

**LASTEN SOSIAALISTEN TILANTEIDEN TUTKIMINEN
SOTI-HAASTATTELUMENETELMÄLLÄ**

Tampereen yliopisto
Psykologian laitos
Pro gradu -tutkielma
Eija Laasala
Paula Laine
Syyskuu 2006

TAMPEREEN YLIOPISTO
Psykologian laitos

LAASALA, EIJA JA LAINE, PAULA: Lasten sosiaalisten tilanteiden tutkiminen
SOTI-haastattelumenetelmällä
Pro gradu -tutkielma, 30 s., 10 liites.
Psykologia
Syyskuu 2006

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sosiaalisissa tilanteissa syntyvien autobiografisten muistiedustusten rakennetta, sekä sitä, ovatko muistiedustuksissa olevat yksilölliset erot yhteydessä toverisuosioon ja käyttäytymisstrategioihin. Tavoitteenamme on kartoittaa Sosiaalinen tilanne -haastattelun (SOTI) avulla, millaisia yksityiskohtia tutkittavat palauttavat mieleensä heille itselleen tapahtuneesta tilanteesta vapaan ja ohjatun palautuksen sekä näyttämisen ja tunnistamisen vaiheissa. Haastattelulla kerättiin tietoa tehdyistä ja sanotuista asioista, tilanteessa koetuista emootioista sekä ulkonäköä ja ympäristöä koskevista yksityiskohdista. Tutkimuksessa tarkastelimme, muistavatko ADHD-lapset vähemmän tai erilaisia asioita tilanteesta kuin heidän verrokkinsa.

Tutkimusryhmämme koostui toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutukseen osallistuneista 7–13-vuotiaista ADHD-pojista (n = 9) ja samaa sukupuolta olevista verrokeista (n = 7). Lisäksi tutkittavat tekivät NEPSY:n kertomuksen oppiminen- ja WISC-III:n kuutio- ja sanavarasto-osatehtävät. ADHD-pojat, verrokkit ja heidän luokkatoverinsa (n = 130) täyttivät myös sosiometrisen kyselylomakkeen, jonka avulla selvitimme ADHD-lasten ja verrokkien sosiaalista suosiota, vaikuttavuutta sekä käyttäytymisstrategiaa (prososiaalista, aggressiivista ja vetäytyvää) luokkatovereiden keskuudessa.

Totesimme SOTI-haastattelun toimivaksi keinoksi saada tietoa lasten autobiografisista muistiedustuksista. ADHD-lapset ja verrokkit muistivat parhaiten vuorovaikutustilanteeseen liittyviä asioita ohjatun palautuksen vaiheessa ja kertoivat eniten henkilöihin liittyviä yksityiskohtia. SOTI-haastattelussa kerrottujen asioiden määrä oli yhteydessä toverisuosioon. Mitä enemmän lapset tuottivat tehtyjä ja sanottuja asioita SOTI-haastattelussa, sitä todennäköisemmin he käyttivät prososiaalista käyttäytymisstrategiaa ja olivat suosituimpia toveriryhmässä. Eroja ADHD- ja verrokkiryhmien välillä ei havaittu SOTI-haastattelussa tuotettujen asioiden lukumäärässä eikä sosiometrisissä arvioissa. Tähän saattoi vaikuttaa, että otoksemme oli pieni ja suurin osa tutkittavista oli erityisluokalla. SOTI-haastattelu ja sillä saadut tulokset täydentävät sekä sosiaalisen tiedonkäsittelyn että autobiografisen muistin tutkimuskenttiä.

Hakutermit: ADHD, autobiografinen muisti, SOTI-haastattelu, sosiaalinen tiedonkäsittely, sosiometrisen kyselylomake

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	3
2. MENETELMÄT	12
2.1. TUTKITTAVAT	12
2.2. MITTAUSMENETELMÄ.....	12
2.2.1. Sosiaalinen tilanne -haastattelu	12
2.2.2. WISC-III	14
2.2.3. NEPSY	14
2.2.4. Sosiometrinen kyselylomake.....	14
2.3. MITTAUSASETTELMA.....	14
2.4. TILASTOLLISET TARKASTELUT	15
3. TULOKSET	16
3.1. AINEISTOA KUVAILEVAT TUNNUSLUVUT	16
3.2. TOISTETTUJEN MITTAUSTEN VARIANSSIANALYYSI	17
3.3. HIERARKKISET REGRESSIOANALYYSIT.....	18
4. POHDINTA	21
LÄHTEET	26
LIITTEET	31
LIITE 1. SOTI-HAASTATTELULOMAKE. ITSE ALOITTEENTEKIJÄNÄ.	31
LIITE 2. SOTI-HAASTATTELULOMAKE. TOINEN ALOITTEENTEKIJÄNÄ.	36

1. JOHDANTO

Yhteisölliseen elämään sopeutuminen on yksilön kehityksen perustavoite (Bugental & Goodnow, 1998). Sopeutumista voi tarkastella yhteiskunnan ja sen instituutioiden, mutta myös yksilön näkökulmasta. Yhteiskunta haluaa yksilöistä tehokasta ja osaavaa työvoimaa, joka toimii sääntöjen mukaisesti; yksilölle on tärkeää kokea olevansa yhteisön täysivaltainen jäsen ja pystyä toteuttamaan henkilökohtaisia tavoitteitaan. Lapsille koulu on ympäristö, jossa he oppivat yhteiskunnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia tietoja ja taitoja toimiessaan muiden oppilaiden kanssa ja opettajan johdolla. Lasten sosiaalisen sopeutumisen haasteita koulussa ovat lisänneet oppisisältöjen muutokset ja isot luokkakoot, minkä vuoksi opettajilla on vähemmän aikaa oppilaiden yksittäiseen ohjaukseen, ja oppilaat joutuvat olemaan keskenään ja työskentelemään yhä enemmän itsenäisesti.

Esimerkiksi erilaisista tarkkaavaisuushäiriöistä kärsiville lapsille nykytilanne on hyvin haasteellinen: DSM-IV-luokituksen (1994) mukaan ADHD-lapsilla on pääasiallisesti tarkkaavaisuuden pulmia, ylivilkkautta tai impulsiivisuutta. Nämä oireet, joiden taustalla ajatellaan olevan aivojen poikkeavasta kehityksestä johtuvia toimintahäiriöitä, voivat ilmetä myös yhdistelmänä. ADHD:hen voi liittyä monenlaisia liitännäisoireita, kuten pulmia kognitiivisissa taidoissa, etenkin oppimisen, motoriikan ja muistin alueella (Michelsson, 2002). ADHD-lapsilla on vaikeuksia seurata opettajan antamia ohjeita, toimia niiden mukaisesti ja suunnata tarkkaavaisuutensa opetettaviin asioihin. Heillä on tavallisesti myös hankaluuksia toverisuhteissa ja he ovat muita lapsia useammin torjutussa asemassa ikätovereiden keskuudessa (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick, 1997; Hodgens, Cole & Boldizar, 2000). Tällaisista haasteista herää tarve saada lisää tietoa sosiaaliseen sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä, jotta voimme auttaa tarkkaavaisuushäiriöisiä ja sosiaalisesti sopeutumattomia lapsia selviytymään koulussa ja myöhemmin elämässä.

Lasten sosiaaliset taidot ja tiedot kehittyvät sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Niissä lapsi voi tehokkaasti oppia, miten saavuttaa positiivisen lopputuloksen vuorovaikutuksessa, millainen käyttäytyminen on sosiaalisesti suotavaa ja mikä johtaa toveriryhmän torjuntaan. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristön resursseja, joiden kautta hän saavuttaa yksilöllisiä ja sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus, 1995). Kompetenssi ei ole tilannesidonnainen asia (Goldfried & D’Zurilla, 1969), vaan se vaihtelee henkilökohtaisten halujen ja sosiaalisten seurausten mukaan (Rubin ym., 1998). Sosiaalinen sopeutuminen tarkoittaa astetta, jolla lapsi tulee toimeen tovereiden-

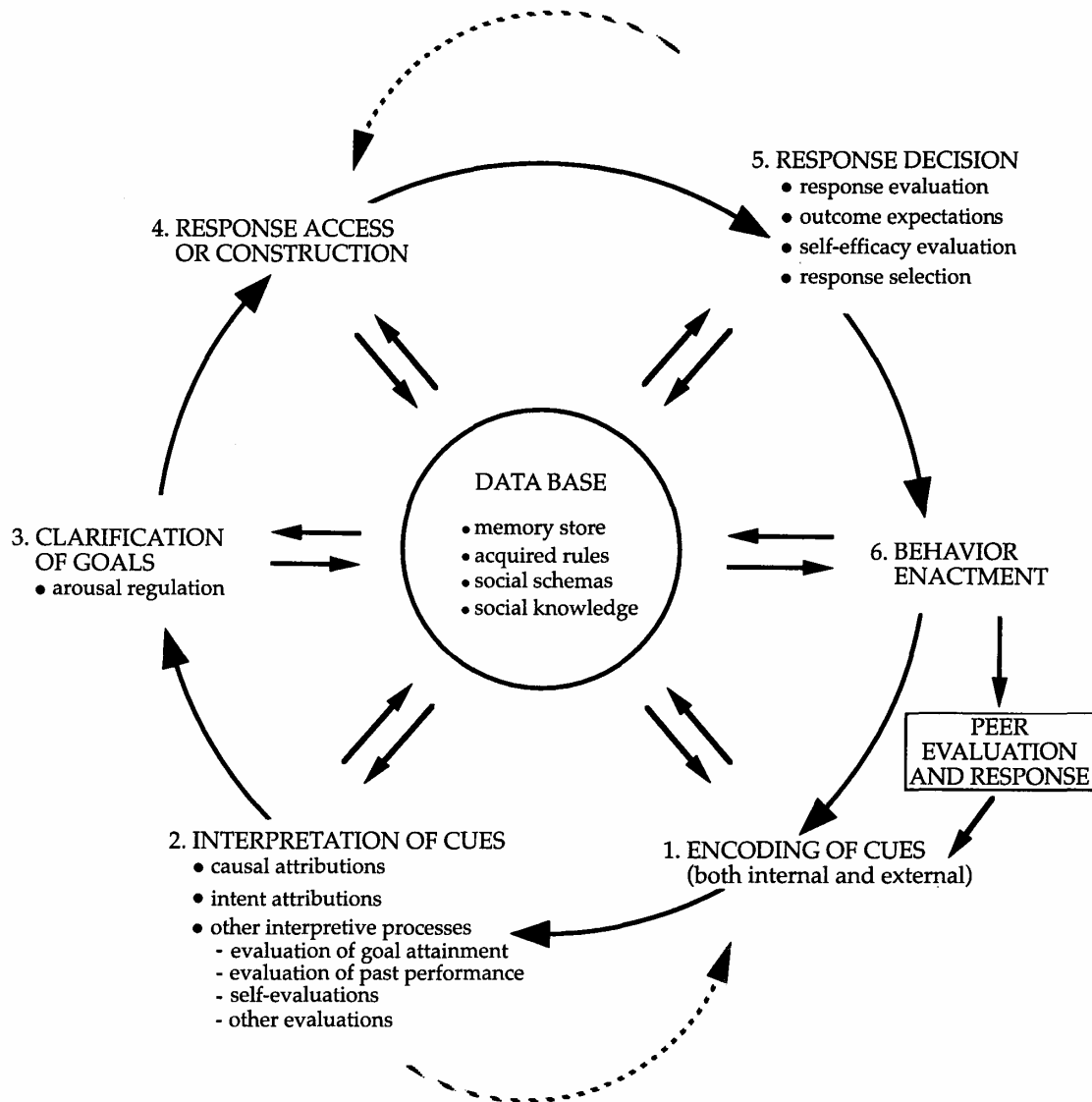
sa kanssa, osallistuu joustavasti sosiaaliseen toimintaan sekä välttää negatiivista, epämiellyttävää ja taitamatonta käyttäytymistä (Crick & Dodge, 1994). Sopeutumista ilmaisee tovereilta saadun hyväksynnän määrä, kun taas tovereihin kohdistuva aggressiivinen tai vetäytyvä käyttäytyminen on osoitus sopeutumattomuudesta. Sosiaalista kompetenssia ja sopeutumista tutkitaan sosiaalisen aseman ja käyttäytymisstrategioiden suhteen; yleisimmät tutkimusmenetelmät ovat sosiometrinen kyselylomake, tovereiden ja opettajien arviot lapsesta sekä lasten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden havainnointi (Rubin ym., 1998).

Rubinin ym. (1998) mukaan suositut lapset käyttäytyvät prososiaalisesti ja ovat taitavia aloittamaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita. Prososiaalisilla lapsilla on todettu olevan enemmän ystäviä, ja he ovat suosituimpia luokkatovereidensa keskuudessa (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Torjutut lapset sen sijaan käyttäytyvät useimmiten aggressiivisesti, minkä vuoksi heillä on koulussa sopeutumongelmia, vaikeuksia löytää tovereita ja matala sosiaalinen asema (Ladd, 1990). Vetäytyvät lapset ovat sosiaalisesti passiivisempia ja välttävät aggressiivisia tilanteita (Rubin ym., 1998). Voidaan todeta, että tovereilta saatu hyväksyntä vaikuttaa merkittävästi myöhempään koulusopeutumiseen (Ladd, 1990), ja ystävyysuhteet ovat tärkeä sosiaalisen sopeutumisen ennustaja (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Kokoavasti sanottuna lapsuuden sosiaalinen sopeutumattomuus on yhteydessä myöhempään vaikeuksiin elämässä (Crick & Dodge, 1994).

ADHD-lapsilla on todettu olevan sosiaalisia vaikeuksia (Stormont, 2001), kun havainnoijina ovat olleet lasten vanhemmat, toverit, opettajat sekä tutkijat (Hodgens, Cole & Boldizar, 2000; Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina & Milich, 2000; Maedgen & Carson, 2000). ADHD-lasten on havaittu olevan epäsuositumpia ja useimmiten torjuttuja toveriryhmässään (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick, 1997; Hodgens ym., 2000). Eräässä tutkimuksessa ADHD-poikien käyttämä aggressiivisuus ennusti negatiivisia arvioita sosiometrisessä kyselylomakkeessa (Erhardt & Hinshaw, 1994). Toisessa tutkimuksessa ADHD-lapset saivat samalla luokalla olevia verrokkejaan vähemmän pisteitä suosiossa ja enemmän vaikuttavuudessa (Hoza ym., 2005). Lisäksi he olivat vähemmän pidettyjä ja useammin torjutun asemassa, ja heillä oli vähän ystäviä.

Sosiaalisesti sopeutunut toiminta edellyttää sosiaalista tiedonkäsittelyä (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986). Dodge ym. (1986) kehittivät sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin kuvaamaan vuorovaikutustilanteessa ilmeneviä kognitioita, ja niiden on havaittu ennustavan sosiaalista sopeutumista, kuten kykyä osallistua joustavasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Crick ja Dodge (1994) uudistivat sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin sisältämään kuusi vaihetta, jotka ovat rinnakkaisia ja syklisesti yhteydessä toisiinsa.



Kuva 1. Sosiaalisen tiedonkäsittelyn malli. (Crick & Dodge, 1994).

Sosiaalisen vuorovaikutustilanteen yksilöllinen prosessointi alkaa, kun lapsi koodaa vihjeitä ympäristöstään ja muodostaa havaitsemistaan ulkoisista ärsykkeistä muistirepresentaation (Crick & Dodge, 1994; Dodge ym., 1986). Toisessa tiedonkäsittelyn vaiheessa muistirepresentaatio tulkitaan aikaisemmin tallennetun tiedon pohjalta ja tapahtumille annetaan merkityssisältö. Jos lapsi ei osaa tulkita ja käsitellä havaitsemiaan vihjeitä riittävän taidokkaasti, hän saattaa tukeutua esimerkiksi aikaisemmin luomiinsa syy-seurausattribuutioihin, jotka helpottavat tilanteessa toimimista. Sosiaa-

lisesti sopeutumattomat lapset käyttävät attribuutioita epätarkoituksenmukaisesti, eivätkä pysty havaitsemaan kunkin tilanteen kannalta oleellisia seikkoja.

Crickin ja Dodgen (1994) uuteen malliin on lisätty kolmanneksi vaiheeksi tavoitteiden selkiyttäminen, missä lapsi virittyy suuntaamaan toimintaansa kohti hänelle tärkeää päämäärää. Tyypillisesti tutkimusasetelmissa tavoite on määrätty jo ennalta (Dodge ym., 1986; Rabiner & Coie, 1989). Vaiheessa 3 asetetut tavoitteet voivat johtaa sopeutumattomuuteen, jos ne eivät sovellu tilanteeseen ja ovat esimerkiksi ihmissuhteita vahingoittavia. Eräissä tutkimuksissa aggressiiviset ADHD-lapset käyttivät aggressiota aiheuttaakseen harmia toiselle tai päämäärän saavuttamisen välineenä (Atkins & Stoff, 1993). Neljännessä vaiheessa lapsi noutaa muistista mahdollisia reagoimistapoja tilanteeseen tai luo täysin uusia tapoja toimia. Tässä vaiheessa torjutut ja aggressiiviset lapset tavoittavat määrällisesti vähemmän käyttäytymisstrategioita, ja tilanteen ongelmallisuutta lisää se, että reagoitavat eivät ole sopeutuvia, vaan usein itsekeskeisiä ja muita kohtaan vihamielisiä (Crick & Dodge, 1994). Hoza ym. (2002) ovat todenneet, että ADHD-lapset yliarvioivat oman sosiaalisen taitavuuksensa ja pitävät itseään sosiaalisesti hyväksytyinä. Erityisesti aggressiivisilla ADHD-pojilla oli taipumusta yliarvioida omaa kompetenssiaan niillä alueilla, joilla heillä oli eniten ongelmia.

Seuraavassa vaiheessa lapsi arvioi mielessään eri reagoitapojen hyötyjä, haittoja ja seurauksia, sekä valitsee sopivimman toimintatavan. Sopeutumattomat lapset valitsevat todennäköisimmin reaktiokseen aggressiivisen tai normien vastaisen käyttäytymisen, koska pitävät sitä helpoimpana ja parhaimpana tapana toimia (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Coie, 1987; Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992; Slaby & Guerra, 1988). Tämä käyttäytymistapa on havaittu myös ADHD-lapsilla (Bloomquist, August, Cohen, Doyle & Everhart, 1997). Kompetentit reaktiot he sen sijaan arvioivat kielteisemmin, ja heidän mielestään ne johtavat negatiivisiin seurauksiin (Crick & Dodge, 1994). Viimeisessä vaiheessa lapsi summaa aikaisempien vaiheiden prosessoinnin, ja käyttäytyy sen pohjalta tietyllä tavalla. Lapsen toiminta aiheuttaa muissa lapsissa samankaltaisen sosiaalisen informaation prosessoinnin ja vuorovaikutuskulun etenemisen. Taitava prosessointi kussakin mallin vaiheessa lisää todennäköisyyttä, että lapsi toimii muiden mielestä kompetentisti (Dodge ym., 1986).

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin ja sosiaalisen käyttäytymisen välistä yhteyttä sopeutuvien ja sopeutumattomien lasten toiminnassa on tutkittu erityisesti hypoteettisen tilanteen menetelmän avulla. Tutkimusasetelmissa luettiin tarinoita, jotka kertovat ongelmallisista sosiaalisista tilanteista (Dodge & Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1987; Feldman & Dodge, 1987; Slaby & Guerra, 1988), tai esitettiin videonauhoja (Dodge ym., 1986; Dodge & Coie, 1987; Dodge, Murphy &

Buchsbaum, 1984; Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990), joissa lapset näyttelevät tilanteen, ja tutkittavan tulisi eläytyä päähenkilön rooliin. Kolmannessa tutkimusasetelmassa lapsi joutuu toimimaan todellisuutta muistuttavassa tilanteessa, kuten leikkimään toisten lasten kanssa (Dodge ym., 1986; Rabiner & Coie, 1989). Kuvatut tilanteet koskevat yleensä ryhmään pääsyä ja provokaatiota. Tutkimusasetelmissa toinen lapsi kohtelee päähenkilöä moniselitteisesti, kuten kaataa palikkatornin (Dodge ym., 1986) tai näytetään useita eri versioita, jossa toisen toimijan aikomus muuttuu eri kerroilla (Dodge ym., 1984; Dodge ym., 1990).

Tutkittavan tehtävänä on tulkita millainen aikomus toisella lapsella oli. Yleensä tutkija kysyy vielä lisäkysymyksiä, kuten miten lapsi tuli johtopäätökseensä, eli pohjasiko hän tulkintansa aikaisempien vuorovaikutustilanteiden pohjalta luomiinsa skeemoihin, vai käsillä olevan tilanteen tarjoamiin vihjeisiin (vaihe 2), kuinka monta reaktiovaihtoehtoa hän keksisi (vaihe 4), ja miten hän arvioisi eri reaktioiden toimivuutta asteikolla erittäin hyvä – erittäin huono (vaihe 5) (Feldman & Dodge, 1987; Quiggle ym., 1992). Usein lasta pyydetään vielä kertomaan, miten hän itse toimisi annetussa tilanteessa (vaihe 5). Osallistuvissa menetelmissä lapselta kysytään tilanteen jälkeen, miten hän tulkitsti tapahtuneen. Myös paikalla olleilta lapsilta tiedustellaan, mitä he pitivät tutkittavasta lapsesta.

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyvässä tutkimuksessa todettiin, että sopeutumattomat lapset ovat sopeutuviin lapsiin verrattuna kehityksellisesti jäljessä aikomusvihjeiden havaitsemistaidoissa (Dodge ym., 1984). Jos lapsella on heikosti suhteita tovereihinsa, hänen aikomusvihjeiden tulkitsemistaitonsa tuskin paranevat. Sopeutumattomilla lapsilla oli ryhmään pääsyssä eniten ongelmia reaktion valinnassa (vaihe 4) ja toiseksi eniten vihjeiden tulkinnassa (vaihe 2) (Dodge ym., 1986). Provokaatiotilanteessa reaktiotavan hakeminen, reaktion arviointi, vihjeiden tulkinta ja toimeenpano tuottivat ongelmia. Tutkimuksissa on selvinnyt, että aggressiiviset lapset tulkitsevat herkästi toisten lasten aikeet vihamielisiksi, pohjaavat tulkintansa aikaisempiin kokemuksiinsa hyödyntäen niukasti tilanteen tarjoamia vihjeitä (Dodge & Coie, 1987; Dodge & Tomlin, 1987; Quiggle ym., 1992). Rabinerin ja Coien (1989) tutkimuksessa sellaisista torjutuista lapsista pidettiin enemmän, jotka olivat saaneet kuulla, että heistä oli pidetty myös edellisellä kerralla; ennakko-odotus myönteisestä suhtautumisesta johti erityisesti pojilla kompetentimpaan toimintaan.

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin lähtökohtana on ajatus siitä, että lapselle on muodostunut aiemmista kokemuksista tietorakenne, joka pitää sisällään muistivaraston, opittuja toimintasääntöjä, skeemoja ja tietopohjan sosiaalisista tilanteista (Crick & Dodge, 1994; Dodge ym., 1986). Sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheiden prosessointiin vaikuttavat lapsen kokemat tapahtumat, jotka ovat

tallentuneet pitkäkestoiseen muistiin, sekä biologiset taipumukset (Crick & Dodge, 1994), esimerkiksi lapsen temperamentti (Juujärvi, Kaartinen, Vanninen, Laitinen & Pulkkinen, 2006). Lasten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on keskitytty tilanteiden havaitsemiseen ja tulkitsemiseen, mutta sitä, mitä tiedonkäsittelyn tuloksena tallentuu autobiografiseen muistiin, ei ole laajemmin tutkittu. Tarkoituksenamme on selvittää, mitä lasten välisistä vuorovaikutustilanteista tallentuu autobiografiseen muistiin.

Lapsille tärkeät vuorovaikutuskokemukset tallentuvat pitkäkestoiseen muistiin, joka jaetaan yleistä tietoa koskevaan semanttiseen ja episodiseen muistiin (Eysenck & Keane, 2000). Episodiseen muistiin tallentuu tietyssä paikassa tiettyinä aikoina tapahtuneet asiat, ja niiden mieleen palauttaminen vaatii tietoista muistelemista. Episodisen muistin yksi osa-alue on autobiografinen muisti, joka koostuu oman elämäkerran kannalta merkittävistä tapahtumista ja kokemuksista (Koriat, Goldsmith & Pansky, 2000). Bellin (1998) mukaan autobiografinen muisti koostuu kolmesta hierarkkisesti ja ajallisesti järjestäytyneestä päätyypistä: tiettyyn elämänvaiheeseen liittyvistä laajemmista jaksoista, yleisistä tapahtumista, jotka koostuvat useista samankaltaisista muistoista sekä erityisistä tapahtumista. Nämä tapahtumat koostuvat toiminnoista, jotka muodostuvat teoista, kuten leikin ehdottaminen muodostuu lähestymisestä ja pyytämisestä (Price & Goodman, 1990). Conway ja Pleydell-Pearce (2000) kuvaavat autobiografisten muistiedustusten palautusta hierarkkiseksi tapahtumaksi: ensin palautetaan mieleen tehdyt ja sanotut asiat, ja vasta sen jälkeen niihin kytkeytyvät yksityiskohdat liittyen henkilöihin ja ympäristöön.

Muistamisessa on kolme vaihetta: koodaaminen, varastoiminen ja palauttaminen. Muistiaineksen palauttamisessa tärkein apu ovat palautusvihjeet. Sosiaalista vuorovaikutusta koskevaa muistamista ei ole tutkittu, joten on luontevaa tarkastella muuntyyppisiä tilannemuistoja. Lasten muistiaineksen palauttamista on tutkittu kokeellisilla asetelmilla, joissa lapset toimivat ohjatusti. Kuebli ja Fivush (1994) ovat verranneet, kuinka paljon 4- ja 7-vuotiaat lapset muistavat askartelutilanteesta vapaassa ja ohjatussa muistipalautuksessa. Price ja Goodman (1990) ovat puolestaan tutkineet, mitä 2–5-vuotiaat lapset muistavat velhon luona tehdyistä toiminnoista ja teoista vapaassa palautuksessa, ohjatussa muistipalautuksessa, velhon huoneessa tapahtuvassa muistipalautuksessa sekä velhon luona muutetuissa olosuhteissa tapahtuvassa muistipalautuksessa.

Kummassakin tutkimuksessa lapset tuottivat vähiten asioita vapaassa palautuksessa, eli silloin kun ei anneta mitään muistivihjeitä. Kueblin ja Fivushin (1994) tutkimuksessa lapset muistivat paremmin kokeellisen tilanteen muutetut osa-alueet kuin muuttumattomat, ja Pricen ja Goodmanin (1990)

tutkimuksessa lapset palauttivat mieleensä eniten toimintoja velhon huoneessa tapahtuneessa muutetussa muistipalautuksessa. Tutkimusten mukaan tapahtumarepresentaatioiden monipuolisuus lisääntyy iän myötä. Pricen ja Goodmanin (1990) tutkimuksessa vanhempien lasten skripteihin liittyi enemmän toimintoja ja tekoja, ja nuoremmilla lapsilla tutkimusolosuhteilla oli vahva vaikutus tuotokseen.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää eri vaiheissa annettujen vihjeiden vaikutusta sosiaalisia tilanteita koskevien autobiografisten muistojen palauttamiseen. Olemme kiinnostuneita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevistä toiminnoista ja teoista, eli tehdyistä ja sanotuista asioista. Tutkimuksessamme tällaisia ovat esimerkiksi ”*laskin liukumäkeä*” ja ”*huusin*”. Lisäksi haluamme tietää, kerrotaanko toiminnoista enemmän kuin myönteisistä ja kielteisistä emootioista tai henkilöihin ja ympäristöön liittyvistä yksityiskohdista. Erityisesti pyrimme selvittämään, havaitsevatko erilaisessa sosiaalisessa asemassa olevat lapset toisistaan eroavia asioita kokemistaan sosiaalisista tilanteista.

Uudempi tutkimus on osoittanut yhteyden emootioiden ja sosiaalisesti taitavan toiminnan välillä (Lemerise & Arsenio, 2000). Emootioiden tärkein tehtävä on asettaa vaihtoehtoja tärkeysjärjestykseen ja rajata ne hallittavaan määrään tilanteen aikana, jotta ihminen kykenee toimimaan (Oatley & Jenkins, 1996). On myös todettu, että emootioiden tunnistamisella on tärkeä merkitys sosiaalisessa sopeutumisessa (Gross & Ballif, 1991). Lemerise ja Arsenio (2000) lisäsivät Crickin ja Dodgen (1994) sosiaalisen tiedonkäsittelyn malliin emootiot, jotka vaikuttavat olennaisesti motivaatioon ja vuorovaikutukseen sekä ohjaavat kognitioita kohti sosiaalista sopeutumista.

Liittyen sosiaalisen tiedonkäsittelyn malliin (Crick & Dodge, 1994) lapsi koodaa tilanteessa toisten lasten toiminnan, sanat ja teot, ihmisten ulkonäön sekä ympäristön yksityiskohdat. Näiden kognitiivisten seikkojen lisäksi hän koodaa sekä omat että toisten emotionaaliset vihjeet, kuten kasvoniilmeet ja fyysiset reaktiot kehossa (Lemerise & Arsenio, 2000). Emootiot antavat vihjeitä siitä, miten vuorovaikutus etenee, ja niistä saadun informaation perusteella voidaan valita järkeviä toimintavaihtoehtoja. Sopeutumattomilla lapsilla on vaikeuksia lukea omia ja muiden emotionaalisia signaaleja (Dodge ym., 1984). Kolmannessa vaiheessa oma mieliala sekä toisten emotionaaliset vihjeet vaikuttavat asetettuun tavoitteeseen (Lemerise & Arsenio, 2000). Sopeutumattomat lapset toimivat välttävästi tai vihamielisesti alentaakseen omaa kiihtymystään.

Vaiheessa 4 emotionin voimakkuus ja kyky säädellä sitä vaikuttavat reagoititapojen tavoittamiseen ja arvioimiseen (Lemerise & Arsenio, 2000). Seuraavassa vaiheessa, reaktion valinnassa on tärkeää

emotionaalisten seurausten odotukset, jotka vaikuttavat päättelyyn ja käyttäytymiseen. Viimeisessä toimeenpanon vaiheessa tilanteeseen sopivien emootioiden ilmaisu vaatii ilmaisun hallintaa ja herkkyyttä tilanteen eri näkökulmille. Tutkimusten mukaan virittyneessä tilassa sopeutumaton lapsi ei tavoita tilanteeseen sopivia toimintasääntöjä, vaikka osaisikin ne. Tunnevihjeet osana lapsen toimintaa vaikuttavat toverin reaktioon ja vuorovaikutuksen lopputulokseen.

Lasten kykyä tunnistaa, tulkita ja hyödyntää emootioita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on tutkittu monin tavoin, kuten pyytämällä lasta erottelemaan ilmeitä tiettyihin ryhmiin, tunnistamaan tunnereaktio ärsykemateriaaleista, tulkitsemaan ristiriitaisia tai moniselitteisiä vihjeitä, sekä lasten sosiaalisia tilanteita havainnoimalla (Denham, 1986; Gnepp, McKee & Domanic, 1987; Gross & Ballif, 1991; Hoffner & Badzinski, 1989). Tilanteissa ärsykemateriaaleina on käytetty piirroksia, valokuvia, videoita ja lyhyitä tarinoita (Gross & Ballif, 1991).

Tutkimusten perusteella on selvinnyt, että iän myötä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvä emotionaalisten seikkojen huomioon ottaminen (Camras & Allison, 1985; Denham, 1986; Gnepp ym., 1987; Gross & Ballif, 1991; Hoffner & Badzinski, 1989). On todettu, että jo 2–3-vuotiailla lapsilla on tietoa tunteista, he pystyvät asettumaan toisen emotionaaliseen asemaan ja käyttäytymään prososiaalisesti (Denham, 1986). Tämän perusteella voimme odottaa päteviä vastauksia tutkitaviltamme kysymyksiin ”*Miltä sinusta/toisesta tuntui?*” ja ”*Mistä tiesit, miltä sinusta/toisesta tuntui?*”. Toisissa tutkimuksissa selvisi, että 8–12-vuotiaat osaavat yhdistää kasvonilmeistä ja tilannevihjeistä saatua informaatiota sosiaalisen vuorovaikutuksen tulkinnassa (Hoffner & Badzinski 1989), ja vanhempana emootioiden tunnistaminen tilannevihjeiden avulla onnistuu tarkemmin (Camras & Allison, 1985; Gross & Ballif, 1991; Hoffner & Badzinski, 1989). Kouluikäisillä lapsilla on jo tietoisuus siitä, että yksilö voi kokea tilanteessa yhtä tai useampaa emootiota (Gnepp ym., 1987), ja lapset pystyvät monimutkaisia emootioita helpommin tunnistamaan yksinkertaisia emootioita, kuten iloa (Camras & Allison, 1985; Wiggers & Lieshout, 1985).

Lasten mieleen painuvat parhaiten omista elämäntapahtumistaan tärkeät, emotionaaliset ja miellyttävät muistot (Eysenck & Keane, 2000; Liwag ja Stein, 1995). Jos lapset kertovat heille luetusta emotionaalisesta tarinasta, niin tarinan muistamiseen ei vaikuta, oliko tarinan emootio positiivinen vai negatiivinen (Davidson, Luo & Burden, 2001). Lapset muistavat myös paremmin tarinoiden emotionaalisen kuin emotionaalisesti neutraalin käyttäytymisen. Kun lasten vanhemmat olivat valinneet lasten kokemista tapahtumista emotionaaliset tilanteet, lapset muistivat parhaiten iloiset elämäntapahtumat kuin vihaiset, surulliset ja pelottavat tapahtumat (Liwag & Stein, 1995).

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena on selvittää, mitä sosiaalisia tilanteita koskevista autobiografisista muistiedustuksista voidaan saada selville kehittämällämme Sosiaalinen tilanne -haastattelulla (SOTI). Lasten tehtävänä on kertoa heille itselleen tapahtuneesta sosiaalisesta tilanteesta mahdollisimman tarkasti: SOTIn avulla keräämme tietoa toimintaan, emootioihin, henkilöihin ja ympäristöön liittyvistä asioista. SOTI-haastattelun lisäksi lapset ja heidän luokkatoverinsa täyttävät sosiometrisen kyselylomakkeen, jotta saamme selville, miten luokkatoverit suhtautuvat ADHD-lapseen ja hänen verrokkiinsa.

Sosiaalisen sopeutumisen ja sosiaalisten kognitioiden tutkimuksessa on tapana selvittää, miten kyvyt sosiaaliseen tiedonkäsittelyyn ennustavat sopeutumista ja asemaa toveriryhmässä. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin SOTIa, sen toimivuutta sekä tarkkaavaisuushäiriöisten lasten sosiaalista tiedonkäsittelyä koskeviin kysymyksiin:

1. Tuottavatko lapset eri määrän ja erilaista informaatiota SOTIn eri vaiheissa, jotka ovat vapaa palautus, ohjattu palautus sekä näyttäminen ja tunnistaminen?
2. Onko vuorovaikutustilanteen aloittajalla vaikutusta SOTI-haastattelussa kerrottujen asioiden lukumäärään? Oletamme, että sillä, tekikö lapsen kertomassa tilanteesta hän itse vai hänen ystävänsä vuorovaikutusta koskevan aloitteen, ei ole vaikutusta kerrottujen asioiden lukumäärään.
3. Onko ADHD-lapsen ja verrokin välillä eroa autobiografisten muistojen palautuksessa? Oletamme, että ADHD-lapset tuottavat heikommin tilanteeseen liittyvää tietoa kuin verrokkit.
4. Onko SOTI-haastattelussa kerrottujen asioiden määrä yhteydessä tovereiden arvioon lasten suosioista ja vaikuttavuudesta sekä lapsille tyypillisestä käyttäytymisstrategiasta (prososiaalinen, aggressiivinen ja vetäytyvä käyttäytyminen)? Oletuksemme on, että mitä enemmän lapset kertovat tilanteen olennaisia yksityiskohtia, sitä prososiaalisemmin heidän arvioidaan käyttäytyvän. Sen sijaan, mitä vähemmän lapset kertovat tilanteen olennaisia yksityiskohtia tai mitä enemmän he kertovat epäolennaisia yksityiskohtia, sitä aggressiivisemmaksi heidän käyttäytymisensä arvioidaan.
5. Miten lapsen kognitiivinen kyvykkyys selittää muistitehtävässä suoriutumista sekä muistitehtävän ja sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä? Oletamme, että kognitiivisesti kyvykkäät suoriutuvat muistitehtävästä paremmin.
6. Onko olennaisten vihjeiden emotionaalisen valenssin havaitsemisella ja mieleen palautumisella vaikutusta siihen, millaisia yksityiskohtia lapset muistavat tilanteesta jälkeenpäin? Oletamme, että emootioiden nimeäminen tai tunnistaminen on yhteydessä siihen, miten paljon olennaisia vihjeitä tuotetaan.

2. MENETELMÄT

2.1. Tutkittavat

Lukuvuonna 2005–2006 Psykologipalveluiden kehittämissyksikön toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutukseen osallistui 32 lasta (31 poikaa, 1 tyttö), jotka olivat 6–13-vuotiaita. Kuntoutukseen osallistuneista lapsista valittiin ne, joilla oli selkeät ADHD-häiriön oireet, jotka todennettiin opettajan täyttämän Conners-lomakkeen perusteella (Conners, Sitarenios, Parker & Epstein, 1998). Lomakkeen ADHD-indeksin pistemäärän tuli olla yli 85 prosenttia ja tutkittavien tuli olla alakoulussa. Tutkimukseen valittiin 15 ADHD-lastaa, joista 6 kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Yhdeksän osallistunutta ADHD-lastaa olivat kaikki poikia, ja heidän keskimääräinen ikänsä oli 10.94 vuotta (keskihajonta 1.92 vuotta).

ADHD-lapsille valittiin samanikäiset, samaa sukupuolta olevat ja ulkoiselta olemukseltaan samankaltaiset verrokki heidän koululuokkiltaan. Valintaperusteet selitettiin luokkien opettajille, jotka valitsivat verrokin. Kaksi verrokkia kieltäytyi tutkimuksesta. Seitsemän osallistuneen pojan keskimääräinen ikä oli 10.92 vuotta (keskihajonta 1.88 vuotta). Tutkimukseen valittiin ADHD- ja verrokkilasten lisäksi myös heidän luokkatoverinsa, sillä tutkimuksen eräänä tavoitteena oli tarkastella SOTI-haastattelun ja sosiometrisen kyselylomakkeen välistä yhteyttä. ADHD- ja verrokkilapsia arvioidaan luokkatovereidensa toimesta, mikä edellyttää, että lapset tulevat samasta kouluympäristöstä. Tutkittavien luokkien koot vaihtelivat 7–27 välillä (50 % poikia, 50 % tyttöjä). Luokkatovereista 17 % kieltäytyi tutkimuksesta.

Kaikille lapsille ja heidän vanhemmilleen lähetettiin tutkimusta koskeva tiedote ja suostumuslomakkeet, jotka he palauttivat kirjjekuoressa Tampereen yliopiston psykologian laitokselle.

2.2. Mittausmenetelmä

2.2.1. Sosiaalinen tilanne -haastattelu

Sosiaalinen tilanne -haastattelussa (SOTI) (liitteet 1 ja 2) lapsen tehtävänä on kertoa mahdollisimman tarkasti koulussa tapahtuneesta tilanteesta, jossa joko hän itse tai hänen ystävänsä on tehnyt

vuorovaikutusta koskevan aloitteen. SOTI on standardoitu haastattelu, jonka kysymykset esitetään tutkittaville lomakkeessa olevassa muodossa ja järjestyksessä. Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista SOTI-lomakkeen toimivuutta kokeiltiin toisella koululuokalla olleiden lasten kanssa. Esitutkimuksen perusteella haastattelulomakkeen esimerkkitarinaan liitettiin tarinan ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä, kysymysten sanamuodoista tehtiin konkreettisempia ja selvempiä, sekä tarkentavien kysymysten määrää yhdenmukaistettiin.

Sosiaalinen tilanne -haastattelu alkaa esimerkkitarinalla tilanteesta, jossa lapsi itse tai hänen kavereinsa on tehnyt vuorovaikutusta koskevan aloitteen. Tarinan tarkoitus on auttaa lasta ymmärtämään, millaisesta vuorovaikutustilanteesta hänen tulisi kertoa. Esimerkkitarina muodostuu toimintaa eli tehtyjä ja sanottuja asioita sekä emootioita kuvaavista response-propositioista (Lang, Kozak, Miller, Levin & McLean, 1980), jotka ovat tilanteen kannalta olennaista tietoa, esimerkiksi *”sanoo iloisella äänellä”*. Tarinaan sisältyy myös henkilöitä ja ympäristöä kuvaavia stimulus-propositioita, jotka ovat tilanteen kannalta epäolennaista tietoa, esimerkiksi *”vaaleat hiukset”* ja *”lipputanko”*.

Esimerkkitarinan jälkeen siirrytään haastattelun ensimmäiseen vaiheeseen, vapaaseen palautukseen (free recall), jossa tutkittavaa pyydetään ainoastaan kertomaan itselleen tapahtuneesta vuorovaikutustilanteesta. Ohjatun palautuksen (prompted recall) vaiheessa tutkittavalle esitetään neutraaleja kysymyksiä sanotuista ja tehdyistä asioista, tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden tunnetiloista ja ulkonäöstä. Kaikkia asioita kysytään kahdella tavalla: ensin yleisellä kysymyksellä (*”Miltä sinä näytit?”*) ja sitten tarkentavalla kysymyksellä (*”Millaiset vaatteet, hiukset ja ilmeet sinulla oli?”*). Näyttämisen ja tunnistamisen (re-enactment/recognition) vaiheessa tutkittavalle annetaan kaksi puista nukkea, joilla hän esittää, mitä tilanteessa tapahtui. Seuraavaksi hänelle annetaan kuvakansio, jossa on kuvia tyypillisistä kouluympäristöön liittyvistä asioista. Kuvakansiossa kuvat on ryhmitelty kolmeen kategoriaan: kasvonilmeisiin (6 tytön ja 6 pojan kasvonilmettä) (Camras, & Allison, 1985), vaatteisiin (Hennes & Mauritzin lastenvaatekuvasto, syksy 2005) sekä kalusteisiin ja tavaroihin (Tevellan koulutarvikekuvastot, 2005). Kussakin kategoriassa on kaksitoista kuvaa, joista lapsi voi valita tilanteeseen sopivat kuvat sekä kertoa myös muita yksityiskohtia. Kuvien tarkoituksena on aktivoida lapsen muistiedustuksia.

Haastattelulomakkeella kerätään tietoa eri vaiheissa tuotettujen tehtyjen ja sanottujen asioiden, kielteisten ja myönteisten emootioiden sekä ihmisiin ja paikkaan liittyvien yksityiskohtien lukumääristä. Muodostimme näiden asioiden lukumäärää kuvaavat muuttujat erikseen haastattelun kaikista kolmesta vaiheesta.

2.2.2. WISC-III

Lasten kognitiivisen suoriutumisen tutkimisessa käytetystä WISC-III-testistöstä (Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition) (Wechsler, 1999) mukana oli kaksi osiota: kuutiotehtävä ja sanavarasto. Kuutiotehtävässä on sarja kaksiulotteisia kuvia geometrisistä muodoista, joita lapsi toteuttaa kuvioitujen kuutioiden avulla. Sanavarastossa on sarja suullisesti esitettäviä sanoja, joiden merkityksen lapsi kuvailee. Lasten suoritusten arvioinnissa ja vertailussa käytettiin suomalaisiin normitietoihin perustuvia standardipisteitä.

2.2.3. NEPSY

Lasten neuropsykologisessa tutkimuksessa käytetystä NEPSY-testistöstä oli mukana kertomuksen oppiminen -osio, jossa täytyy toistaa mahdollisimman tarkasti juuri kuultu kertomus (Korkman, Kirk & Kemp, 1997). Tutkimuksessa käytettiin suomalaisiin normitietoihin perustuvia standardipisteitä.

2.2.4. Sosiometrinen kyselylomake

Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) mukainen sosiometrinen lomake toteutettiin ryhmätehtävänä koko luokalle. Sitä varten kustakin luokan oppilaasta otettiin valokuva. Lomakkeessa kysyttiin 8 kysymystä, joihin lapset valitsivat kolme luokkatoveria. Lomakkeessa on yksi kysymys, jossa tiedustellaan kenen kanssa lapsi on mieluiten ja kenen kanssa ei (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Lisäksi lomakkeessamme oli mukana kaksi kysymystä aggressiivisesta, prososiaalisesta ja vetäytyvästä toimintastrategiasta (Pulkkinen, Kaprio & Rose, 1999).

Kyselyn perusteella muodostettiin seuraavat muuttujat: sosiaalinen suosio ja sosiaalinen vaikuttavuus, sekä aggressio, prososiaalisuus ja vetäytyvä toimintatapa. Näiden muuttujien pistemäärät vaihtelevat luokan oppilasmäärän mukaan, joten niille tehtiin z-muunnos.

2.3. Mittausasetelma

Tutkimus toteutettiin kouluissa helmi-maaliskuussa 2006. Tutkittavista otettiin etukäteen valokuvat sosiometristä lomaketta varten. Ennen SOTI-haastattelua lapselle annettiin tehtäväksi WPPSI-R-

testistön (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) (Wechsler, 1995) kokoamistehtävän kolme osiota kontaktin luomista ajatellen. Haastattelujen kestot vaihtelivat 10:stä 30:een minuuttiin. Haastattelussa olivat läsnä kaksi tutkijaa ja tutkittava. Toinen tutkija haastatteli ja toinen teki muistiinpanoja. Lisäksi haastattelu tallennettiin mikrofonin ja nauhurin avulla c-kasetille.

Haastateltavia pyydettiin kertomaan sellaisesta tilanteesta, jossa joko he itse tai heidän ystävänsä on tehnyt vuorovaikutusta koskevan aloitteen. Haastateltavista puolelle annettiin tehtäväksi kertoa tilanteesta, jossa he itse olivat tehneet vuorovaikutusta koskevan aloitteen, ja heiltä kysyttiin ensin omaa toimintaa koskevat kysymykset. Toinen puoli tutkittavista taas kertoi ystävänsä aloittamasta vuorovaikutustilanteesta ja vastasi ensin ystävää koskeviin kysymyksiin. SOTI-haastattelu aloitettiin esimerkkitarinalla, jonka jälkeen siirryttiin vapaan palautuksen vaiheeseen. Näitä seuranneiden ohjatun palautuksen sekä näyttämisen ja tunnistamisen vaiheen järjestystä vaihdeltiin satunnaisesti. Näyttämisen ja tunnistamisen vaiheen sisällä kuvien ja kuvakategorioiden järjestystä varioitiin myös satunnaisesti. Haastattelun jälkeen tehtiin seuraavassa järjestyksessä WISC-III-testistön kuu-tioitehtävä ja sanavarasto sekä NEPSY-testistön kertomuksen oppimisen tehtävä.

Sosiometriseen kyselylomakkeeseen kului aikaa 15–30 minuuttia. Tehtävä suoritettiin ryhmätilan-teessa, jossa tutkija luki kysymykset ääneen yksi kerrallaan, ja tutkittavat vastasivat ympyröimällä kolme nimeä tai valokuvaa.

2.4. Tilastolliset tarkastelut

Selvittääksemme, riippuuko autobiografisen muistiedustuksen yksityiskohtien mieleen palauttami-nen eri vaiheissa annetuista muistivihjeistä, tarkastelimme SOTI-haastattelun avulla kerättyä aineis-toa toistettujen mittauksen varianssianalyysin avulla. Samaa menetelmää käytimme myös tutkiak-semme, onko ADHD- ja verrokkilasten välillä eroja ja onko vuorovaikutustilanteen aloittajalla vai-kutusta tehtyjen ja sanottujen asioiden, emootioiden, henkilöitä sekä ympäristöä koskevien asioiden lukumääriin. Riippumattomina muuttujina käytimme ryhmätekijää (ADHD-lapset vs. verrokit) sekä toistomittaustekijää (vapaa palautus, ohjattu palautus ja näyttäminen/tunnistaminen). Riippuvina muuttujina toimivat vuorollaan tehtyjen ja sanottujen asioiden, emootioiden sekä henkilöihin ja ympäristöön liittyvien asioiden lukumäärät. SOTIn vaihetta ja tutkimusryhmää tai vuorovaikutuk-sen aloittajaa. Selitettävänä muuttujana oli asiakokonaisuuksista mainittujen asioiden lukumäärä. Parivertailuilla tarkastelimme asioiden lukumäärien vaihtelua SOTI-haastattelun eri vaiheissa.

Tutkimme muistitehtävässä suoriutumisen, kognitiivisen kehitystason ja sosiometrisen kyselylomakkeen muuttujien välistä yhteyttä aineistosta muodostettujen summamuuttujien avulla käyttäen menetelmänä Pearsonin korrelaatiokerrointa ja hierarkkista regressioanalyysia. Viiden tutkittavan SOTI-haastatteluvastaukset jätettiin huomioitta tilastollisista analyyseista, koska ne eivät olleet verrattavissa muiden tutkittavien vastauksiin.

3. TULOKSET

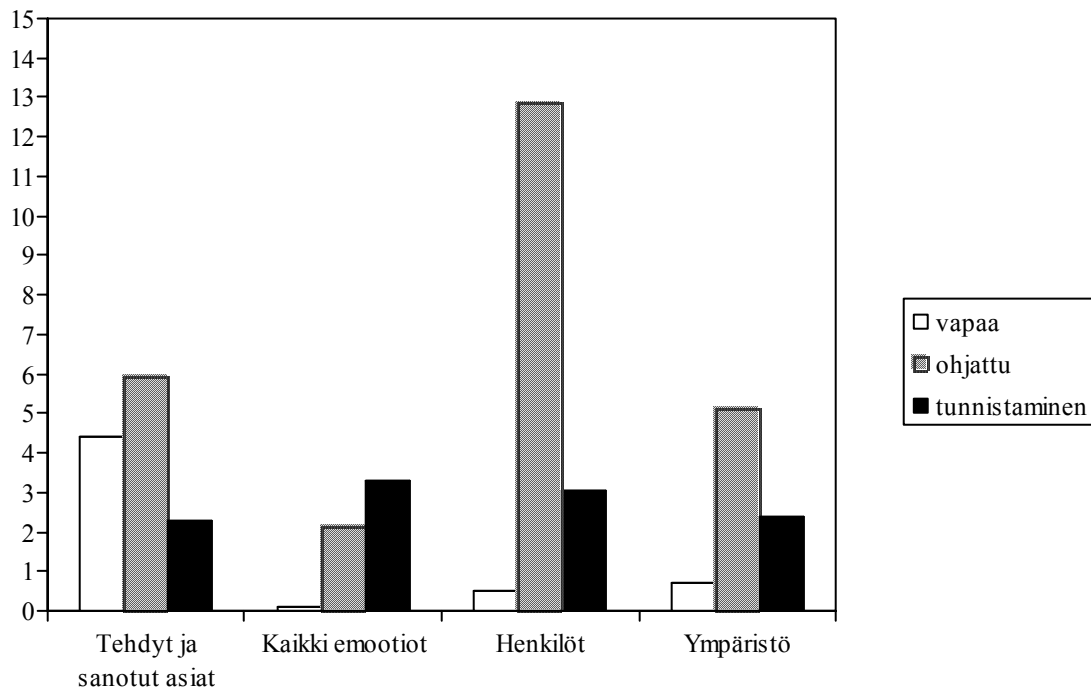
3.1. Aineistoa kuvailevat tunnusluvut

Taulukosta 1 nähdään, että SOTIn avulla saatiin eri määrä tietoa tehdyistä ja sanotuista asioista, emootioista, henkilöihin liittyvistä asioista sekä ympäristöön liittyvistä asioista. Yleisesti ottaen voi todeta, että tutkittavat kertoivat enemmän tehtyjä ja sanottuja sekä henkilöihin liittyviä asioita, kuin emootioihin ja ympäristöön liittyviä asioita. Esimerkiksi tehtyjä ja sanottuja asioita tuotettiin yli kaksi kertaa enemmän kuin emootioihin liittyviä asioita. Lisäksi tutkittavien kertomien asioiden lukumäärien välillä oli suurta vaihtelua; esimerkiksi henkilöihin liittyvissä asioissa ero pienimmän ja suurimman lukumäärän välillä oli yli kymmenkertainen.

Taulukko 1. SOTI-haastattelussa kerrottujen asioiden lukumäärät.

	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Tehdyt ja sanotut asiat	12.70	6.87	5	31
Myönteiset emootiot	3.46	1.27	1	6
Kielteiset emootiot	2.00	1.87	0	5
Kaikki emootiot yhteensä	5.46	1.66	3	9
Henkilöihin liittyvät asiat	16.62	10.67	4	43
Ympäristöön liittyvät asiat	8.15	3.83	4	19

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kuva 2 tiivistää sen, missä määrin palautettavien asioiden lukumäärä riippui eri vaiheissa annetusta tuesta. Kaiken kaikkiaan tutkittavat muistivat asioita eniten ohjatun palautuksen vaiheessa, ja vähiten vapaan palautuksen vaiheessa. Poikkeuksena tästä olivat sanotut ja tehdyt asiat, joita muistettiin lähes yhtä paljon vapaan ja ohjatun palautuksen vaiheissa. Myös emootioita muistettiin enemmän tunnistamisvaiheessa kuin ohjatun ja vapaan palautuksen vaiheessa, jossa niitä koskevaa tietoa ei kertynyt ollenkaan.



Kuva 2. Kerrottujen asioiden keskiarvot SOTI-haastattelun eri vaiheissa

3.2. Toistettujen mittausten varianssianalyysi

Tilastolliset tarkastelut osoittavat, että SOTI-haastattelun eri vaiheissa annetut muistivihjeet vaikuttivat merkittävästi mieleen palautettujen asioiden lukumäärään (taulukko 2). Vaiheen vaikutus on suurin ympäristöön liittyvistä asioista ja pienin tehdyistä ja sanotuista asioista kerrottaessa. ADHD-lasten ja verrokkien ryhmien välillä ei ilmennyt tilastollisesti merkittävää eroa kerrottujen asioiden lukumäärässä. Vuorovaikutustilanteen aloittajalla ei ole yhdessäkään analyysissä merkittävää eroa, $F_{1-4}(1,11) = .01-.84$, $p = .38-.96$.

Taulukko 2. Toistettujen mittausten varianssianalyysien F-, η - ja p-arvot.

	df	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	η_1	η_2	η_3	η_4	p ₁	p ₂	p ₃	p ₄
Ryhmien välinen													
Ryhmä	1	1.15	.33	.57	.52	.09	.03	.05	.05	.31	.58	.47	.49
Virhe	11												
Käsittelyjen välinen													
Vaihe	2	7.28	27.24	16.89	31.52	.40	.71	.61	.74	.01	.001	.001	.001
Vaihe × Ryhmä	2	1.43	.06	1.04	1.30	.12	.01	.09	.11	.26	.88	.34	.29
Virhe	22												

Selite. 1=tehdyt ja sanotut asiat, 2=kaikki emootiot, 3=henkilöitä koskevat asiat, 4=ympäristöä koskevat asiat.

Tarkastelimme vaiheiden välisiä eroja parivertailuissa summamuuttujien avulla. Summamuuttujat laskettiin siten, että samassa haastatteluvaiheessa kerrottujen tehtyjen ja sanottujen asioiden, emootioiden sekä henkilöihin ja ympäristöön liittyvien yksityiskohtien kokonaislukumäärät laskettiin yhteen. Parivertailut osoittivat, että ohjatun palautuksen vaiheessa tuotetaan merkitsevästi enemmän kerrottuja asioita kuin vapaan palautuksen vaiheessa $F(1,11) = 46.53$, $p = .000$, sekä näyttämisen ja tunnistamisen vaiheessa $F(1,11) = 22.61$, $p = .001$. Vertailtaessa vapaan palautuksen ja näyttämisen ja tunnistamisen vaiheita keskenään tunnistamisen vaihe on merkitsevästi tuottoisampi kuin vapaan palautuksen vaihe $F(1,11) = 7.38$, $p = .02$.

Tarkasteltaessa vaiheiden välisiä eroja palautettujen asioiden kokonaislukumäärien suhteen olivat ne merkitsevästi erilaisia kussakin kokonaisuudessa $F_{1-4} (1,11) = 6.08-122.04$, $p_{1-4} = .000-.047$, paitsi vapaan ja ohjatun palautuksen vaihe eivät eronneet tehdyissä asioissa ja kielteisissä emootioissa, eivätkä ohjattu palautus ja tunnistaminen eronneet myönteisissä ja kaikissa emootioissa.

3.3. Hierarkkiset regressioanalyysit

Tavoitteenamme on tarkastella sosiaalisen aseman ja tyypillisten käyttäytymisstrategioiden selittämistä SOTI-haastattelussa suoriutumisen avulla. Ennen sitä selvitimme eri asiakokonaisuuksien välisiä yhteyksiä summamuuttujien avulla. Summamuuttujat laskettiin siten, että eri vaiheissa kerrotut tehdyt ja sanotut asiat, myönteiset ja kielteiset emootiot, henkilöihin sekä ympäristöön liittyvät yksityiskohdat laskettiin yhteen asiakokonaisuuksittain.

Taulukon 3 korrelaatiot osoittavat, että mitä enemmän tutkittavat kertovat tehtyjä ja sanottuja asioita, sitä enemmän he kertovat myös kielteisistä emootioista ($r = .71$) sekä ympäristöön ($r = .50$) ja henkilöihin liittyvistä yksityiskohdista ($r = .40$). Mainitessaan kielteisiä emootioita tutkittavat kertovat todennäköisesti myös henkilöihin liittyviä asioita ($r = .56$), mutta vähemmän myönteisiä emootioita ($r = -.49$). Myönteisillä emootioilla ei ollut niin voimakkaita yhteyksiä SOTI-haastattelussa tuotettuihin tehtyihin ja sanottuihin asioihin sekä henkilöihin ja ympäristöön liittyviin yksityiskohtiin ($r = -.32-.00$).

Sosiometrisen kyselylomakkeen perusteella muodostettujen muuttujien väliset korrelaatiot osoittavat, että toveriryhmän suosio on voimakkaassa negatiivisessa yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymisstrategiaan ($r = -.90$). Enemmän tovereiltaan suosiopisteitä saaneet lapset ovat saaneet vä-

hemmän pisteitä vaikuttavuudesta ($r = -.48$). Vaikuttavuus toveriryhmässä on merkitsevästi sidoksissa aggressiiviseen käyttäytymiseen ($r = .60$). Mitä prososiaalisemmin lapset käyttäytyvät, sitä vähemmän he käyttävät aggressiivista strategiaa ($r = -.53$).

Mitä enemmän lapset tuottavat tehtyjä ja sanottuja asioita SOTI-haastattelussa, sitä todennäköisemmin he käyttävät prososiaalista käyttäytymisstrategiaa ($r = .52$) ja ovat suositumpia toveriryhmässä. ($r = .43$). Mitä enemmän lapset ovat tuottaneet myönteisiä emootioita, sitä vähemmän he ovat saaneet toveriryhmässä suosiopisteitä ($r = -.50$). Ympäristöön liittyviä yksityiskohtia enemmän mainitsevat lapset saivat tovereiltaan enemmän suosiopisteitä ($r = .76$).

Taulukko 3. SOTI-haastattelussa palautettujen asioiden ja sosiometrisen kyselylomakkeen muuttujien väliset korrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Tehdyt ja sanotut asiat	1									
2. Kielteiset emootiot	.71**	1								
3. Myönteiset emootiot	-.32	-.49	1							
4. Henkilöihin liittyvät asiat	.40	.56*	.00	1						
5. Ympäristöön liittyvät asiat	.50	.15	-.26	.20	1					
6. Suosio toveriryhmässä	.43	.09	-.50	-.06	.76**	1				
7. Vaikuttavuus toveriryhmässä	.09	.23	.48	.27	-.11	-.48	1			
8. Prososiaalinen käyttäytymisstrategia	.52	.08	-.33	-.37	.37	.53*	-.03	1		
9. Aggressiivinen käyttäytymisstrategia	-.22	.11	.41	.32	-.48	-.90**	.60*	-.53*	1	
10. Vetäytyvä käyttäytymisstrategia	.10	.19	-.23	-.20	.30	.15	-.24	-.05	-.09	1

Selite. **: p<.01, *: p<.05.

Ennustimme sosiometrisen kyselylomakkeen muuttujia kognitiivisen kyvykkyyden ja SOTI-haastattelussa suoriutumisen tulosten avulla. Muodostimme hierarkkisen regressiomallin kullekin muuttujalle, joista ainoastaan prososiaalista käyttäytymisstrategiaa ennustava malli sopi aineistoon. Kaksivaiheiseen malliin sijoitettiin ensiksi kognitiivista kyvykkyyttä mittaavat WISC- ja NEPSY-tehtävissä suoriutuminen $F(2,10) = 5.01$, $p = .03$, $R^2 = .40$, ja toisessa vaiheessa SOTI-haastattelussa tuotettujen asioiden pistemäärät $F(7,5) = 8.08$, $p = .02$, $R^2 = .81$. SOTI-haastattelun asiakokonaisuuksien lisääminen lisäsi selitysstetta. Sekä WISC:n ÄO-estimaatti ($\beta = .47$, $p = .05$) että tehtyjen ja sanottujen asioiden lukumäärä ($\beta = .739$, $p = .05$) selittivät prososiaalista käyttäytymisstrategiaa tilastollisesti merkitsevästi.

4. POHDINTA

Sosiaalisen tiedonkäsittelyn malleissa on korostettu sitä, että aikaisemmissa vuorovaikutustilanteissa syntyneet kokemukset ohjaavat tiedonkäsittelyä uusissa tilanteissa ja sen välityksellä sosiaalista sopeutumista toveriryhmässä (Crick & Dodge, 1994; Dodge ym., 1986). Kokemuksia eli sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa tallentuvia muistirepresentaatioita koskevaa tutkimusta on tehty kuitenkin hyvin vähän. Aikaisemmissa lasten autobiografisen muistin tutkimuksissa muistettavat ärsykkeet ovat olleet tutkijan kehittämiä ja ohjaamia (Davidson, Luo & Burden, 2001; Kuebli & Fivush, 1994; Price & Goodman, 1990). Tutkijoiden keksimien tilanteiden sijaan pohjaamme tutkimuksemme tutkittaville itselleen tapahtuneisiin tilanteisiin, sillä lasten omakohtaisten kokemusten muistelun avulla pääsemme tarkastelemaan autobiografista muistia. Kehittämässämme Sosiaalinen tilanne -haastattelussa hyödynsimme sekä sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin että autobiografisen muistin teorian käsitteitä. Menetelmämme avulla keräsimme tietoa siitä, mitä lapset muistavat heille itselleen tapahtuneista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista.

Luimme lapselle esimerkkitarinan hypoteettisesta tilanteesta (Dodge & Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1987; Feldman & Dodge, 1987; Quiggle ym., 1992; Slaby & Guerra, 1988), jonka tarkoitus oli auttaa lasta ymmärtämään, minkä tyyppisistä asioista hänen tulisi kertoa hänelle itselleen tapahtuneesta tilanteesta. Haastattelun eri vaiheissa esitettiin kysymyksiä ja materiaaleja lapsen kertomisen avuksi. SOTI-haastattelu toimi hyvin, sillä enemmistö tutkittavista muisti jonkin itselleen tapahtuneen tilanteen ja kertoi siitä yksityiskohtaisesti. Lapset ymmärsivät kysymyksemme, ja erityisesti vanhemmat tutkittavat seurasivat esimerkkitarinan osoittamaa mallia hyvinkin tarkasti. Täten to-

tesimme esimerkkitarinan ja kysymysten olevan sellaisia, että lapset ymmärtävät ne ja osaavat vastata niihin tarkoituksenmukaisesti.

SOTI-haastattelulla voidaan kerätä tietoa lasten autobiografisista muistoista. Vapaan palautuksen vaiheessa lapset palauttivat mieleensä eniten tehtyjä ja sanottuja asioita, kuten autobiografisesta muistista esitetyssä teoriassa oletetaan (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Ohjatun palautuksen vaiheessa esitettyjen kysymysten avulla lapset kertoivat tarkemmin muistiedustuksiin liittyvistä yksityiskohdista, ja tämä vaihe olikin tuottoisin tapa hankkia tietoa lasten muistiedustusten rakenteesta. Vaiheen toimivuus on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa (Kuebli & Fivush, 1994; Price & Goodman, 1990). Lapset kertoivatkin eniten henkilöihin liittyviä yksityiskohtia, mutta tutkittavien välillä oli vaihtelua siinä, kuinka paljon asioita he muistivat. Näyttämisen ja tunnistamisen vaiheessa lapset palauttivat eniten mieleensä emootioita kasvonilmekuvien avulla. Tutkimuksessamme ne, jotka mainitsivat enemmän kielteisiä emootioita, tuottivat myös enemmän kerrottuja asioita, erityisesti tehtyjä ja sanottuja asioita. Tuloksemme tukee aikaisempia käsityksiä siitä, että lapset muistavat paremmin emotionaaliset kuin neutraalit tapahtumat (Davidson, Luo & Burden, 2001; Eysenck & Keane, 2000), mutta on ristiriidassa sen kanssa, että lapset muistavat vielä paremmin elämäntapahtumistaan emotionaalisesti myönteiset kuin kielteiset tapahtumat (Eysenck & Keane, 2000; Liwag ja Stein, 1995). Vapaan palautuksen vaiheessa tuotettiin vähemmän asioita kuin muissa vaiheissa, lukuunottamatta tehtyjä ja sanottuja asioita. Muistivihjeet auttavat siis muistamaan enemmän kuin yksittäinen alkukysymys vapaassa palautuksessa.

SOTI-haastattelun kysymysten avulla saadaan tietoa sosiaalisesta tiedonkäsittelystä. Lapsen vastaukset haastattelukysymyksiin kertovat siitä, millaisiin asioihin lapsi on kiinnittänyt huomiota ja mitä hän muistaa jälkeensä. Näillä muistetuilla asioilla on yhteys sosiometrisen kyselylomakkeessa tutkittaviin toveriarvioihin. Tulostemme perusteella ne, jotka tuottavat enemmän niin tehtyihin ja sanottuihin asioihin, emootioihin, henkilöihin kuin ympäristöönkin liittyviä yksityiskohtia, ovat sosiometrisen kyselylomakkeen mukaan prososiaalisempia ja suositumpia toveriryhmässä. Tämä kertoisi myös siitä, että he pystyvät prosessoimaan kompetentisti vuorovaikutustilanteeseen liittyvää tietoa ja heidän sosiaalinen tiedonkäsittelensä on toimivaa. Siten he ovat sopeutuneempia kuin sellaiset lapset, jotka saivat tuotettua vain vähän informaatiota itselleen tapahtuneesta tilanteesta SOTI-haastattelussa. Meidän tutkimuksessamme ADHD- ja verrokkiryhmien välillä ei ilmennyt merkitseviä eroja SOTI-haastattelussa, vaan he kertoivat lähes yhtä paljon asioita kaikissa vaiheissa. Myöskään sosiometrisen tutkimuksen mukaan ADHD-lapset eivät eronneet käyttäytymisellään verrokeista tovereiden arvioiden perusteella.

Meidän tutkimuksemme perusteella emme voi sanoa, ketkä tutkittavista ovat sopeutuneita, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että ADHD-lapset ovat useammin sopeutumattomia kuin tavalliset koululaiset (Hinshaw ym., 1997; Hodgens ym., 2000; Hoza ym., 2000; Maedgen & Carson, 2000). Tähän voi vaikuttaa myös se, että niin ADHD-lapset kuin verrokkit kävivät koulua erityisluokilla, joten verrokeillakin saattoi olla sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sopeutumiseen liittyviä ongelmia. Esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on usein sosiaalisia vaikeuksia (Meadan & Halle, 2004). ADHD-lapset opiskelevat yleensä ESY- tai EMU-luokilla (Michelsson, 2002). ESY-luokat on tarkoitettu ensisijaisesti tunne-elämältään häiriintyneitä lapsia varten, ja mukautetussa opetuksessa (EMU) on yleensä lapsia, joiden älykkyys jää heikkolahjaisen tasolle. Erityisluokalla oleminen voi vaikuttaa lasten toverisuhteisiin, sillä ne ovat pienellä luokalla yleensä tiiviimmät. Eräässä tutkimuksessa erityisluokalla olleet heikosti menestyvät lapset olivat hyväksytympiä tovereidensa keskuudessa kuin yleisopetuksen luokalla olleet heikosti menestyvät lapset (Bakker & Bosman, 2003). Erityisluokan sosiaaliset suhteet voivat olla sen verran erilaiset, ettei erityisluokilla välttämättä ole kuin sopeutumattomia lapsia. ADHD-lapset ovat voineet saada paremman mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksessa tovereidensa kanssa, ja onnistua sopeutumisessa koululuokkaan.

Myöskään sosiometrisen kyselylomakkeen tuloksia tutkittavien sosiaalisesta asemasta ei voi pitää täysin luotettavina. Muutamalla luokalla ilmeni vaikeuksia ymmärtää kyselylomakkeen täyttämishojeita ja käyttäytymistä koskevia kysymyksiä, esimerkiksi *”Valitse kolme luokkatoveria, jotka ovat usein huolestuneita.”* Koska aineisto on pieni, yhdenkin luokan tulokset vaikuttavat kokonaisuuteen. Vastausvaikeuksiin saattoi vaikuttaa se, että ESY-luokkien oppilailla voi olla hankaluuksia havaita toisten tunteita (Michelsson, 2002).

Vaikka saavutimme tutkimuksemme tavoitteen kerätä tietoa lasten sosiaalisista muistoista, sen reliabiliteettia heikensi tutkittavien erityisluokka-aseman lisäksi määrällisesti pieni aineisto. Lisäksi lasten laaja ikähaarukka saattoi aiheuttaa hajontaa vastauksien välillä. Aineiston pieneen kokoon vaikutti runsas kieltäytyjien joukko, mikä saattoi johtua siitä, että vanhempien mielestä ADHD-lapset olivat mukana liian monessa aikaavievässä toiminnassa. Haastattelumenetelmä oli ongelmallinen sellaisille lapsille, joilla oli kielellisiä vaikeuksia tai dysfasia, minkä vuoksi heidän vastauksiinsa SOTI-haastatteluun ei voitu huomioida analyyseissa. Lisäksi lasten tuottamien tilanteiden todennukaisuudesta emme osaa sanoa, sillä emme olleet seuranneet niitä tilanteen tapahtuessa. Jatko-tutkimuksissa onkin syytä ottaa tämä paremmin huomioon havainnoimalla ensin lasten keskinäisiä tilanteita ja sitten haastattelemalla heitä niistä.

Pienen aineiston asettamien haasteiden lisäksi näyttämisen ja tunnistamisen vaiheessa käytettyihin tutkimusmateriaaleihin voisi kiinnittää huomiota, sillä vaihe oli oletettua heikompi kuin ohjatun palautuksen vaihe kaikissa muissa asiakokonaisuuksissa, paitsi emootioiden kohdalla. Tätä voi selittää se, että nuket eivät herättäneet niin suurta kiinnostusta kuin olisimme odottaneet. Aiemmissä tutkimuksissa videoitu nukketheateriesitys on toiminut virikkeellisenä sosiaalisen tilanteen mallina esikouluikäisille lapsille (Gouze, 1987), samoin nukkeja on käytetty helpottamaan pienten lasten emootioiden prosessointia ja niistä kertomista (Denham, 1986). Erilaiset nuket, kuten käsinuket ovat myös toimivia pienempien lasten tutkimisessa: niiden avulla lapset osaavat kertoa paremmin omasta toiminnastaan ja arvioida sitä (Boulifard, 2004); nukkehaastattelulla saadaan tietoa siitä, miten 4–5-vuotiaat lapset arvioivat omaa temperamenttiaan (Roth, Dadds & McAloon, 2004). Lasten muistoja tilanteesta esim. lääkärin vastaanotolla on verrattu suullisen haastattelun ja nukeilla näyttämisen välillä (Gordon, Ornstein & Nida, 1993). Kyseisessä tutkimuksessa viisivuotiaat lapset muistivat selvästi enemmän asioita lääkärin tapaamisesta nukkeleikissä kuin pelkkien kysymysten avulla.

Nämä nukkeiden avulla tehdyt tutkimukset ovat suuntautuneet useimmiten nuorempien lasten kognitioiden ja käyttäytymisen tutkimiseen (Boulifard, 2004; Denham, 1986; Gordon, Ornstein & Nida, 1993; Gouze, 1987; Roth, Dadds & McAloon, 2004). On mahdollista, että ylemmillä luokilla olevia tutkittavia tulisi lähestyä eri tavoin. Nukkeiden käyttöön voisi ohjata kehottamalla tutkittavaa tekemään lyhyt animaatio tai näytelmä. Yksi tutkittavamme sanoikin tehneensä nukeilla videoituja animaatioita. Käyttämämme kuvat vaatteista, koulutarvikkeista ja kalusteista esittivät yleisesti kouluun kuulumista asioita. Muistivihjeinä ne voisivat toimia paremmin, jos kuvatut asiat olisivat juuri lapsen kertomasta tilanteesta. Tämä olisi helppo toteuttaa ensin observoimalla lapsen kouluympäristöä ja esittää kuvia juuri kyseisestä tapahtumapaikasta.

SOTI-haastattelun tulosten vertailukelpoisuuden parantamiseksi verrokkit tulisi valita yleisopetuksen luokilta. Toiseksi lapsen kielellisten vaikeuksien tai dysfasian tulisi johtaa tutkimuksesta poissulkemiseen. Validiteettia voidaan parantaa jatkossa observoimalla lasten kertomia tilanteita. Tämä onnistuisi havainnoimalla lapsia kouluympäristössä tietyn ajanjakson ajan, minkä jälkeen heiltä kysyttäisiin tuona aikana tapahtuneista tilanteista SOTIn avulla. Jatkossa haastattelun koodaamisessa voisi käyttää myös pisteytystasoja, jotta erot palautuksen tarkkuudessa olisivat suuremmat. Tarkoituksena on eritellä aiempaa tarkemmin, kuinka paljon lapset tarvitsevat muistivihjeitä. Mitä enemmän lapselle esitetään lisäkysymyksiä, sitä vähemmän hän saa pisteitä lopullisessa analyysis-

sa. Näin voidaan verrata ryhmiä keskenään siinä, kuinka vähällä ohjauksella he tuottavat pyydettyä tietoa.

SOTI-haastattelu on toimiva tapa kerätä tietoa lasten sosiaalisia vuorovaikutustilanteita koskevista autobiografisista muistiedustuksista. Se täydentää sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimusmenetelmien joukkoa antamalla todellisemman kuvan vuorovaikutustilanteista ja niiden aikana suoritettavasta tiedonkäsittelystä. Toiseksi SOTI tarkentaa sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallia kuvaamalla sosiaalista muistia autobiografisen muistiedustuksen teorian ja käsitteiden avulla. Sen kehittämistä kannattaa kuitenkin jatkaa niin, että sitä voitaisiin käyttää muihinkin kuin tutkimustarkoituksiin, esimerkiksi interventiona ja kuntoutuksen tehokkuuden arvioinnissa. Interventiossa SOTI-haastattelulla voitaisiin avata Crickin ja Dodgen (1994) mallin mukaisia elementtejä näkyviksi, jolloin sosiaalisen tilanteen havainnointi purettaisiin osiin, ja lapsi voisi kiinnittää niihin aikaisempaa enemmän huomiota ja tiedostaa ne paremmin. SOTIn tuloksia ADHD-lasten sosiaalisesta tiedonkäsittelystä voidaan hyödyntää kuntoutuksessa, jolloin tiedetään tarkemmin, mitä lapsen sosiaalisten taitojen osa-alueita voisi harjoitteleamalla kehittää. Menetelmä toimisi kuntoutuksen seurannassa, jolloin ennen kuntoutusjaksoa ja sen jälkeen tehty SOTI-haastattelu osoittaisi, onko lapsen vuorovaikutustilanteita koskevissa muistiedustuksissa tapahtunut muutosta.

LÄHTEET

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: Author.
- Atkins, M. S. & Stoff, D. M. (1993). Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 165–178.
- Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003) Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly, 26 (1)*, 5–14.
- Belli, R. F. (1998). The structure of autobiographical memory and the event history calendar: potential improvements in the quality of retrospective report in surveys. *Memory, 6 (4)*, 383–406.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. L. & Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72 (5)*, 757–766.
- Bloomquist, M. L., August, G. J., Cohen, C., Doyle, A. & Everhart, K. (1997). Social problem solving in hyperactive-aggressive children: How and what they think in conditions of automatic and controlled processing. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 172–180.
- Boulifard, D. A. (2004) Effects of a puppet-based interview technique on young children's behavioral self-report. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64 (9)*, 4604.
- Bugental, D., B. & Goodman, J., J. (1998). Socialization processes. Teoksessa Damon W. & Eisenberg N. (toim.), *Handbook of Child Psychology* (s. 389–462). New York: Wiley.
- Camras, L. A. & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior, 9 (2)*, 84–94.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18 (4)*, 557–570.
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. A. & Epstein, J. N. (1998b). Revision and restandardization of the conners teacher rating scale (CTRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 257–268.
- Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review, 107 (2)*, 261–288.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115 (1)*, 74–101.

- Davidson, D., Luo Z. & Burden M. J. (2001). Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory? *Cognition and Emotion*, 15 (1), 1–26.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development* 57, 194–201.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146–1158.
- Dodge, K. A., Murphy R. R. & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development* 55, 163–173.
- Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90 (4), 375–379.
- Dodge, K.A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 51 (2), 1–85.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A. & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99 (4), 385–392.
- Dodge, K. A. & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5 (3), 280–300.
- Erhardt, D. & Hinshaw, S. P. (1994) Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (4), 833–842.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2000). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Psychology Press, 151–227.
- Feldman, E. & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 (2), 211–227.
- Gnepp, J., McKee, E. & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology* 23 (1), 114–123.
- Goldfried, M. R. & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. Teoksessa Spielberger, C.D. (toim.) *Current Topics in Clinical and Community Psychology*, (1), (s. 151–196). New York: Academic Press.
- Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Nida, R. E. (1993). Does the use of dolls facilitate children's memory of visits to the doctor? *Applied Cognitive Psychology*, 7(6), 459–474.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Psychology*, 15 (2), 181–197.

- Gross, A. L. & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*, 368–398.
- Hinshaw, S. P., Zupan, B. A., Simmel, C., Nigg, J. T. & Melnick, S. (1997). Peer status in boys with and without attention deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development, 68*, 880–896.
- Hodgens, J. B., Cole, J. & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 443–452.
- Hoffner, C. & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development, 60*, 411–422.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E., Wigal, T., Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73* (3), 411–423.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Dobbs, J., Sarno Owens, J., Pillow, D. R. (2002). Do boys with attention-deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concepts? *Journal of Abnormal Psychology, 111* (2), 268–278.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S. G. & Milich, R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development, 71*, 432–446.
- Juujärvi P., Kaartinen J., Laitinen T., Vanninen E., Pulkkinen L. Controlling reactive aggression through cognitive evaluation of proactive aggression cues. *Cognition and Emotion*. Painossa.
- Koriat, A., Goldsmith, M. & Pansky, A. (2000). Toward a psychology of memory accuracy. *Annual Reviews Psychology, 51*, 481–537.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S. L. (1997). NEPSY- Lasten neuropsykologinen tutkimus. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Kuebli, J. & Fivush, R. (1994). Children's representation and recall of event alternatives. *Journal of Experimental Child Psychology, 58*, 25–45.
- Ladd, G. W. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 6*, 1373–1400.
- Laine P. (2005). Lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkiminen mielikuvamenetelmän avulla. Kandidaatin tutkielma. Psykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Lang, P. J., Kozak, M. J., Miller, G. A., Levin, D. N. & McLean, A. Jr. (1980). Emotional imagery: Conceptual structure and pattern of somatic-visceral response. *Psychophysiology 17* (2), 179–192.

- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71* (1), 107–118.
- Liwag, M. D. & Stein, N. L. (1995). Children's memory for emotional events: The importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology, 60*, 2–31.
- Maedgen, J. W. & Carson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 30–42.
- Meadan H. & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research & Practice, 19* (2), 71–82.
- Michelsson, K. (2002). AD/HD ja siihen liittyvät liitännäisoireet. Suomen Lastenhoitoyhdistys, ADHD-keskus, 10–35.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). Understanding emotions. Cambridge: Blackwell.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107–120.
- Poikkeus, A-M. (1995) Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan, (s. 122–138). Porvoo: WSOY.
- Pulkkinen, L., Kaprio, J. & Rose, R. J. (1999). Peers, teachers, and parents as assessors of the behavioral and emotional problems of twins and their adjustment: The Multidimensional Peer Nomination Inventory. *Twin Research, 2*, 274–285.
- Price, D. W. W. & Goodman G. S. (1990). Visiting the Wizard: Children's memory for a recurring event. *Child Development, 61*, 664–680.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305–1320.
- Rabiner, D. & Coie, J. (1989). Effect of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology, 25* (3), 450–457.
- Roth, J. H., Dadds, M. R. & McAloon, J. (2004). Evaluation of a puppet interview to measure young children's self-reports of temperament. *Behaviour Change, 21* (1), 37–56.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa Damon W. & Eisenberg N. (toim.), Handbook of child psychology (s. 619–700). New York: Wiley.
- Slaby, R. G. & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. assessment. *Developmental Psychology, 24* (4), 580–588.
- Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools, 38* (6), 521–531.

Wechsler, D. (1995). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised. (WPPSI-R). Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Wechsler, D. (1999). Wechsler Intelligence Scale for Children – III (WISC-III). Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Wiggers, M. & van Lieshout C. F. M. (1985). Development of recognition of emotions: Children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental Psychology*, 21 (2), 338–349.

LIITTEET

Liite 1. SOTI-haastattelulomake. Itse aloitteentekijänä.

Nimi: _____

Ikä: _____ vuotta

“Koulussa on tilanteita, joissa sinun tarvitsee, tai sinä haluat tehdä jotain toisten lasten kanssa, eikö niin? Mutta et voi tietää varmasti, lähtevätkö muut mukaan. Kuuntele tarkasti, kerron sinulle tarinan tällaisesta tilanteesta.”

Esimerkkitarina

Haluat leikkiä poliisia ja rosvoa.

Olet koulun pihalla talvisena päivänä ja näet aidan¹, puita² ja lipputangon³. On välitunti ja ympärilläsi on seitsemän ihmistä. Yhdellä heistä on vaaleat hiukset⁴, siniset silmät⁵ ja tummansiniset farkut⁶. Toisella on punaiset hiukset⁷, vihreät silmät⁸ sekä keltaista ja punaista lenkkareissaan⁹. Ja kolmannella on tummat hiukset¹⁰, ruskeat silmät¹¹ ja mustat lökäpöksyt¹².

Sanot iloisella¹³ äänellä: ”Haluatteko mennä poliisia ja rosvoa?”¹⁰⁰ ”Ne jotka tahtoo mennä poliisia ja rosvoa, nostakaa kädet ylös!”¹⁰¹ Neljä nostaa kätensä reippaasti¹⁴ ylös¹⁰² ja kolme ei¹⁰³. Hymyilet¹⁰⁴ ja sanot: ”Eli poliisia ja rosvoa!”¹⁰⁵ Yksi sanoo ärtyneenä¹⁵: ”Ei mennä. Jos me mennään sitä, niin poliisit voittaa ihan varmasti.”¹⁰⁶ Ei siinä oo mitään järkeä¹⁰⁷. Toinen sanoo suuttuneella äänellä¹⁶: ”En mä halua tulla, se on ihan tyhmää!”¹⁰⁸ Rukoilet¹⁰⁹ heitä leikkimielisesti¹⁷ ja esität¹⁰⁸ surullista¹⁸. Kun he suostuvat¹¹⁰ mukaan vähän happamina¹⁹, kasvoillesi leviää hymy¹¹¹ ja hyppäät iloisesti²⁰ ilmaan¹¹². Alat arpoa¹¹³ innostuneesti²¹, ketkä ovat polkkeja ja ketkä rokeja, ja kaikilla on aika jännittynyt²² ilme¹¹⁴.

”Mitä sinä tässä tarinassa halusit tehdä?”

”Tiesitkö tarinassa varmasti, halusivatko muutkin leikkiä poliisia ja rosvoa?”

Kyllä: ”*Mistä tiesit sen?*”

Ei: ”*Miksi et tiennyt sitä?*” -> on huomannut sanat ja eleet

Vapaan palautuksen vaihe

”Tuleeko sinulle mieleen tilannetta koulusta, jossa sinun tarvitsi, tai sinä halusit tehdä jotain toisten lasten kanssa?”

Jos ei keksi:

”Mitä te olette tehneet tunteilla ja välitunteilla? (mitä tekevät päivän aikana) (mitä tapahtunut tänään, aikaisemmin)

”Tuleeko sinulle mieleen jotain käytävällä, pihalla tai luokassa tapahtunutta tilannetta, jossa sinun tarvitsi tai sinä halusit tehdä jotain toisten lasten kanssa?”

Jos ei tule, esimerkkitarina toistetaan. ”No, kuuntele minun tarinani uudestaan”.

Esimerkkitarina suoritetaan muistitehtävänä.

Ohjatun palautuksen vaihe / Vuorovaikutuksen tavoite

”(Osait kertoa hienosti.) Voinko kysyä sinulta tilannetta koskevia kysymyksiä?”

“Kerro minulle uudestaan mitä halusit tehdä?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Sanotut ja tehdyt asiat

“Kerro mitä sanoit tai teit saadaksesi toisen mukaan?”

Jos vastaus ei ole konkreettinen (vuorosanat, teot):

”Muistatko tarkemmin, mitä sanoit, että saisit muut *tekemään niin?*

”Kerro mitä toinen sanoi tai teki?”

”Muistatko tarkemmin, mitä toinen sanoi?”

”Mitä tapahtui seuraavaksi?”

”Entä seuraavaksi?”

”Mitä tapahtui sitten?”

”Entä sitten?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Emootiot

”Miltä sinusta tuntui tilanteen aikana?”

”Mistä toinen olisi voinut tietää miltä sinusta tuntui?”

”Miltä toisesta tuntui tilanteen aikana?”

”Mistä tiesit miltä toisesta tuntui?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Henkilöihin liittyvät yksityiskohdat

“Kerro millaiselta sinä näytit?”

Vaatteet ”Millaiset vaatteet sinulla oli?”

Ulkonäkö (Ruumiinrakenne, hiukset)
Ilmeet

Jos ei keksi mitään: ”Millaiset vaatteet, hiukset tai ilmeet sinulla oli?”

“Kerro millaiselta toinen näytti/toiset näyttivät?”

Vaatteet

Ulkonäkö (Ruumiinrakenne, hiukset)

Ilmeet

Jos ei keksi mitään: ”Millaiset vaatteet, hiukset tai ilmeet toisella oli?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Ympäristöön liittyvät yksityiskohdat

“Kerro millaisessa paikassa te olitte?”

Maasto

Rakennukset

Kalusteet

Tavarat

Ihmiset

Jos ei keksi mitään: ”Mitä teidän ympärillänne oli?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Sanotut ja tehdyt asiat

”(Osasit kertoa hienosti.) Tässä on kaksi nukkea. Näitä voi liikutella näin. Kokeile! Kerro tarina vielä kerran, voit käyttää nukkeja ja näyttää mitä tilanteessa tapahtui.”

Uudet asiat

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Emootiot

”Tässä on kuvia lasten kasvoista. Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä sinusta tuntui tilanteen alussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Tuntuiko sinusta vielä samalta tilanteen lopussa?”

”Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä sinusta tuntui tilanteen lopussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Valitse sitten kasvot, jotka kuvaavat miltä toisesta tuntui tilanteen alussa.”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Tuntuiko sinusta vielä samalta tilanteen lopussa?”

”Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä sinusta tuntui tilanteen lopussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Henkilöihin liittyvät yksityiskohdat

”Tässä on kuvia vaatteista. Onko tässä sellaisia vaatteita, joita teillä oli päällä?”

tutkittava

tutkija

”Muistatko vielä joitain vaatteita, joita teillä oli, mutta joiden kuvaa ei ole tässä?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Ympäristöön liittyvät yksityiskohdat

”Tässä on kuvia tavaroista ja kalusteista. Onko tässä sellaisia tavaroita ja kalusteita, joita tilanteessa oli?”

tutkittava

tutkija

”Muistatko vielä jotain asioita, joita siellä oli, mutta joiden kuvaa ei ole tässä?”

Tapahtuman ajankohta

”Milloin tämä kertomasi tilanne tapahtui?”

”Minulla ei ole enää kysyttävää, mutta olisiko sinulla jotain kysyttävää minulta?”

”Mitä pidit tehtävistä?”

Liite 2. SOTI-haastattelulomake. Toinen aloitteentekijänä.

Nimi: _____

Ikä: _____ vuotta

”Koulussa on tilanteita, joissa toisen tarvitsee, tai toinen haluaa tehdä jotain sinun kanssasi, eikö niin? Mutta hän ei voi tietää varmasti lähdetkö sinä mukaan. Kuuntele tarkasti, kerron sinulle tarinan tällaisesta tilanteesta.”

Esimerkkitarina:

Kaverisi haluaa leikkiä poliisia ja rosvoa.

Olet koulun pihalla talvisena päivänä ja näet aidan¹, puita² ja lipputangon³. On välitunti ja ympärilläsi on seitsemän ihmistä. Yhdellä heistä on vaaleat hiukset⁴, siniset silmät⁵ ja tummansiniset farkut⁶. Toisella on punaiset hiukset⁷, vihreät silmät⁸ sekä keltaista ja punaista lenkkareissaan⁹. Ja kolmannella on tummat hiukset¹⁰, ruskeat silmät¹¹ ja mustat lökäpöksyt¹².

Kaverisi sanoo iloisella¹³ äänellä: ”Haluatteko mennä poliisia ja rosvoa?”¹⁰⁰ ”Ne jotka tahtoo mennä poliisia ja rosvoa, nostakaa kädet ylös!”¹⁰¹ Neljä nostaa kätensä reippaasti¹⁴ ylös¹⁰² ja kolme ei¹⁰³. Kaverisi hymyilee¹⁰⁴ ja sanoo: ”Eli poliisia ja rosvoa!”¹⁰⁵ Yksi sanoo ärtyneenä¹⁵: ”Ei mennä. Jos me mennään sitä, niin poliisit voittaa ihan varmasti.”¹⁰⁶ Ei siinä oo mitään järkeä¹⁰⁷. Sinä sanot suuttuneella äänellä¹⁶: ”En mää halua tulla, se on ihan tyhmää!”¹⁰⁸ Kaverisi rukoilee¹⁰⁹ teitä leikki-mielisesti¹⁷ ja esittää¹⁰⁸ surullista¹⁸. Kun te suostutte¹¹⁰ mukaan vähän happamina¹⁹, kaverisi kasvoille leviää hymy¹¹¹ ja hän hyppää iloisesti²⁰ ilmaan¹¹². Kaverisi alkaa arpoa¹¹³ innostuneesti²¹, ketkä ovat polkkeja ja ketkä rokeja, ja kaikilla on aika jännittynyt²² ilme¹¹⁴.

”Mitä kaverisi tässä tarinassa halusi tehdä?”

”Tiesikö hän tarinassa varmasti, halusitko sinä ja muutkin leikkiä poliisia ja rosvoa?”

Kyllä: ”*Mistä hän tiesi sen?*”

Ei: ”*Miksi hän ei tiennyt sitä?*” -> on huomannut sanat ja eleet

Vapaan palautuksen vaihe

”Tuleeko sinulle mieleen tilannetta koulusta, jossa toisen tarvitsi, tai hän halusi tehdä jotain sinun kanssasi?”

Jos ei keksi:

”Mitä te olette tehneet tunneilla ja välitunneilla? (mitä tekevät päivän aikana) (mitä tapahtunut tänään, aikaisemmin)

”Tuleeko sinulle mieleen jotain käytävällä, pihalla tai luokassa tapahtunutta tilannetta, jossa toisen tarvitsi tai hän halusi tehdä jotain sinun kanssasi?”

Jos ei tule, esimerkkitarina toistetaan: ”No, kuuntele minun tarinani uudestaan.”
Esimerkkitarina suoritetaan muistitehtävänä.

Ohjatun palautuksen vaihe / Vuorovaikutuksen tavoite

”(Osait kertoa hienosti.) Voinko kysyä sinulta tilannetta koskevia kysymyksiä?”

”Kerro minulle uudestaan mitä toinen halusi tehdä?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Sanotut ja tehdyt asiat

”Kerro mitä toinen sanoi tai teki saadaksesi sinut mukaan.”

Jos vastaus ei ole konkreettinen (vuorosanat, teot):

” Muistatko tarkemmin, mitä toinen sanoi, että saisi muut *tekemään niin?*

”Kerro mitä sinä sanoit tai teit?”

” Muistatko tarkemmin, mitä sanoit?”

”Mitä tapahtui seuraavaksi?”

”Entä seuraavaksi?”

”Mitä tapahtui sitten?”

”Entä sitten?” ...

Ohjatun palautuksen vaihe / Emootiot

”Miltä toisesta tuntui tilanteen aikana?”

”Mistä tiesit miltä toisesta tuntui?”

”Miltä sinusta tuntui tilanteen aikana?”

”Mistä toinen olisi voinut tietää miltä sinusta tuntui?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Henkilöihin liittyvät yksityiskohdat

”Kerro millaiselta toinen näytti/toiset näyttivät?”

Vaatteet

Ulkonäkö (hiukset)

Ilmeet

Jos ei keksi mitään: ”Millaiset vaatteet, hiukset tai ilmeet toisella oli?”

“Kerro millaiselta sinä näytit?”

Vaatteet

Ulkonäkö (hiukset)

Ilmeet

Jos ei keksi mitään: ”Millaiset vaatteet, hiukset tai ilmeet sinulla oli?”

Ohjatun palautuksen vaihe / Ympäristöön liittyvät yksityiskohdat

“Kerro millaisessa paikassa te olitte?”

Maasto

Rakennukset

Kalusteet

Tavarat

Ihmiset

Jos ei keksi mitään: ”Mitä teidän ympärillänne oli?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Sanotut ja tehdyt asiat

”(Osasit kertoa hienosti.) Tässä on kaksi nukkea. Näitä voi liikutella näin. Kokeile! Kerro tarina vielä kerran, voit käyttää nukkeja ja näyttää mitä tilanteessa tapahtui.”

Uudet asiat

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Emootiot

”Tässä on kuvia lasten kasvoista. Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä toisesta tuntui tilanteen alussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Tuntuiko toisesta vielä samalta tilanteen lopussa?”

”Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä toisesta tuntui tilanteen lopussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Valitse sitten kasvot, jotka kuvaavat miltä sinusta tuntui tilanteen alussa.”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

”Tuntuiko sinusta vielä samalta tilanteen lopussa?”

”Valitse kasvot, jotka kuvaavat miltä sinusta tuntui tilanteen lopussa”

tutkittava

tutkija

”Mikä tämä ilme on?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Henkilöihin liittyvät yksityiskohdat

”Tässä on kuvia vaatteista. Onko tässä sellaisia vaatteita, joita teillä oli päällä?”

tutkittava

tutkija

”Muistatko vielä joitain vaatteita, joita teillä oli, mutta joiden kuvaa ei ole tässä?”

Näyttämisen ja tunnistamisen vaihe / Ympäristöön liittyvät yksityiskohdat

”Tässä on kuvia tavaroista ja kalusteista. Onko tässä sellaisia tavaroita ja kalusteita, joita tilanteessa oli?”

tutkittava

tutkija

”Muistatko vielä jotain asioita, joita siellä oli, mutta joiden kuvaa ei ole tässä?”

Tapahtuman ajankohta

”Milloin tämä kertomasi tilanne tapahtui?”

”Minulla ei ole enää kysyttävää, mutta olisiko sinulla jotain kysyttävää minulta?”

”Mitä pidit tehtävistä?”