita liitännäissairauksia kuten esimerkiksi epilepsia, erilaiset aistivammat, autismin kirjon eri häiriöt, sekä dementiaa aiheuttava Alzheimerin tauti. Mitä vaikeammasta kehitysvammasta on kyse, sitä suuremmalla todennäköisyydellä henkilöllä on myös muita vammoja tai liitännäissairauksia. Kehitysvammaisuuden diagnosointi perustuu ICD-10-luokitukseen, jonka mukaan kehitysvammaisuus jaotellaan neljään eri asteeseen: lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaan. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelun [www-sivut 2011](#).)

Toimintakyvyn näkökulmasta kehitysvammaisuudessa on kysymys yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta, joka näyttäytyy eri tavoilla erilaisissa ympäristöissä. Toimintakykyyn liittyvää määritelmää käytetään, kun pohditaan arjessa selviytymistä ja elämänlaatua koskevia kysymyksiä. Toimintakyvyn näkökulma korostaa aina ihmisen vahvuuksia ja voimavaroja. Toimintakyky jaetaan tavallisesti kolmeen eri osaluokkaan: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Keskeiset toimintakykyyn vaikuttavat tekijät ovat psykososiaalisia. Toimintakyky ei siis ole pelkästään fyysistä ja motorista toimintakykyä. Tämän vuoksi sosiaaliset suhteet ja tukiverkosto ovat tärkeitä tekijöitä toimintakyvyn kannalta. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelun [www-sivut 2011](#).)

Sosiaalisesta näkökulmasta kehitysvammaisuus näkyy yhteisön suhteessa yksilöön. Sosiaalisessa näkökulmassa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, että kehitysvammainen ihminen on samanlainen ja samanarvoinen kuin kaikki muutkin. Tämän mukaan vammaisen henkilön riippuvuutta muihin ihmisiin synnyttävät ja korostavat ennakkoluulot, syrjäytetty asema, köyhyys ja rakenteelliset esteet. Sosiaalisesta näkökulmasta kehitysvammainen ihminen pystyy elämäänsä ja tekemään siihen kuuluvia päätöksiä, jos siihen tarjotaan vain oikeat välineet. (Kehitysvamma-alan verkkopalvelun www-sivut 2011.)

4 SOSIAALISET TAIDOT

Sosiaalisten taitojen määrittelyminen yksiselitteisesti on vaikeaa. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan erilaisia asioita ja niiden määrittelyminen on kiinni aikakaudesta ja kulttuurista. Nykyaikana sosiaalista taidoista puhuttaessa on keskeistä se, että ihminen kykenee nopeasti solmimaan kontaktin erilaisiin ihmisiin, keskustelemaan ja olemaan luonteva heidän seurassaan. Sosiaalisilla taidoilla siis tarkoitetaan kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, kyky ratkaista sosiaalisia ongelmia. Sosiaalisesti taitava ihminen käyttää erilaisia toimintamalleja joustavasti erilaisten tilanteiden mukaan. Olennaista on, että sosiaalisesti taitavan ihmisen valitsema toimintamalli on kussakin tilanteessa rakentava, tilanteeseen sopiva ja tehokas. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20-22.)

Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus ovat kuitenkin eri asioita. Sosiaaliset taidot tulevat oppimalla ja sosiaalisuus taas on temperamenttipiirre. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13.)

Sosiaaliset taidot voidaan jakaa keskusteluun ja kuunteluun liittyviin sosiaalisiin taitoihin, tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin, aggressiolle vaihtoehtoisiin sosiaalisiin taitoihin, sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin. (Kalliopuska 1995, 6-7.)

Kuuntelu voidaan jakaa neljään eri tyyppiin: ymmärtävään, arvioivaan, arvostavaan ja empaattiseen kuunteluun. Käytämme ymmärtävää kuuntelua, kun kuuntelemme tietopuolista tekstiä tai puhujan ohjeita ja neuvoja. Ymmärtävä kuuntelu vaatii avoimta sekä ennakkoluulotonta mieltä ja siinä edellytetään kykyä havaita teemoja ja keskeisiä ideoita. Arvioiva kuuntelu taas ilmenee silloin, jos yritämme manipuloida tai taivuttaa toista. Tällöin pyrimme vaikuttamaan kuulijan mielipiteisiin, uskomuksiin, asenteisiin ja toimintaan. Arvioiva kuuntelu edellyttää, että tieto on hankittu ennen varsinaisen arvion tekemistä ja siinä on tarkkailtava esittäjän tarpeita, perusteluja, asiantuntemusta ja tunnevetoomusta. Arvostavassa kuuntelussa halutaan nauttia kuuntelusta rentoutuneesti ja mieluisassa vireessä. Arvostava kuuntelu voi olla esimerkiksi osallistumista arvovaltaisen ja mielenkiintoisen luennoitsijan yleisöluennolle. Empaattisessa kuuntelussa on mahdollisuus päästä samalla aaltopituudelle keskustelukumppanin kanssa, edellyttäen että kuuntelijalla on herkkyyttä, kykyä arvioida toisen tunnetiloja, mielialoja sekä ajatuksia. Empaattisessa kuuntelussa haluamme todella kuunnella keskustelukumppaniamme, joka haluaa jakaa kokemuksiaan. Parhaimmillaan empaattinen kuuntelu onnistuu läheisten ihmisten kanssa. Empaattinen kuuntelu on yksi osa empatiaa. Kuuntelun tehtäviä on keskittää huomio tosissaan keskustelukumppanin lähettämään viestiin, saada mahdollisimman tarkasti selville vuorovaikutus, ilmaista kiinnostusta ja halua olla tekemisissä keskustelukumppanin kanssa, rohkaista täyspainoiseen, avoimeen ja rehelliseen kommunikointiin, sekä kehittää oppilas- tai potilaskeskeinen lähestymistapa vuorovaikutuksen aikana. (Kalliopuska 1998, 11-17.)

Keskustelussa voidaan ilmaista asioita kielellisesti ja ei-kielellisesti. Siinä voi esittää ehdotus, johon liittyy usein aloitteen teko. Keskustelun avulla on luonnollista pyytää tietoa, jonka vuoksi voidaan esittää kysymyksiä, neuvoja ja apua. Voidaan myös kysyä mielipiteitä, asenteita, arvostuksia ja esitetään tarkentavia kysymyksiä. Keskustelussa voidaan välittää toiselle myös esimerkiksi käskyjä, vaatimuksia, kehotuksia, hyväksyntää tai arvostelua. Keskustelun aloittaminen on tärkeimpiä asioita keskustelussa, koska silloin luodaan kontakti keskustelukumppaniin. Keskustelussa puhujan

sanomaa voidaan vahvistaa erilaisilla reaktioilla esimerkiksi hymähtelyllä tai päänyökkäyksellä. Katsekontaktin kautta kuuntelija voi keskustelussa välittää puhujalle erilaisia viestejä, kuten ymmärryksen. Keskustelu voi olla virallista tai epävirallista, mutta siinä on oltava aina vähintään kaksi osapuolta. (Kalliopuska 1998, 21-23.)

Tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin kuuluu empaattisen kuuntelun rinnalla itsestä puhuminen, joka on empaattisen vuorovaikutuksen toinen puoli. Itsestä puhuminen, eli avautuminen on yksilön kertomista itsestään ja omista kokemuksistaan toiselle. Itsestä puhumisella välitämme tietoja itsestämme, kuten syntymäajan, sukupuolen, mielipiteitä tai ajatuksia. Syvin itsestä puhumisen taso on ottaa huomioon viestijän kokemusmaailma ja tunteet. (Kalliopuska 1998, 62-64.) Empatian kehittäminen lähtee kuitenkin omien tunneilmaisujen kokemisesta. Tunteita voi puheen lisäksi viestiä myös esimerkiksi koskettamalla. Tunteita on hyvä kuvailla, jotta oppii tuntemaan oman tunneasteikkonsa vahvuudet, heikkoudet ja ilmaisunsa syvyyden. Ihmistä, joka on avoin tunneilmaisussaan on helpompi arvioida myös muiden toimesta. (Kalliopuska 1998, 73-74.) Tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös toisten tunteiden tunnistaminen ja arvioiminen. Toisen ihmisen tunteiden tunnistaminen on helpompaa, jos ihminen osaa avoimesti ja johdonmukaisesti viestiä sanomaansa myös eleiden ja ilmeiden avustuksella. (Kalliopuska 1998, 76.) Myös aggressioiden, pelkojen ja pettymysten käsittely on tärkeää, koska ne tulevat vastaan jossain vaiheessa elämää. Tunteiden käsittelyyn liittyy myös itsensä palkitseminen ja itsetunnon tukeminen, sillä itsetuntoon liittyy tunne omasta arvosta, tunnepitoista suhtautumista muiden arviointiin omasta itsestä, sekä tiedollista arviointia omasta olemuksesta. (Kalliopuska 1998, 89.)

Aggressiolle vaihtoehtoihin sosiaalisiin taitoihin kuuluvat luvan pyytäminen, jakaminen ja vuorottelu, toiseen osaan asettuminen, moraali ja vastuunotto, toisen hyväksi toimiminen, itsekontrolli, omien oikeuksien puolustaminen, itseohjautuvuus, itsensä toteuttaminen ja stressin hallinta. Kaikille edellä mainituille on yhteistä aggressiiviset tunteet, jos näitä sosiaalisia taitoja ei osaa. Aggressiolle vaihtoehtoiset sosiaaliset taitoja opitaan lapsesta saakka. Aikuisella on tärkeä merkitys siinä, että lapsi saa valmiudet oppia näitä taitoja. (Kalliopuska 1998, 105-106.)

Suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin kuuluvat ongelmanratkaisu, neuvottelu, päätöksenteko ja konfliktien hallinta taidot, sekä optimismi ja positiivinen ajattelu. Näiden taitojen sisäistäminen edellyttää edellisissä kappaleissa mainittujen sosiaalisten taitojen hallitsemista. (Kalliopuska 1998, 153.)

4.1 Vuorovaikutus

Ihmisen vuorovaikutustaitojen kehittyminen alkaa heti syntymästä. Vastasyntynyt vauva on vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa, ja kertoo itkulla äidilleen esimerkiksi nälästä. Lapsen ja hänen vanhempiensa välille syntyvä vuorovaikutus antaa pohjan, jolle lapsen sosiaalinen kehitys voi alkaa rakentumaan. Vanhempien ja vauvan läheinen kiintymyssuhde luo vauvalle turvallisen ympäristön, jossa vuorovaikutustaidot voivat alkaa kehittymään ihanteellisella tavalla. (Papunetin www-sivut 2011.)

Vuorovaikutus tarkoittaa laajana määritelmänä viestin siirtämistä yksilöltä toiselle. Kaikki mitä yksilö tietoisesti tai tiedostamattomasti tekee, voi välittää kuitenkin jonkun viestin. Tämä edellyttää kuitenkin, että viestillä on vastaanottaja, joka vastaanottaa viestin joko tietoisesti tai tiedostamattomasti ja tulkitsee sen. Vuorovaikutuksessa kommunikointi voi tapahtua ilman symboleja (esimerkiksi ns. ruumiin kielen kautta), symboleilla (esimerkiksi yksittäiset sanat, viittomat tai kuvat) tai puheena (esimerkiksi puhekieli, viittomakieli tai kirjoitus). (Granlund & Olsson 1994, 17-18.)

Vuorovaikutus voidaan jakaa vuorovaikutuksen sisältöön, muotoon ja tarkoitukseen. Vuorovaikutuksen sisällöllä tarkoitetaan sitä todellisuutta, sekä niitä käsitteitä ja asioita, joita halutaan välittää toiselle. Ihmisen käsitemaailma rakentuu kokemuksista. Kokemuksia saa tarpeiden ja tunteiden kautta, sekä lisäksi katselemalla, koskettamalla ja käsittelemällä ympäröivää maailmaa ja vaikuttamalla siihen. Pienille lapsille, sekä vaikeasti kehityshäiriöisille edellä mainitut tavat ovat ainoita, joilla saa käsitystä maailmasta. Vuorovaikutuksen sisällön kehittymisen seuraava vaihe on käsitteiden hankkiminen ilmaa omaa kokemusta. Tämä tapahtuu, kun ihminen liittyy vieraat asiat yhteen sellaisten kanssa, joista itsellä on jo kokemusta. Sisältö rakentuu myös si-

ten, että ihminen hankkii kokemuksilleen käsitteiden ilmauksia ja nimityksiä. Tällöin yhdistyvät vuorovaikutuksen sisältö ja sen muoto. Vuorovaikutuksen muotoja voivat olla äänellä ilmaiseminen, tekemällä esittäminen tai graafinen esittäminen. Äänellä ilmaiseminen tarkoittaa äänen tuottamista omalla äänellä, esineillä tai apuvälineitä hyväksikäyttäen. Tekemällä esittäminen tarkoittaa vuorovaikutusta oman ruumiin-osan kanssa liikkeiden avulla. Näitä voivat olla mimiikka, refleksit, ilmeet, asennot ja liikkeet, toiminnot esineitä apuna käyttäen, osoittaminen, luonnonmukaiset eleet (esim. heiluttaminen) tai viittominen. Graafinen esittäminen tarkoittaa, että kommunikointi tapahtuu suoraan (osoittamalla) tai epäsuoraan (napilla, hipaisunäppäimellä tms.) käyttämällä apuna kuvia, valokuvia, symbolijärjestelmää, sanoja tai kirjaimia. Graafista esittämistä on myös se, jos kirjoittaa tai piirtää itse. (Granlund & Olsson 1994, 20-24.)

Seuraavissa alaluvuissa erittelen tarkemmin 5-6 vuotiaan lapsen vuorovaikutustarpeita ja -taitoja. Olen valinnut seuraaviin alalukuihin ainoastaan edellä mainitut ikävuodet, koska opinnäytetyöhöni havainnoidut lapset ovat olleet tutkimuksentekohetkellä sen ikäisiä.

4.1.1 5-vuotias lapsi

Normaalisti viisivuotiaalle lapselle lapsiryhmä ja asema ystäväpiirissä alkavat merkittävä koko ajan enemmän. Leikit ja yhdessäolo muiden lasten kanssa onnistuvat ilman jatkuvaa nahistelua, eikä aikuisen tarvitse aina puuttua tilanteisiin. 5-vuotiaan lapsen leikeissä on myös jo sisältöä ja sääntöjä. Vuorovaikutustaitojen harjoittelukentäksi lapsi tarvitsee lapsiryhmän; päiväkodissa, kerhossa, musiikkileikkikoulussa tai muussa sellaisessa lapsi oppii toimimaan eri-ikäisten lasten kanssa. Aikuisen tehtävänä on olla lapsen saatavilla ja asettaa selkeät rajat siihen mikä on sallittua ja mikä on kiellettyä. Aikuisen kanssa keskustelu on lapselle erittäin tärkeää ajatusten, havaintojen ja tunteiden arvioinnin sekä tiedostamisen kehittymisen kannalta. Mieluista tekemistä vuorovaikutustaitojen ja tietomäärän kasvaessa 5-vuotiaalle on usein pelien pelaami-

nen; pelaamalla lapsi oppii oman vuoron odottamista, sääntöjen noudattamista, lukukäsitteitä, hienomotorisia taitoja sekä tappion sietämistä ja voittamisen iloa. 5-vuotiaalle lapsella on käytössä noin kaksituhatta sanaa. Lauseet ovat pitkiä ja kielipillisesti oikeita. Lapsi kyselee myös paljon esimerkiksi syy-yhteyksistä, ajasta, lukumääristä, ihmisten toimista tai abstrakteista asioista. Myös riittäminen ja sanaleikit alkavat kiinnostaa. (Alijoki 1998, 67-68.)

4.1.2 6-vuotias lapsi

6-vuotiaan lapsen ajattelun kehittyminen tuo mukanaan vaikeita asioita: elämän synty, kuolema ja sukupuoliasiat askarruttavat. Sukupuoliroolit vahvistuvat entisestään, eivät pojat esimerkiksi halua leikkiä kotileikkiä. 6-vuotias keräilee ja lajittelee mielellään eri tavaroita. Myös pitkäjänteisyys ja neuvottelutaidot kehittyvät. 6-vuotias on usein hyvin kriittinen esimerkiksi omia askarteluitaan tai muita töitä kohtaan. Esikouluikäinen kykenee normaalisti ilmaisemaan itseään selkeästi puheella ja myös tunneilmaisuuksiin löytyvät sanat. Kuullunymmärtäminen sujuu ja lapsi osaa kertoa kuulemansa tarinan omin sanoin. Sanaleikit, arvuuttelut ja vitsit kiinnostavat esikouluikäistä. Aikuisen tulee kannustaa ja tukea lasta vuorovaikutukseen ja keskusteluihin sekä aikuisten, että muiden lasten kanssa. Kokemukset ja uusi tieto jäsentyvät lapselle ihmissuhteiden ja inhimillisen vuorovaikutuksen kautta. Jos tunnetta ei ole sidottu tietoon, tieto omaksutaan sirpaleina eikä näin ollen jää kunnolla muistiin. (Alijoki 1998, 69-70.)

4.2 Sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet

Sosiaalisuus on temperamenttipiirre, joka voidaan määritellä yksinkertaisesti tarkoittamaan sitä, miten palkitsevaa ihmiselle on muiden ihmisten seura. Tämä tarkoittaa

sitä, miten paljon emotionaaliset kiintymyssuhteet merkitsevät, miten paljon muiden ihmisten arvostus ja kiitos säätelevät ihmisen käytöstä ja miten voimakkaasti ihminen haluaa ylläpitää sellaista käytöstä, joka saa aikaan sen että hänestä pidetään. Korkea sosiaalisuus kuitenkin tarkoittaa aina myös epäitsenäisyyttä ja riippuvuutta muiden mielipiteistä. Lapsilla sosiaalisuus ilmenee aktiivisena lähestymisenä ja tuttavuuden tekemisenä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36-37.)

Pienelle lapselle sosiaalisuus on tärkeää, sillä ympäristö suhtautuu lapseen silloin usein optimaalisella tavalla ja antaa lapselle usein sellaista palautetta, joka on edullista hänen kehitykselleen. Sosiaalinen lapsi on kiinnostunut uusista ihmisistä ja katselee heitä kiinnostuneena. Esimerkiksi vauva konttaa toisen ihmisen lähelle, jos ei näe tätä kunnolla. Sosiaalinen lapsi lähestyy muita ihmisiä esimerkiksi esittelemällä lelujaan tai menemällä rohkeasti leikkimään muiden lasten kanssa ja saa näihin nopeasti kontaktin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37.)

Lapsen sosiaalisuus ei kuitenkaan itsestään vielä johda mihinkään, vaan lapsi tarvitsee vastaukseksi toisen ihmisen reaktion, jolla on monia pitkälle ulottuvia seurauksia lapsen kehitykseen. Näiden reaktioiden kautta lapselle syntyy sosiaalisia suhteita. Hyvä kehitys ei kuitenkaan ole seurausta yksinomaan lapsen sosiaalisuudesta, vaan siitä miten muut ihmiset vastaavat lapsen sosiaalisuuteen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37-38.)

Usein aikuinen joutuu auttamaan ja ohjaamaan lasta, jotta tämä oppisi keinoja selvitä uusissa tilanteissa toistuvan ensireaktion yli. Erilaisten lasten kanssa tulee kuitenkin käyttää erilaisia keinoja jotta lapsen sosiaalisuus pääsee esiin. Usein kasvattajat eivät oikein tiedä kuinka toimia esimerkiksi ujon lapsen kanssa; lasta yritetään pakottaa rohkeiksi ja toisaalta taas temperamentin ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että lapsi jätetään yksin leikkimään eikä edes yritetä ohjata häntä muiden lasten seuraan. Ujo lapsi tarvitsee kokemuksia, jotta uskaltautuu menemään leikkimään muiden seuraan. Tällöin aikuinen voi esimerkiksi järjestää lapselle matalalla sosiaalisuudella varustettuja leikkitalanteita, joissa lapsi voi kokea että leikkiminen muiden kanssa on hauskaa eikä pelottavaa. Koska kaikki lapset ovat kuitenkin erilaisia, ei kaikille toimi sama tapa rohkaista tai totuttaa uusin ihmisiin. Kaikki lapset eivät myöskään muutu opet-

tamalla, vaan lapsessa tapahtuu iän mukana myös spontaania ja omaehtoista kehitystä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 41-46.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyöni tarkoitus on tutkia, millä tavalla ryhmä-Theraplayn merkitys näkyy päiväkodin arjessa ja lapsissa. Tutkin erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittymistä, ja sitä mitä merkitystä ryhmätheraplaylla on niihin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, näkyykö lasten sosiaalisten taitojen parantuminen myös päiväkodin arjessa, eikä ainoastaan vuorovaikutusleikki-tuokioilla. Tutkimus on toteutettu yhteistyössä pirkanmaalaisen kaupungin päivähoiton ohjaajan, sekä havainnoimani päiväkodin henkilökunnan kanssa. Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen. Tiedonhankintamenetelmänä olen opinnäytetyössäni käyttänyt systemaattista havainnointia, sekä teemahaastattelua. Systemaattinen havainnointi tapahtui vuorovaikutusleikki tuokioilla, sekä päiväkodin arjessa. Teemahaastatteluissa haastattelin päiväkodin henkilökuntaa, sekä vuorovaikutusleikki tuokioiden ohjaajia.

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja siinä pyritään kuvaamaan tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia totuuksia tai väittämiä. Laadullinen tutkimus

on termi, jolla viitataan sekalaiseen joukkoon teoriaperinteitä, tutkimusotteita sekä analyysitapoja. Laadullisen tutkimuksen tyypillisimpiä piirteitä ovat:

- Tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa.
- Suositaan ihmistä tiedon keruun välineenä.
- Käytetään induktiivista analyysiä, eli yritetään paljastaa odottamattomia seikkoja. Tämän vuoksi tutkimuksen lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu.
- Suositaan laadullisten metodien (esimerkiksi teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja ryhmähaastattelu) käyttöä aineiston hankinnassa.
- Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti.
- Tutkimussuunnitelma muodostuu tutkimuksen edetessä.
- Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Rajavaara 2008, 156-160, Alasuutari 2011, 6.)

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu ettei puhtaita faktoja ole. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan, että olivatpa havainnot mitä tahansa ja miten tahansa tehtyjä, on tärkeää että niitä tulkitaan niiden tuottamisen asiayhteydessä. Havaintojen arvo faktoina riippuu kysymyksistä, jotka esitetään tutkittavalle aineistolle. (Alasuutari 2011, 11.)

5.2 Tiedonhankinta

Tiedonhankintamenetelminä käytin opinnäytetyössä systemaattista havainnointia, sekä teemahaastattelua. Näiden avulla keräsin teoriatiedon lisäksi materiaalia työhöni.

5.2.1 Systemaattinen havainnointi

Systemaattista havainnointia voidaan pitää empiirisen tiedonkeruun perusmenetelmänä, koska siinä tehdään yksilöstä suoria havaintoja. Systemaattinen havainnointi voidaan jakaa osallistuvaan ja ulkopuoliseen havainnointiin. Osallistuvassa havainnoinnissa tietojen kerääjä osallistuu itse siihen toimintaan, josta kerää havaintoja. Ulkopuolisessa havainnoinnissa taas pyritään usein strukturoimaan havainnoitava tilanne etukäteen. Tällöin havainnoijan tulee siis päättää etukäteen mitä asioita havainnoidaan, miten havainnoinnit kirjataan ja miten havaintoyksikkö rajataan ja määritellään siten, että siitä voidaan tehdä havaintoja. (Tilastokeskuksen www-sivut 2011.)

Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaation toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnoin avulla päästään myös luonnollisiin ympäristöihin ja tilanteisiin. Havainnointi sopii esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen, sekä tilanteisiin jotka ovat vaikeasti ennakoitavia ja muuttuvat nopeasti. Havainnointimenetelmiä on kuitenkin kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilanteita ja jopa muuttaa niiden kulkua. Haittaa on pyritty vähentämään sillä, että havainnoija esimerkiksi vierailee päiväkodissa aikaisemmin ja tätä kautta sekä lapset, että aikuiset tottuvat että tilassa on "vieras" ihminen. (Hirsjärvi, Remes & Rajavaara 2008, 208.)

Systemaattinen havainnointia tehdään useimmiten tarkasti rajatussa tai luonnollisissa tilanteissa. Havainnointi voi kohdistua tutkittavien kielelliseen vuorovaikutukseen tai laajempiin tapahtumiin. Havainnoin kohteena voivat olla myös yksittäiset liikkeet tai liikesarjat. Havainnot pyritään tekemään ja tallentamaan tarkasti ja systemaattisesti. Systemaattisessa havainnoinnissa havainnoija voi olla ulkopuolinen toimija. (Hirsjärvi, Remes & Rajavaara 2008, 209-210.)

Jos havainnoitavan toiminnan alkaessa on suhteellisen selkeä käsitys tutkittavasti toiminnasta, sekä selvitettävästä ongelmasta, voi tutkija etukäteen määritellä asiat, joita havainnoi systemaattisesti. Systemaattisessa havainnoinnissa tulevat esille tutkittavan toiminnan tyypillinen kulku ja vaihtelu toiminnassa, joka kyseisessä toimin-

nassa tutkijaa kiinnostaa. Edellä mainittujen asioiden pohjalta systemaattinen havainnointi suunnitellaan siten, että muistiin tulevat ne toiminnot, ominaisuudet ja muuttujat jotka liittyvät tutkimusongelmaan tai hypoteesiin. (Routio, 2007.)

5.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on keskustelua. Tavallisessa keskustelussa molemmat keskustelun molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisia kysymysten asettajia ja vastausten antajia. Haastattelussa kuitenkin haastattelijalla on ohjat. Haastattelu on tutkimustarkoituksia varten on systemaattisen tiedonkeruun muoto: Haastattelussa on tavoitteet, ja sen avulla on tarkoitus saada mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. (Hirsjärvi, Remes & Rajavaara 2008, 202-203.)

Teemahaastattelu on välimuoto avoimelle ja lomakehaastattelulle. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun alussa on tiedossa aihepiirit eli haastattelun teemat. Kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei kuitenkaan ole, vaan haastattelussa edetään sen mukaan mikä on luontevaa. (Hirsjärvi, Remes & Rajavaara 2008, 203.)

Teema-haastattelu on vaativa tiedonkeruumuoto, sillä sitä edeltää samanlainen asia- ja tutkimusongelman pohdiskelu kuin kaikkea muutakin tutkimusta. Teemahaastattelussa teemat ovat etukäteen pohdittuja ja määriteltyjä. Haastattelun aikana on tärkeää, että haastattelun rakenne pysyy haastattelijan hallinnassa. (Tilastokeskuksen www-sivut 2011.)

Teema-haastattelun suurin vaara on, että haastateltava henkilö ja hänen kertomuksensa alkavat johdatella liikaa haastattelun kulkua. Tällöin haastattelusta syntyvän aineiston eri haastattelut eivät ole riittävän samanlaisia ja vertailukelpoisia teemarakenteensa puolesta. Edellä mainitussa tilanteessa tutkijan on vaikeaa jälkeinpäin jäsenellä tekstimassaa ja muodostaa siitä päätelmiä, jotka perustuvat haastateltavien

vastauksiin ja kokemuksiin, eikä tutkijan väkisin tekemään jäsentelyyn. (Tilastokeskuksen www-sivut 2011.)

Haastatteluja tehtäessä törmää usein kysymykseen, kuinka monta kertaa haastatteluja tulisi tehdä. Kysymykseen on mahdotonta vastata, sillä vastaus riippuu tutkimustehtävästä. On oleellista, että tietoa on hankittava sen verran, jotta tutkija pystyy suorittamaan tutkimustehtävänsä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 86-87.)

6 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET

6.1 Haastattelu

Haastattelin havainnointieni aikana teema-haastattelun avulla kolmea päiväkodin työntekijää: yhtä lastentarhanopettajaa ja kahta lastenhoitajaa, sekä vuorovaikutusleikkituokioita pitävää kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Halusin haastatella myös kiertävää erityislastentarhanopettajaa, vaikka hän ei näekään lasten arkea, vaan ohjaa ainoastaan vuorovaikutusleikkituokioita. Haastattelujeni teemoina olivat lasten lähtötilanne vuorovaikutusleikkituokioiden alkaessa syksyllä ja taidot, joissa päiväkodin henkilökunta toivoi lasten kehittyvän, sekä lasten kehityksen näkyminen tuokiolla ja päiväkodin arjessa keväällä. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina ja tein muistiinpanoja keskustelusta haastattelun aikana.

Vaikka teemahaastattelussa on useimmiten enemmän teemoja ja haastattelukertoja kuin kaksi, koin että tässä työssä ne riittävät ja lasten kehittyminen näkyy selvemmin

vasta tuokioiden loppuvaiheessa. Tämän vuoksi en kokenut tarpeelliseksi haastatella päiväkodin työntekijöitä useammin.

Haastattelujen ja havainnoinnin läpikäymisen helpottamiseksi ja ymmärrettävyyden parantamiseksi olen ottanut työhön keksityt lasten nimet. Lasten todelliset nimet eivät siis tule opinnäytetyössäni esiin. Vuorovaikutusleikkituokioille osallistujat olivat neljä esikoululaista erityislasta: Jaakko, Lauri, Otto ja Kaisa.

6.1.1 Teema-haastattelu: Lähtötilanne

Ensimmäisen teeman kysymyksillä halusin saada tietoa lasten tilanteesta sillä hetkellä. Halusin myös tietää mitkä taidot päiväkodin työntekijät toivoivat lapsilla kehittyvän vuorovaikutusleikkituokioiden aikana.

Lähtökohdiltaan kaikilla lapsilla oli päiväkodin työntekijöiden mielestä kehitettävää sekä vuorovaikutustaitojen, että sosiaalisen kanssakäymisen osilta. Tuokioille osallistuvien lasten oli päiväkodin työntekijöiden mukaan myös vaikeaa ottaa muita ihmisiä huomioon tekemisissään. Laurilla, Jaakolla ja Kaisalla oman vaikeutensa kommunikointiin toivat kielellisen kehityksen erityisvaikeudet. Keskittymiskyvyn osalta Kaisalla, Laurilla ja Otolla oli myös kehitettävää. Otolla tunne-elämän vaikeudet näkyivät empatian puutoksena ja toisaalta liiallisena fyysisenä kontaktina muihin päiväkodin lapsiin ja aikuisiin. Ottoa kuvailtiin myös hyvin omaehtoiseksi. Jaakolla vaikeutena oli, ettei hän kyennyt kovinkaan hyvin vastavuoroiseen kommunikointiin ja leikkiin toisten lasten kanssa, vaan eli enemmän "omassa maailmassaan". Lapsista Jaakolla, Laurilla ja Otolla oli myös vaikeuksia ottaa vastaan kosketusta ja läheisyyttä.

Päiväkodin työntekijät toivoivat vuorovaikutusleikkituokioiden parantavan Laurilla keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta. Vuorovaikutusleikkituokioiden kautta Laurin toivottiin myös avautuvan, sekä luottavan paremmin itseensä ja aikuisiin. Koska lä-

heisyyden vastaanottaminen oli Laurille vaikeaa, työntekijät toivoivat, että itsetunnon parantuminen ja luottamuksen kasvaminen tekisivät siitä helpompaa.

Jaakolla kehitystä toivottiin leikkitaitoihin ja siihen, että Jaakko leikkisi muiden kanssa yhteisymmärryksessä enemmän, eikä ainoastaan yksin. Jaakolla on hyvä mielikuvitus, mutta leikkiminen muiden lasten kanssa tuottaa ongelmia kun Jaakko elää "omassa maailmassaan". Myös Jaakolle vuorovaikutusleikkituokioiden toivottiin helpottavan kosketuksen vastaanottamista ja antamista. Suurin kehityksen kohde Jaakolla oli kuitenkin se, että hän eläisi tulevaisuudessa nykyistä enemmän todellisuudessa, kuin mielikuvitusmaailmassa.

Vuorovaikutusleikkituokioiden toivottiin Otolla parantavan keskittymistä, ja sitä että hän pystyisi tulevaisuudessa ottamaan annetut ohjeet paremmin vastaan. Tähän asti Oton on ollut vaikea ottaa ohjeita vastaan, ja hän "juuttuu" helposti tekemisiinsä. Tämän vuoksi Oton olisi hyvä oppia siirtymään nopeammin tilanteesta toiseen. Otolla on ongelmia myös empatian puolella ja hänen onkin vaikea asettua toisen asemaa. Vuorovaikutusleikkituokioiden siis toivottiin auttaa Ottoa tuntemaan empatiaa toisia kohtaan ja tätä kautta oppivan myös tilannetajua. Myös liiallisen fyysisen kontaktin ottamisen toivottiin vähentyvän, tai kanavoituvan eri tavalla.

Kaisalla kehitettävää oli oman vuoron odottamisessa ja vuorovaikutustaidoissa. Kaisan kielellisten vaikeuksien vuoksi hän hakeutuu helposti nuorempien seuraan ja "helpompiin" leikkeihin, joten päiväkodin henkilökunta toivoi Kaisan saavan itseluottamusta leikkiä myös omanikäisten kanssa.

Vuorovaikutusleikkituokioiden alussa kiertävä erityislastentarhanopettaja koki Oton vaikeuksiksi tuokioilla, että Otto oli motorisesti levoton ja oman vuoron odottaminen oli vaikeaa. Vaikka Otto ymmärsi ohjeet, hänen oli vaikea keskittyä ja toimia ohjeiden mukaisesti. Leikkeihin osallistuminen meni usein nauramiseksi ja pelleilyksi. Oton oli tuokioilla vaikea ottaa vastaan kosketusta, mutta toisaalta hän tykkäsi halata ja tulla syliin, jos hän itse oli aloitteentekijänä. Myös KELTO:n mukaan Otto oli tekemisissään hyvin omaehtoinen.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja kuvaili tuokioiden alussa Lauria araksi ja epävarman oloiseksi. Lauri ei halunnut ottaa vastaan kosketusta, ja hänen oli vaikeaa ottaa myös katsekontaktia aikuiseen. Toisaalta Lauri vaati kuitenkin usein aikuisen ohjausta ja puuttumista, koska hän riehaantui välillä tuokioilla (useimmiten Oton innostamana).

Jaakolla kiertävä erityislastentarhanopettaja koki eniten olevan ongelmia kielellisellä puolella, vuorovaikutuksessa, sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden ilmaisussa. KELTO koki Jaakon suureksi ongelmaksi myös sen, että vaikka tuokioilla Jaakko jaksoi keskittyä ja leikeissä toimia ohjeiden mukaisesti, hän eli hyvin paljon omassa mielikuvitusmaailmassaan ja vastavuoroinen keskustelu oli vaikeaa. Tuokioiden alussa Jaakko ei myöskään ottanut kontaktia muihin lapsiin.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja piti tuokioiden alussa Kaisaa taitavana ja osavana tyttönä. Kaisa odotti tuokioita aina innolla ja jaksoi odottaa aluksi omaa vuoroaan. Vastavuoroisessa keskustelussa ja leikkien sääntöjen noudattamisessa tuli esiin Kaisan ymmärtämisen vaikeudet.

6.1.2 Teema-haastattelu: Kehitys

Päiväkodin työntekijöiden mielestä Laurin keskittymiskyky parantui tuokioiden edetessä. Lauri myös tuntui luottavan paremmin päiväkodin aikuisiin ja tuli omaaloitteisesti kertomaan asioitaan. Lauri pystyi myös ottamaan paremmin ohjeita vastaan, eikä tarvinnut päiväkodin toiminnassa niin paljon aikuisen ohjausta kuin aikaisemmin. Lauri on oppinut myös ottamaan vastaan kosketusta sekä lapsilta, että aikuisilta.

Jaakon kehitys vuorovaikutusleikkituokioiden edetessä näkyi päiväkodin työntekijöiden mielestä vuorovaikutustaitojen parantumisella: Jaakko otti kontaktia enemmän muihin lapsiin ja osasi paremmin leikkiä muiden kanssa. Jaakolla oli edelleen oma

mielikuvitusmaailmansa, mutta hän pystyi enemmän elämään myös todellisuudessa ja hänen kanssaan pystyi keskustelemaan välillä normaalisti ilman, että keskustelu olisi Jaakon puolelta ajautunut mielikuvitus-juttuihin. Keväällä päiväkodin muuttaessa toisiin tiloihin, Jaakon mielikuvitusjutut lisääntyivät hetkellisesti, mutta hänen totuttuaan uuteen paikkaan ne vähenivät.

Otto tasaantui päiväkodin työntekijöiden mielestä tuokioiden edetessä. Otto jaksoi paremmin olla ryhmässä, eikä fyysisen kontaktin vastaanottaminen ollut enää niin vaikeaa. Otto osasi myös paremmin hillitä itseään paremmin esimerkiksi peleissä ja leikeissä eikä ottanut niin paljon fyysistä kontaktia muihin lapsiin. Myös päiväkodin henkilökuntaan kohdistunut fyysinen kontakti jäi vähemmälle. Otto pystyi tuntemaan päiväkodin työntekijöiden mielestä paremmin myös empatiaa toisia kohtaan. Myös Oton tilannetaju tuntui parantuvan.

Kaisan kehityksessä päiväkodin työntekijät eivät nähneet niin paljon muutosta, kuin muiden vuorovaikutusleikkituokioilla olleiden. Työntekijät kertoivat Kaisan ymmärtämisen vaikeuksien näkyvän entistä selkeämmin. Aikaisemmin Kaisa on työntekijöiden mielestä pystynyt jollain tavalla selviytymään tilanteista esimerkiksi matkimalla toisia, eikä tämän vuoksi ymmärtämisen vaikeudet ole tulleet niin paljon esille. Kaisa oppi vuorovaikutustaitoja siinä määrin, että sai uusia ystäviä. Kaisa tuntui ystäväystyvän kuitenkin parhaiten itseään nuorempien lasten kanssa. Vaikka vuorovaikutusleikkituokioiden ajan ryhmän tulisi pysyä samana, Kaisa jäi pois ryhmästä kevään aikana perheen muuton vuoksi.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä Lauri muuttui tuokioilla kevättä kohden todella paljon. Keskusteltaessa Lauri pystyi olemaan suorassa katsekontaktissa aikuiseen; hän vastaili kysymyksiin reippaasti ja kertoi oma-aloitteisesti tekemisistään ja tapahtumista. Lauri tuntui alkavan myös nauttia tuokioille kuuluvista hoiva-hetkistä ja haki itse innokkaasti hoidettavia ja rasvattavia paikkoja kehostaan. Laurin kokonaisolemukseen tuli KELTO:n mielestä reippautta ja ryhtiä, eikä epävarmuus näkynyt tuokioilla enää ulospäin. Lauri jaksoi myös paremmin keskittyä tuokioilla, ja oli enemmän läsnä.

Jaakon kehitys vuorovaikutusleikkituokioilla kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä erityisesti siinä, että Jaakon mielikuvitusjutut vähenivät huomattavasti ja hänen kanssaan pystyi keskustelemaan vastavuoroisesti. Jaakon kertomat asiat olivat useammin jo todellisuudessa tapahtuneita. Mielikuvitusjuttuja oli vielä, mutta huomattavasti vähemmän kuin syksyllä tuokioiden alkaessa. Myös Jaakon suhtautuminen omaan kehoon muuttui: syksyllä Jaakko vaati aina että "hänen koneensa tuli vetää käyntiin", tuokioiden edetessä "käyntiin vetämistä" ei enää tarvittu. Jaakko alkoi myös enemmän ottaa kontaktia muihin ryhmän lapsiin.

Otto kehittyi tuokioiden aikana KELTO:n mielestä valtavasti. Otto vaati aluksi eniten aikuisen huomiota ja ohjausta, mutta tuokioiden edetessä hän rauhoittui ja jaksoi keskittyä paremmin. Myös pelleily ja ylimääräinen nauraminen jäivät pois. Otto antoi tuokioiden edetessä myös koskettaa itseään ja jopa etsi mustelmia ja haavoja joita piti "hoivahetkillä" hoitaa. Otto osasi myös odottaa omaa vuoroaan paremmin ja osallistui leikkeihin itsenäisesti. Otto tuntui nauttivan yhteisistä hetkistä ja nauraminen kohdistui oikeasti hauskoihin tilanteisiin.

Kaisasta tuli kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan tuokioilla vilkkaampi ja hän alkoi enemmän ottamaan kontaktia vierustovereihin juttelemalla. Kaisa näytti välillä avoimesti myös ihastumistaan Lauriin. Syksyyn verrattuna Kaisan kanssa keskustelu helpottui: hän vastaili enemmän niihin asioihin mitä kysyttiin eikä hänen juttunsa poukkoillut niin paljon enää asiasta toiseen. Oman vuoron odottaminen Kaisalta vaihtelevasti: välillä hän jaksoi odottaa hyvin ja välillä taas hänellä oli niin paljon asioita kerrottavana ettei odottamisesta tullut mitään.

6.2 Havainnointi

Havainnoin vuorovaikutusleikkituokioille osallistuvia lapsia päiväkodin arjessa, sekä vuorovaikutusleikkituokioilla syksyn 2010 ja kevään 2011 aikana. Kävin havainnoimassa lapsia tuokioilla ja lapsiryhmässä noin kuukauden välein. Seuraaviin kappalei-

siin olen tiivistänyt havaintojani jokaisesta lapsesta. Ensimmäiseksi käsittelen lapsi kerrallaan havaintojani syksyiltä ja sen jälkeen keväältä. Havainnointitilanteissa toimin ulkopuolisena havainnoijana.

Ennen havainnointikertojen alkua, olin etukäteen suunnitellut mihin asioihin kiinnitän kussakin lapsessa huomiota. Havainnointien alussa käytin ns. tukkimiehenkirjanpitoa asioista joita kukin lapsi tekee tuokion aikana (esimerkiksi kuinka monta kertaa Kaisa keskeyttää aikuisen omilla asioillaan, kun aikuinen hoivaa toista lasta). Tukkimiehenkirjanpito ei kuitenkaan onnistunut omalla kohdalla kaikkien havainnointikertojen välillä, koska en muistanut aina käyttää sitä.

6.2.1 Syyslukukausi

Ensivaikutelmani Laurista oli syksyllä, että hän on epävarman oloinen. Lauri leikki välillä tuttujen kavereidensa kanssa, mutta ei jaksanut kauaa keskittyä samaan leikkiin. Kaverin kanssa leikkiminen keskeytyi yleensä, kun yhteisymmärrystä ei löytynyt: Laurin kanssa leikkinyt saattoi kyllästyä, kun joutui selittämään saman asiaan moneen kertaan Laurin sitä ymmärtämättä. Jos yhteisymmärrystä leikissä ei löytynyt, Lauri lähti pois tai alkoi pelleilemään ja esittämään. Ohjatuissa tilanteissa Laurin oli vaikeaa keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja aikuinen joutui rauhoittelemaan häntä usein. Syksyllä tuokioiden alkaessa Lauri oli melko levoton, ja oman vuoron odottaminen rauhassa oli vaikeaa. Lauri meni myös helposti mukaan Oton pelleilyihin ja nauramiseen. Tuokioilla läheisyyden vastaanottaminen oli aluksi vaikeaa: Lauri ei halunnut hoivahetkellä esitellä mustelmia ja haavojaan vaan sanoi ettei ole haavoja. Lauri ei myöskään ottanut suoraa katsekontaktia aikuiseen. Vaikka Lauri vaikutti toisaalta ujoilta, hän riehaantui leikeissä melko helposti. Syksyn loppupuolella Lauri jaksoi pikkuhiljaa keskittymään paremmin, eikä häntä tarvinnut tuokioilla niin usein kehottaa rauhoittumaan. Lauri alkoi myös kertoa jonkun verran omista asioistaan, ja otti vastaan myös kosketusta. Kasvoihin Lauri ei silti halunnut että häntä kosketaan.

Jaakkoa havainnoidessani huomasin, että hän leikkii useimmiten yksin. Jos joku muu tulee leikkimään hänen seurakseen, Jaakko jatkaa omaa leikkiään eikä ota kontaktia toiseen leikkijään. Jaakon puhui paljon itsekseen leikkiessään ja oma mielikuvitusmaailma tuli leikeissä vahvasti esille. Jaakko vaikutti aluksi mielestäni jotenkin pysähtyneeltä aina kun joku yritti jutella hänelle. Tuntui että Jaakko vain katsoi toisen ihmisen läpi ja pysyi omassa maailmassaan. Vuorovaikutusleikkituokioilla Jaakko jaksoi jo heti alussa keskittyä melko hyvin ja otti katsekontaktia aikuiseen. Keskustelu Jaakon puolelta oli kuitenkin yleensä ainoastaan mielikuvitusjuttuja; hän saattoi esimerkiksi kertoa hoivahetkellä, että mustelma jalkaan oli tullut "raketikengistä". Myöskään vuorovaikutusleikkituokioilla Jaakko ei ottanut juurikaan kontaktia muihin lapsiin.

Otto oli ensivaikutelmaltaan melko vilkas lapsi ja hänen oli päiväkodin arjessa vaikea keskittyä mihinkään kauaa; oli sitten kyse leikkimisestä, pelaamisesta tai syömisestä. Aikuinen joutui puuttumaan paljon Oton toimintaan sekä vapaassa leikissä, että ohjatuissa tilanteissa. Ottoa oli myös vaikea saada rauhoittumaan ja siirtymään toiseen asiaan jos hän riehaantui. Otto otti myös paljon fyysistä kontaktia muihin; aikuisiin se kohdistui usein halailemisena ja roikkumisena, lapsiin taas tönimisenä tai muuten kosketteluna. Vuorovaikutusleikkituokioilla Otto vaati aluksi melkein yhden aikuisen huomion, jotta hän olisi pysynyt edes vähän paikallaan. Vaikka Otto ymmärsi tuokioilla leikkien säännöt, hänen tuntui olevan vaikea noudattaa niitä koko ajan. Leikkeihin osallistuminen meni usein nauramiseksi ja pelleilyksi, kun Otto ei jaksanut enää keskittyä. Tällöin hän yritti saada myös Laurin mukaan omaan juttuunsa. Tuokioilla Oton oli hyvin vaikea sietää kosketusta; hän vetäytyi pois päin kun aikuinen yritti esimerkiksi siveltimellä koskea hänen kasvoihinsa tai veti housunpunnit takaisin alas kun piti tarkastella löytyykö jaloista haavoja tai mustelmia. Myös lasten kanssa leikkiessä esimerkiksi piirileikkiä, Otto puristeli tai repi muiden käsiä. Vaikka Otto ei itse halunnut ottaa vastaan kosketusta, hän ei tuntunut ymmärtävän ettei muutaakaan ihmiset välttämättä pidä aina Oton antamasta kosketuksesta. Syksyn loppua kohden Otto alkoi vähitellen näyttämään hoivahetkillä omia naarmujaan aikuiselle, tosin sillä edellytyksellä että hän pystyi lopettamaan naarmujen katselun kun halusi. Myös fyysinen kontakti muita lapsia kohtaan alkoi olla vähäisempää, tai ei ainakaan niin rajua kuin aikaisemmin. Tuokioilla Oton keskittymiskyvyssä oli vielä paljon parantamisen varaa, mutta riehaannuttuaan Otto pystyi rauhoittumaan aikuisen

pyynnöstä. Otto pystyi myös toimimaan syksyn loppupuolella paremmin yksin, eikä tarvinnut kaikessa enää aikuisen jatkuvaa ohjausta.

Kaisa oli alusta asti puhelias ja iloinen tyttö. Kaisa halusi saada aikuiselta paljon huomiota, eikä jaksanut päiväkodin arjessa tai vuorovaikutusleikkituokioilla kovinkaan pitkään odottaa että sai sitä. Kaisalla vaikutti olevan päiväkodissa kavereita, mutta leikeissä yhteisymmärrystä ei aina löytynyt, koska Kaisa ei ymmärtänyt leikin kulkua. Ohjatussa toiminnassa Kaisa vaikutti aluksi todella aktiiviselta, mutta pian huomasi, että Kaisa toimii useimmiten vasta sitten kun on nähnyt mallin joltain toiselta (esimerkiksi kun pyydettiin nostamaan molemmat kädet ylös, Kaisa nosti vasta sitten kun näki että muutkin nostivat). Vuorovaikutusleikkituokioilla Kaisa oli innostunut kaikesta toiminnasta ja hän näytti nauttivan kaikesta huomiosta mitä sai. Hoiva-hetken ja muiden aktiviteettien lomassa tapahtuva keskustelu ei sujunut Kaisalta kovinkaan vastavuoroisesti; Kaisan keskustelunaiheet hyppivät jatkuvasti ja hänen oli vaikea vastata juuri siihen asiaan mitä aikuinen kysyi. Erityisesti edellä mainituissa tilanteissa Kaisan ymmärtämisen vaikeuden näkyivät selvästi. Syksyn loppua kohden Kaisa jaksoi välillä paremmin odottaa tuokioilla omaa vuoroaan, hän oli jatkuvasti yhä kiinnostuneempi seurustelemaan myös muiden tuokiolla olevien lasten kanssa.

6.2.2 Kevätlukukausi

Kevätlukukauden alussa Laurin kehitys vuorovaikutustaidoissa alkaa hiljalleen näkyä siinä, että hän on avoimempi juttelemaan ryhmässä omista asioistaan ja vastailee esimerkiksi aamupiirissä kun kysytään viikonlopun kuulumisia. Laurin keskittymiskyky on mielestäni myös parantunut syksyyn verrattuna ja hän useimmiten jaksaa paremmin kuunnella ohjeita sekä toimia niiden mukaisesti. Lauri on alkanut myös ottaa paremmin katsekontaktia siihen kenen kanssa juttelee tai toimii. Myös leikkiminen sujuu paremmin kuin syksyllä; vaikka yhteisymmärrystä ei aina löydy, Lauri on kehittynyt ratkaisemaan ongelmia puhumalla tai kysymällä. Leikkiminen tuntuu sujuvan paremmin myös siksi, että Lauri pystyy keskustelemaan vastavuoroisesti

leikkikaverinsa kanssa. Lauri tarvitsee oman näkemykseni mukaan huomattavasti vähemmän aikuisen ohjausta ja puuttumista kuin syksyllä. Vuorovaikutusleikkituokioilla Laurin kehitys näkyy selvemmin kuin päiväkodin arjessa; hän kertoo aikuiselle mielellään omista asioistaan, esittelee innokkaasti hoivahetkellä haavojaan ja kertoo niistä, ottaa katsekontaktia sekä aikuisiin, että lapsiin ja jaksaa useimmiten odottaa omaa vuoroaan eri aktiviteettien välissä. Kosketuksen vastaanottaminen on parantunut huomattavasti; syksyllä Lauri ei halunnut että häntä kosketaan hoivahetkillä kasvoihin ja keväaseen tultaessa hän tuntuu jo nauttivan siitä.

Jaakon kehitys kevätlukukaudella näkyy päiväkodin arjessa siinä, että vaikka hän vieläkin suurimmaksi osaksi leikkii yksin, on myös paljon tilanteita että hän ottaa muihin lapsiin kontaktia esimerkiksi ilmeillä tai puheella. Jaakko leikkii myös jonkun verran muiden kanssa, mutta ei kovinkaan kauaa. Leikkiminen on myös paljon Jaakon puolelta sitä, että hän päätyy esittelemään omaa leikkiään ja mielikuvituksen tuloksia muille lapsille. Mielestäni kevätpuolella Jaakko on oppinut ottamaan paremmin katsekontaktia myös muihin lapsiin. Jaakko on alkanut syksyyn verrattuna myös paljon enemmän tarkkailemaan ympäristöään ja läheisyydessä olevia lapsia, sekä heidän leikkejään. Vuorovaikutusleikkituokioilla Jaakon mielikuvitusjutut ovat vähentyneet ja tuokioiden ohjaajat pystyvät juttelemaan hänen kanssaan myös vastavuoroisesti ilman että Jaakon puheet siirtyisivät välillä mielikuvitusmaailmaan. Myös vuorovaikutusleikkituokioilla Jaakko ottaa muihin lapsiin jonkun verran kontaktia; kevyesti tönäisemällä, ilmeillä tai seuraamalla muiden lasten toimintaa.

Otto oli kevätlukukauden alkaessa ajoittain vielä melko rauhaton ja aikuinen joutui välillä kehottamaan häntä toimimaan, jotta Otto pystyi siirtymään tilanteesta toiseen. Otto pystyi kuitenkin aikuisen kehotuksen jälkeen esimerkiksi askartelemaan työnsä loppuun, eikä häntä tarvinnut enää jatkuvasti kehottaa. Häiritsevä fyysinen kontakti lapsia ja päiväkodin työntekijöitä väheni, ja Otto tuntui alkavan ymmärtävän tilanteita paremmin. Jos fyysistä kontaktia Oton puolelta syntyi, siihen ei useimmiten enää tarvittu aikuisen apua selvittämään tilannetta. Myös leikkiminen muiden lasten kanssa alkoi sujumaan paremmin. Syksyyn verrattuna Otto on tasaantunut paljon ja vuorovaikutus muiden kanssa sujuu paremmin. Otto tuntuu myös luottavan aikuiseen paremmin ja kertovan asioistaan. Oton kanssa pystyy paremmin myös keskustelemaan. Vuorovaikutusleikkituokioilla Oton kehityksen on voinut havaita selkeästi; hän ottaa

aikuiseen katsekontaktia, sietää kosketusta ja on alkanut jopa pitää siitä. Otto on oppinut myös odottamaan vuoroaan suurimmaksi osaksi rauhallisesti. Myös leikkeihin Otto on pystynyt osallistumaan itsenäisesti ja toimimaan niissä ohjeiden mukaisesti. Tilannetajun parantuminen näkyy myös tuokioilla, ja Oton huumori ja nauru kohdistuvat oikeasti hauskoihin tilanteisiin.

Kevätlukukaudella Kaisasta tuli rohkeampi ja hän alkoi ottamaan enemmän kontaktia muihin ryhmäläisiin vuorovaikutusleikkituokioilla. Välillä oman vuoron odottaminen eri aktiviteettien välissä oli vaikeaa, koska Kaisalla oli niin paljon asiaa muille lapsille. Kaisa toi kevään aikana usein esille myös ihastumistaan Lauriin, joka oli samoilla tuokioilla. Vuorovaikutusleikkituokioilla Kaisa tuntui vähitellen oppivan keskustelemaan paremmin vastavuoroisesti, eivätkä keskustelun aiheet hyppineet enää niin paljon asiasta toiseen. Kaisan kehitys päiväkodin arjessa pysyi melko samana oman näkemykseni mukaan, kuin mihin syyslukukauden lopussa jäätiin. Kaisa jäi pois vuorovaikutusleikkituokioilta kevään aikana perheen muuton vuoksi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opinnäytetyöni tavoitteena oli selvittää kuinka erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset suhteet kehittyvät, ja sitä mitä merkitystä ryhmätherapialla on niihin. Halusin myös selvittää, miten ryhmä-Theraplain merkitys näkyy päiväkodin arjessa lasten käyttäytymisessä.

Havainnointi vuorovaikutusleikkituokioilla ja päiväkodin arjessa, sekä päiväkodin työntekijöiden haastattelu antoivat paljon tietoa, joita tarvitsin opinnäytetyössäni. Havainnoimieni lasten vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen oli melko erilaista, eikä tutkimuskysymykseeni tällöin ole yksiselitteistä vastausta.

Vuorovaikutusleikkituokiot kehittivät ehdottomasti jokaista lasta positiivisempaan suuntaan, mutta muutos joka näkyi vahvasti tuokioilla ei tullut samalla tavalla esiin päiväkodin arjessa; ainakaan jokaisella lapsista.

Suurin kehitys havainnoimastani lapsista tapahtui Otolla ja Laurilla. Kumpikaan poika ei tuokioiden alussa sietänyt kosketusta, ja tuokioiden lopussa he tuntuivat nauttivan siitä, sekä huomiosta jota annettiin vain heille omalla vuorollaan. Muiden lasten kanssa leikkiminen oli vaikeaa syksyn alussa, koska molemmille pojilla oli vuorovaikutustaidoissa niin paljon kehitettävää. Kevättä kohti tultaessa molempien poikien leikkiminen muiden lasten kanssa sujui paljon paremmin, eikä ristiriitatilanteissa tarvittu enää useinkaan aikuisen apua. Vuorovaikutustaitojen kehittymisen ansioista myös uusia sosiaalisia suhteita on helpompi sitoa.

Kaisan ja Jaakon kehityksen näkyminen päiväkodin arjessa jäi vähemmälle, mutta uskon, että heissäkin olisi näkynyt enemmän kehitystä jos havainnointia olisi ollut mahdollista jatkaa pitempään. Jaakon kehitys vuorovaikutustaitojen osalta näkyi erityisesti siinä, että hän alkoi aiempaa enemmän huomioida ympäristöään ja otti välillä kontaktia myös muihin lapsiin. Kaisa taas pystyi keväällä paremmin vastavuoroiseen keskusteluun. Mielestäni näiden taitojen oppiminen, antoi Kaisalle ja Jaakolle hyviä valmiuksia luoda myöhemmin uusia sosiaalisia suhteita.

Opinnäytetyön teko tästä aiheesta antoi varman tuntuman siitä, että ryhmä-Theraplay-menetelmä on toimiva ja olisi hyväksi kaikille lapsille; ei siis ainoastaan erityislapsille. Koen vuorovaikutusleikkituokioiden merkityksen kuitenkin tärkeänä erityisesti niille lapsille, joilla on tunne-elämän ja tarkkaavaisuuden ongelmia. Usein lapsi, jolla on edellä mainittujen kaltaisia ongelmia saa negatiivista palautetta ympäristöstä ja kokee tällöin epäonnistumisen tunteita. Vuorovaikutusleikkituokioilla käytetty strukturoitu ja samana pysyvä tuokioiden rakenne, sekä selkeät säännöt ennakkoivat lapselle tilanteita, luo turvaa ja tukee lapsen toimintaa eri tilanteissa. Tuokioiden positiivinen ilmapiiri, kannustaminen, kehuminen ja onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen itsetuntoa ja motivoivat yrittämään uusia asioita ja oppimaan.

Opinnäytetyön tekeminen oli haastavaa; varsinkin kun havainnoinnit tapahtuivat niin pitkällä aikavälillä. Opinnäytetyön teon lomassa oma kiinnostukseni Theraplay-

menetelmää ja erityisesti ryhmä-Theraplayta kohtaan lisääntyi entisestään, ja toivon että pystyn tulevaisuudessa kouluttautumaan ryhmä-Theraplay ohjaajaksi ja käyttämään menetelmää työssäni. Opinnäytetyön teko antoi mielestäni hienon mahdollisuuden perehtyä paremmin sellaiseen työmenetelmään, joka ei opinnoissa muuten tullut niin vahvasti esiin.

LÄHTEET

Ahonen, T. & Siiskonen, T., Aro T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-Kustannus

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2 - Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY

Aivoliitto ry, Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus (Specific language impairment, SLI). Viitattu 10.10.2011.
http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus_%28sli%29/kielellinen_erityisvaikeus

Alasuutari, P., 2011. Mitä on laadullinen tutkimus? Tampereen yliopisto. Viitattu 4.11.2011.
http://www.edu oulu.fi/tohtorikoulutus/jarjestettava_opetus/Alasuutari/Mita_laadullinen_tutkimus_on.pdf

Alijoki, E., 1998. Pesästä pienikin ponnistaa - Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä

Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa - opas. 2005. Kontiolahti: Erityinen osaksi arkea - projekti. Viitattu 10.10.2011.
http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Erityinen_osaksi_arkea.pdf

Esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet 2010. Tampere: Opetushallitus. Viitattu 10.10.2011.
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf

Granlund, M. & Olsson, C., 1994, Enemmän vuorovaikutusta. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2008, Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Tanskanen, J., 2010. Lasten ja nuorten sosio-emotionaaliset vaikeudet - mikä avuksi? Opetushallitus. Viitattu 8.11.2011.
<http://tkk.joensuu.fi/projektit/sosemot/teoria.php>

Jernberg, A. & Booth, P., 2003, Theraplay: Vuorovaikutusterapian käsikirja. Jyväskylä: Gummerus

Kalliopuska, M., 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus

Kehitysvammaisten Tukiliitto ry, Tietoa kehitysvammasta. Viitattu 10.10.2011.
<http://www.kvtl.fi/fi/kehitysvamma->

Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, Mitä kehitysvammaisuus on? Viitattu 10.10.2011. <http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus.html>

Papunet, Varhainen vuorovaikutus. Viitattu 11.10.2011.
<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus/varhainen-vuorovaikutus>

Peda.net - kouluverkko, Lapsen ja nuoren kehityksestä. Viitattu 18.10.2011.
http://peda.net/veraja/vep/tietoveraja/ongelmia_kasvussa_ja_kehityksessa

Pihlaja, P., 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Väitöskirja. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

Pihlaja P. & Viitala, R., 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY

Sanneman, R-L., 2003. Theraplay korjaa kiintymyssuhteen vaurioita, Psykologi-lehti 7/2003, 12-13. Viitattu 4.11.2011.
http://www.theraplay.fi/doc/Theraplay_psykologilehti.pdf

Savola, S., 2001. Vuorovaikutusleikit, idea. Koulutusmoniste

Savola, S., 2003. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki. Pikkuväki-lehti 2/2003.

Suomen Theraplay-yhdistys ry, Theraplay pähkinäkuoressa. Viitattu 2.10.2011.
<http://www.theraplay.fi/>

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S., 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy

Routio, P., 2007. Systemaattinen havainnointi. Viitattu 8.11.2011.
<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/062.htm>

Tilastokeskus - Virtual Statistics - Tiedonkeruu. Havainnointi. Viitattu 4.11.2011.
http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/03/01/index_print.html

Tilastokeskus - Virtual Statistics - Tiedonkeruu. Teemahaastattelu. Viitattu 4.11.2011. <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/03/>

LITTEET

LIITE 1 Lupakysely vanhemmille

LIITE 1

HEI!

Olen Maiju Ahola ja opiskelen Satakunnan ammattikorkeakoulussa sosionomiksi (AMK). Olen tekemässä opinnäytetyötä aiheesta ”Eriyistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisten suhteiden kehittyminen inklusiivista kasvatusta toteuttavassa päiväkotiryhmässä”.

Pyydän lupaa saada havainnoida lastanne päiväkodin lapsiryhmässä sekä vuorovaikutusleikkituokioilla syksyllä 2010 ja keväällä 2011.

Opinnäytetyössäni ei tule esiin tietoja päiväkodin sijainnista, nimestä tai lapsen henkilöllisyydestä.

Terveisin Maiju Ahola

_____ Lastani saa havainnoida

_____ Lastani ei saa havainnoida

Huoltajan allekirjoitus: _____

