

Opittiinko itsehillintää?

Oppilaiden, ohjaajien ja vanhempien kokemuksia
ART –menetelmästä koulussa

Jussi Kolari
Proseminaaritutkielma
Huhtikuu 2007
Erityispedagogiikka
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

Tiedekunta - Fakultet - Faculty	Laitos - Institution - Department	
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Soveltavan kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author		
Kolari, Jussi		
Työn nimi - Arbetets titel - Title		
Opittiinko itsehillintää? Oppilaiden, ohjaajien ja vanhempien kokemuksia ART –menetelmästä koulussa		
Oppiaine - Läroämne - Subject		
Erityispedagogiikka		
Työn laji - Arbetets art - Level	Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Erityistyö	Huhtikuu 2007	32 sivua + 9 liitesivua
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ART (Aggression Replacement Training) –menetelmästä jäi oppilaille, ohjaajille ja vanhemmille. Toinen oleellinen asia oli selvittää, miten Art –tunneilla harjoitellut taidot siirtyvät oppilaan arjen tasolle. 1987 ART –terapian luoneen yhdysvaltalaisen professorin Arnold P. Goldsteinin mielestä aggressiivisten lasten ja nuorten käyttäytymisen ohjaamiseen tarvittiin tarkasti strukturoitu terapiamuoto. Goldstein itse puhuu multimodaalisesta, psykologis-kasvatuksellisesta interventioista. Teoriataustalla vaikuttaa behaviorismi, kognitiivinen psykoterapia, jonka taustalla mm. Beckin terapiamalli, yleisimmät yksilön moraalin kehitysteoriat; Piaget ja Kohlberg sekä teoriat yksilön aggressiivisuuden syistä. Täten on luonnollista, että myös tämän työn teoriapuoli perustuu edellä mainittuihin teorioihin.</p> <p>Koska menetelmä on Suomessa, ja etenkin koulussa käytettynä uusi, ei aiempaa tutkimustietoa asiasta ole. Menetelmän avulla pyritään kehittämään sosiaalisia taitoja, aggressionhallintaa ja yksilön moraalialia. Näitä intersoonallisia taitoja harjoitellaan pienryhmässä, joissa otetaan esiin hankalia arjessa esiintyviä tapauksia, jotka saattavat laukaista lapsessa aggressiivista käyttäytymistä. Ryhmänohjaajat mallintavat toivotut ratkaisumallit, ennen kuin lapset läpikäyvät saman harjoituksen. Näin varmistetaan, että lapset ovat nähneet toivotunlaisen reaktion kuhunkin ongelmatapaukseen.</p> <p>Tutkimuksen kohderyhmänä oli yhden espoolaisen koulun Art –ryhmän oppilaat, heidän vanhempansa sekä ryhmän ohjaajat (N=8). Pieni tutkittavien määrä selittyy luonnollisesti sillä, että ryhmän toiminta oli kohdennettua pienryhmätoimintaa. Tutkimusote oli kvalitatiivinen ja haastattelut puolistrukturoituja teemahaastatteluja.</p> <p>Vaikka selkeästi todistettavien tutkimustulosten löytäminen oli hankalaa, vastauksista löytyi kuitenkin selkeästi yksi yhteinen teema. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että projekti oli onnistunut. Vaikka itsehillinnän kasvua ei heti huomaisikaan, vastaajat uskoivat kuitenkin selkeästi siihen, että lapset olivat varmasti saaneet projektin myötä eväitä oman itsehillinnän kasvulle. Etenkin aikuisten vastauksista näki myös sen, että he uskovat lasten kiinnostavan entistä enemmän huomiota omaan käyttäytymiseensä itsehillintää vaativissa tilanteissa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords		
Itsehillintä, sosiaaliset taidot, moraalikehitys, motivaatio, mallioppiminen, kohdennettu pienryhmäopetus		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited		
Erityispedagogiikka		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO

2. MITÄ ART –MENETELMÄ PITÄÄ SISÄLLÄÄN?

2.1. Sosiaaliset taidot - käyttäytymiskomponentti

Käyttäytymisterapioiden menetelmiä

2.1.1. Positiivinen ja negatiivinen vahvistaminen

2.1.2. Sammuttaminen

2.1.3. Beckin terapiamalli ja psyykkisten ongelmien osa-alueet

2.2. Suuttumuksen hallinta - tunnekomponentti

2.2.1. Aggressio ja aggressiivisuus

2.2.2. Pulkkisen emotion ja käyttäytymisen säätelyn (EMO) tutkimus

2.3. Moraalikasvatus - kognitiivinen komponentti

2.3.1. Moraalikehitys Piagetin mukaan

2.3.2. Moraalikehitys Kohlbergin mukaan

3. MOTIVAATIO

4. MENETELMÄ

5. PROJEKTIN ANALYSOINTI

5.1. ART –ryhmän muodostaminen

5.2. Ongelmakohtia

5.3. Eri osapuolien kokemuksia

6. POHDINTA

7. LÄHTEET

8. LIITTEET

1. JOHDANTO

Aloitin keväällä 2006 ART -menetelmään perehtymisen Jorvin sairaalakoulun rehtorin Riitta Paasivirran ja psykologi Sara Vatajan johdolla. Mukana kouluttautumassa oli muutaman espoolaisten koulun erityisopettajia. ART (Aggression Replacement Training) on B. Glickin ja A. Goldsteinin mukaan terapiamuoto, jonka juuret ovat 70-taitteen psyko- (Guttman, 1970) ja toimintaterapiassa (Slavson, 1964) sekä sosiaalisen oppimisen teoriassa (Bandura, 1973). Sen tehokkuus perustuu määrään ja moniulotteisuuteen. Vähimmäismäärä alkuperäisessä terapiassa on kolme kertaa viikossa. Yksi kerta kestää tunnin ja yksi terapiajakso kestää kymmenen viikkoa. ART-terapiassa harjoitellaan sosiaalisia taitoja, aggressionhallintaa ja yksilön moraalin kehittämistä, joista kutakin kerran viikossa (liite 1). (Glick & Goldstein 1987, 356-357.)

Koska ainakin Espoon kaupungin määrärahat ovat tällä hetkellä tiukat, joutuvat opettajat tinkimään ART-ryhmiä pitäessään yllä mainituista tuntimääristä. Omassa koulussani toimiva ART-ryhmä sai resurssia toiminnalleen 22 tuntia. Vajaita resursseja on mielestäni syytä korostaa, sillä kuten jo aiemmin mainitsin, perustuu tämä, kuten kaikki muukin terapia, sen määrään, tiettyyn intensiteettiin ja pitkäaikaisuuteen. Näin ollen puhunkin tässä proseminarityössäni mieluummin ART-ryhmistä ja -menetelmistä kuin ART-terapiasta.

Tietääkseni kuitenkin Jorvin sairaalakoulussa ja Aarnivalkean koulussa, joissa terapiamuodosta on saatu hyviä kokemuksia, pystytään noudattamaan alkuperäisen suunnitelman mukaisia tuntimääriä. Aarnivalkean koulussa toimii Jorvin sairaalakoulusta takaisin omiin kouluihinsa siirtyvien ”pehmeän laskun” ryhmä. Muut koulut ovat siis kuitenkin joutuneet tekemään kompromisseja tuntimäärien suhteen.

Terapiamuodon oppi-isänä pidetään professori Arnold P. Goldsteinia. Hän on pitkän tutkijan uransa aikana kirjoittanut useita käytännön läheisiä kirjoja siitä, miten epätoivottua, aggressiivista tms. käyttäytymistä voidaan ennalta ehkäistä tai muuttaa haluttuun suuntaan. (Olweus 1996, 389-390.) Oleellisimpina näistä ART-terapiaa ajatellen mainitsisin ART-Aggression Replacement Training (1987), Break It Up, A Teacher`s guide to managing student student aggression (1995) ja The Prepare Curriculum, Teaching Prosocial Competencies (1999).

Lisämainintana täytyy todeta A.P. Goldsteinin viettäneen nuoruusvuotensa New Yorkin Brooklynissä. Jollain lailla kyseistä paikkaa kuvaa se, että kuuluisa yhdysvaltalainen rap –artisti nimeltään Guru käytti kyseisestä paikasta nimitystä The Planet. On varmaa, että myös siellä Art –terapialle olisi ollut käyttöä. Lieneekö tämä peruja sille, miksi hän otti erityiseksi tutkimuskohteekseen syrjäytymisvaarassa olevat lapset ja erityisesti nuoret.

2. MITÄ ART –MENETELMÄ PITÄÄ SISÄLLÄÄN?

Art –menetelmä pitää sisällään kolmen eri interpersoonallisen taidon harjoittelua. Ryhmässä harjoitellaan sosiaalisia taitoja kuten esimerkiksi toisen ihmisen kuuntelemista, keskustelun aloittamista, keskustelua, kiittämistä, itsensä esittelemistä, kohteliaisuuden sanomista, mukaan liittymistä jne. Toinen harjoitettava taito on suuttumuksen hallinta. Tällöin harjoitellaan mm. kiusaamiseen reagointia, vaikeuksien ja tappeluiden välttämistä, neuvottelemista, syytöksen käsittelyä ja seurausten hyväksymistä. Lisäksi harjoitellaan yksilön moraalien kehittämistä erilaisten moraalidilemmojen avulla. Ryhmässä käydään yhdessä läpi esimerkkitilanteita, jonka jälkeen lapset saavat kertoa omat ratkaisunsa perusteluineen. (Goldstein 1999, 1-12)

Kirjaan The Prepare Curriculum on koottu erilaisia kognitiiviseen psykoterapiaan nojaavia käytännön harjoitteita, joita voidaan käsitellä vuorovaikutuksessa niin aggressiivisten kuin sulkeutuneidenkin lasten, nuorten ja aikuisten kanssa. (Goldstein 1999, 1.) Yllä mainitussa kognitiivisessa psykoterapiassa tutkitaan ja pyritään muuttamaan hyvinvointia rajoittavia, epätarkoituksenmukaisia ajatustapoja ja niiden yhteyksiä ongelmallisiin kokemuksiin, tunteisiin ja toimintatapoihin. Usein psykoterapiatyöskentely on hyvin käytännönläheistä. Uusia suhtautumis- ja toimintatapoja kokeillaan jokapäiväisessä arkielämässä terapiaistuntojen välillä. (Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 5.) Juuri tällaista toimintaperiaatetta noudattaa myös art –terapia, joten näenkin art –terapian kognitiivisen psykoterapian spesifioituneena sivuhaarana. Goldstein puhuu myös psykologis-kasvatuksellisesta interventtiosta. (Goldstein 1987, 356.) Art –terapiasta on löydettävissä selvästi myös kognitiivis- behavioraalisen terapian muotoja. Siinä pyritään hyödyntämään sekä kognitiivisia että suoraan käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Kuusinen toteaa kuitenkin, että monissa maissa käyttäytymisterapia ja kognitiivinen psykoterapia erottuvat kuitenkin selvästi omiksi koulukunnikseen, pitkälti niiden erilaisen

historian vuoksi. Tämän vuoksi myös niiden teoriataustat ovat luonnollisesti erilaiset. (Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 14.)

Itseäni art –terapiassa viehättää erityisesti sen käytännön läheisyys. Toki kaikki kasvatuksen ja opetuksen parissa työskentelevät tietävät, että hyvää ja onnistunutta kasvatusta ja opetusta ei voi ottaa työkalupakista, vaan toimimme kompleksisten asiakokonaisuuksien ympäröiminä. Tiedän kuitenkin myös sen, että moni opettaja kaipaa omaan toimintaansa erilaisia valmiita malleja, joiden avulla haluttuja asioita voi harjoitella. Art –terapia siirrettynä kouluympäristöön antaa tällaisen mahdollisuuden. Täytyy kuitenkin muistaa, että koska alkuperäisessä mallissa kyse on terapiamuodosta, tulee ryhmänohjaajien tietää, mitä ollaan tekemässä. Sen vuoksi, heidän on täytynyt kouluttautua menetelmää varten. Tämän lisäksi koko tuleva prosessi tulee olla erittäin hyvin suunniteltu. Ennalta suunniteltavia asioita ovat mm. oppilaiden valinta ja informointi, vanhempien ja koulu yhteisön informointi, opetusjärjestelyt ja art –ryhmien ajat ja käytettävät materiaalit. (Liite 5)

Art –oppitunnilla on läsnä on kolmesta viiteen lasta ja kaksi aikuista, jotka läpikäyvät tarkasti ennalta suunnitellun tilanteen ratkaisuihin. Hyvä ennakkosuunnittelu on tärkeää luonnollisesti ennen kaikkea siksi, että se vaikuttaa lopputulokseen niin olennaisesti. Omasta mielestäni hyödyllisin osa ART –menetelmää on se, että lapsi näkee ja kokee turvallisessa ympäristössä valmiita, oikeanlaisia käyttäytymismalleja erilaisiin arjen mukanaan tuomiin kiperiin tilanteisiin. Aikuinen on aina harjoituksissa mukana, jotta harjoitus pysyy paremmin alkuperäissuunnitelmassa.

Huomioitavaa on, ettei ART –menetelmää tule sekoittaa draamapedagogiikkaan tai näytelmäkerhoon, sillä se ei ole kumpaakaan, vaikka etenkin draaman kanssa menetelmällä onkin jonkin verran yhteistä ulkokuorta. Kun muistetaan, että ART –menetelmä on nimenomaan tarkoitettu terapiaksi, on ehkä helpompaa erottaa se näyttelemisestä. Esimerkkitapauksia läpikäydessä on tärkeää, etteivät henkilöt kompastu ylinäyttelemiseen tai jännitä liikaa esiintymistä, sillä se ei ole menetelmässä olennaista. Kuten aiemmin tulikin jo mainittua, tärkeintä on, että lapset (tai aikuiset) saavat oikeanlaisia eväitä elämäänsä ja siinä esiintyviin arjen tilanteisiin.

2.1. Sosiaaliset taidot – käyttäytymiskomponentti

”Sosiaalisen kanssakäymisen taidot, moraalit, vastuuntunto, eettiset ja esteettiset ihanteet eivät ole ihmisen perimässä, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ihminen kasvaa itseksensä muiden avulla. Niinpä lapsen sosiaalinen kehitys on niiden ihmisten – vanhempien, opettajien, ammattikasvattajien – vastuulla, jotka lapsen kanssa elävät.” (Keltinkangas–Järvinen 1985, 11.)

Käyttäytymisterapioiden menetelmiä

Käyttäytymisterapia määritellään hoitomuodoksi, jonka keskeinen hypoteesi on, että psyykkiset ongelmat ovat oppimisen seurausta ja siten myös poisopittavissa. Kuusisen mukaan oppiminen on laaja-alaista toimintaa, jota tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena. Käyttäytymisterapioiden keskeisiä käyttäytymisen muutokseen pyrkiviä menetelmiä ovat ehdollistaminen, vahvistaminen, altistaminen ja mallittaminen. (Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 13.) Myös Kazdinin mukaan ei toivottua käytöstä voidaan pois oppia opettamalla lapselle ei-toivotun käyttäytymisen tilalle toivottuja käyttäytymismalleja. (Kazdin 2001, 158.) Seuraavassa tarkastelen edellä mainittuja käyttäytymisterapioiden menetelmiä, koska ne muodostavat taustan, johon art –terapian yksi kolmesta keskeisestä osa-alueesta, sosiaalisten taitojen kehittäminen, pohjautuu. Mielestäni terapian kolmesta osa-alueesta kaksi, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja aggressionhallinta, ovat jossain määrin päällekkäisiä. Käsittelen ne kuitenkin erikseen, kuten myös Goldstein on tehnyt, sillä se helpottaa niiden teoriataustojen käsittelyä ja tarkempaa avaamista. Tätä linjausta tukee myös Kuusinen, jonka ajatuksia asiasta käsittelin jo sivulla viisi.

Käyn lyhyesti läpi myös A.T. Beckin terapiamallin ja psyykkisten ongelmien osa-alueet. Jos katsontakantaa laventaa ulos alakoulusta nuorten ja aikuisten kanssa tehtävään ART –terapiaan, voi helpommin ymmärtää, miksi halusin sivuta myös Beckin teoriaa. Toki valitettavasti myös psyykkisesti sairaita ja masentuneita varsin nuoriakin lapsia löytyy, vaikka monen menestyjän mielestä elämmekin superihmisten aikoja.

2.1.1. Positiivinen ja negatiivinen vahvistaminen

Kazdin (2001, 158) puhuu kirjassaan positiivisesta ja negatiivisesta vahvistamisesta ihmisen käyttäytymisen muokkaajina. Puhuttaessa positiivisesta vahvistamisesta liitetään siihen mukaan aina myös palkkiot, joita kutsutaan vahvistajiksi. Vahvistajina voivat toimia esimerkiksi ruoka, makeiset, sanallinen palaute, fyysiset eleet ja erilaiset sovitut merkit, joita voidaan vaihtaa esim. makeisiin. Itselleni tulee mieleen tehokkaita ja terveellisiä vahvistajia miettiessäni tietokonepelit, joita nykyajan lapset eivät enenkään kouluoloissa voi vastustaa. Ts. kun teet tämän, saat tehdä tätä. Art –menetelmä käyttää vahvistajina kolmen koon menetelmää, kehuja, kiitosta ja keksejä. Tällaista käyttäytymisen vahvistamista tukee myös Kazdin, joka korostaa sitä, että konkreettisiin vahvistajiin pitäisi aina liittää myös kiitos ja asian sanallinen huomiointi. (Kazdin 2001, 175.)

Vahvistajia käytettäessä on oltava erittäin johdonmukainen, sillä niiden epäjohdonmukainen käyttö aiheuttaa sekaannusta ja eripuraa oppilaiden keskuudessa. Myös sillä, kuinka nopeasti käyttäytymistä vahvistava palaute annetaan, on merkitystä. Nyrkkisääntönä voidaan todeta, että mitä vähemmän taitoa on harjoiteltu, sitä nopeammin palaute tulisi antaa. Vahvistajia käytettäessä vaarana on myös se, että lapsi saa vahvistajia liikaa. Tätä voi kuitenkin helposti välttää tarkkailemalla annettujen vahvistajien määrää ja lapsen käyttäytymistä. On järkevää käyttää vahvistajia siten, ettei harjoitettava asia tunnu liian työläältä palkkioon nähden, ts. vahvistusta ei tule säästää vain ja ainoastaan jonkin projektin loppuun, vaan palkkioita tulisi käyttää tasaisesti koko projektin ajan. Toimivaksi vahvistamisen muodoksi on osoittautunut myös menetelmä, joka vahvistaa mitä tahansa muuta kuin ei-toivottua toimintaa. Tämä toimintamalli on osoittautunut erittäin toimivaksi etenkin silloin kun pyritään eroon sekä itseä että toisia vahingoittavista käyttäytymisistä. (Kazdin 2001, 176-187.)

Negatiivista vahvistamista tulee Kazdinin mukaan käyttää vasta silloin, jos positiivinen vahvistaminen ei toimi. Sen käyttö edellyttää myös meneillään olevaa ei-toivottua käyttäytymistä, joka voidaan pysäyttää. Tällaisia tilanteita voi ilmetä esimerkiksi silloin kun henkilö pyrkii välttämään, häiritsemään tai lykkäämään tilanteita, jotka koee itselleen epämiellyttäväksi. Esimerkiksi koulussa opiskelu saattaa muodostua vaikeaksi, jos aina välttää ikäväksi tai vaikeiksi koettujen tehtävien tekemistä. Ongelmana negatiivisten vahvistajien, joita voivat olla fyysinen

rangaistus, eristäminen tms., käytössä Kazdin pitää niistä mahdollisesti aiheutuvia haittavaikutuksia, kuten esimerkiksi lisääntyvää välttämiskäyttäytymistä tai aggressiivisuutta. Tämä luonnollisesti johtaa entistä suurempaan ahdistukseen. Näitä voidaan kuitenkin välttää positiivisen vahvistamisen avulla. Negatiivista vahvistamista käytetään yleisimmin terapioissa, joissa hoidetaan alkoholiriippuvuutta (Antabus-kapseli), ylensyömistä ja negatiivisia seksuaalisia poikkeamia. (Kazdin 2001, 194-198.)

2.1.2. Sammuttaminen

Keltinkangas–Järvisen mukaan rangaistus tai palkinto eivät ole tehokkaimpia keinoja ei-toivottua käyttäytymistä poistettaessa, vaikka ne tavallisesti esitetäänkin kasvatuksen kulmakivinä. (Keltinkangas–Järvinen, 161.) Usein positiivisen ja negatiivisen vahvistamisen yhteydessä puhutaan myös sammuttamisesta, joka tarkoittaa sitä, että ei-toivottu käyttäytyminen jätetään huomiotta, kun taas toivotusta käytöksestä kiitetään ja se huomioidaan mahdollisesti muullakin tavoin.

Sammuttamisen tehokkuuteen vaikuttavat useat eri tekijät. Täytyy myös muistaa, että menetelmä on usein hidas prosessi. Ryhdyttäessä sammuttamaan lapsen häiritsevää tai epäsosiaalista käyttäytymistä, täytyy aikuisten olla tietoisia siitä, mikä ei-toivottua käyttäytymistä pitää yllä. Tässä, kuten sammutusprosessissa yleensäkin, on oppilaan seuranta tärkeässä roolissa. Toivottavaa olisi myös mahdollisimman laaja tiedotus, jotta kaikki lasta ympäröivät tahot, luokkatoverit mukaan lukien, tietäisivät toimia sovitun linjan mukaisesti. (Kazdin, 245.)

Sammuttaminen on helppo ja turvallinen menetelmä ja vailla psyykkisiä sivuvaikutuksia. Joka kerran kun lapsen käytös jätetään vaille huomiota, heikkenee yhteys käytöksen ja käytöksen aikaansaaneen ärsykkeen välillä. Ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua se, etteivät muutokset näy heti, vaan tuloksia saadaan joskus odottaa pitkäänkin. Aluksi on jopa siedettävä mahdollista ei-toivotun käyttäytymisen lisääntymistä, jossa kasvattajan kärsivällisyys punnitaan. Koska menetelmä on hidas, on tarkkaan harkittava, millaisen käyttäytymisen poissulkemiseen sammuttaminen soveltuu. Onhan toki selvää, ettei aikuinen voi kaikelle kääntää selkäänsä. Aggressiivisuus joko itseä tai muita kohtaan on varmasti paras esimerkki tällaisesta käytöksestä. Sammuttaminen ei myöskään käy silloin, jos luokkatilanteessa on vaarana, että kyseinen käytös sammuttamisen aikana yleistyy muiden oppilaiden keskuudessa heidän huomatessaan, ettei siihen puututa. Turhaan ilveilyyn, muuhun

turhan huomion herättämiseen tähtäävään käyttäytymiseen tai muuhun vaarattomaan häirintään, joka kaikkien oppilaiden mielestä ei ole ihailtavaa, on sammuttaminen oikea menetelmä.(Keltinkangas–Järvinen, 162.)

Jos lapsen käytös sammuttamista sovellettaessa muuttuu aina vain huonommaksi, on mahdollista, että sammuttaminen on kokonaan väärä menettely. Näin on silloin, kun käyttäytymisen vahvistajana ei alun perin ole toiminutkaan lapsen saama huomio, vaan jokin muu seikka, jota on vaikea havaita. On myös mahdollista, että varsinaista vahvistajaa ei olekaan, vaan kysymys onkin enemmän lapsen ymmärryksen puutteesta. Tällaisessa tapauksessa lapsen kapasiteetti hyvien käytöstapojen alueella ei kerta kaikkiaan riitä, jotta hän voisi ymmärtää oman käyttöksensä ei-toivottavuutta. Tämä voi johtua siitä yksinkertaisesta syystä, ettei kukaan ole koskaan kertonut hänelle tarpeeksi selvästi, millainen käyttäytyminen missäkin tilanteessa olisi suotavaa. Kasvattajat ovat vain olettaneet lapsen tuntevan yleiset käytösnormit ja –säännöt. (Keltinkangas–Järvinen, 163.) Yllä mainittu ajatus tukee omaa näkemystäni siitä, kuinka tärkeätä on tarkistaa ja ennen kaikkea varmistaa (ongelmiin joutuneen) lapsen ymmärrys hyvistä käytöstavoista esim. Art –menetelmän avulla. Ongelmat saattavatkin johtua vain siitä, ettei lapsi ole tarkasti tiennyt, millaista käytöstä häneltä esim. koulussa odotetaan. On täysin mahdollista, että kodin ja koulun odotukset käyttäytymisen suhteen poikkeavat toisistaan.

2.1.3. Beckin terapiamalli ja psyykkisten ongelmien osa-alueet

Kuusisen mukaan Beckin kognitiivisen malli alkoi selittää ihmisen käyttäytymistä ja depressioita ihmisen tietoisien minän kautta. 1950-luvulla Beck kyseenalaisti omien yritystensä pohjalta psykoanalyttisen terapian vaikuttavuutta masennuksen hoidossa. Depression hän määritteli häiriöksi, jossa keskeistä on ajatteluun liittyvä negatiivisuus, joka näkyy ajatusvääristyminä. Beckin kognitiivisen mallin mukaan nämä ajatusvääristymät ovat itseä, tulevaisuutta ja ulkomaailmaa koskevia negatiivisia yleistyksiä. Depressiivisellä henkilöllä on negatiivinen käsitys itsestä pahana, kelpaamattomana, arvottomana ja riittämättömänä. Tällainen henkilö kokee ulkomaailman ja muiden asenteen itseensä kielteisenä, jolloin negatiiviset käsitykset itsestä toistuvasti vahvistuvat. Myös tulevaisuus näyttäytyy kielteisenä ja positiiviset muutokset mahdottomilta. Nämä ajatusvääristymät ovat Beckin mukaan keskeisiä depressiota ylläpitäviä tekijöitä, joita kognitiivisella psykoterapialla pyritään muuttamaan. (Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 14-15.)

Beck nosti esiin erityisesti nk. välittömät ajatukset, jotka heijastavat ajatuksen virtaa tietoisella tai esitietoisella tasolla, koska juuri ne pitävät sisällään ajatusvääristymät. Beck jakoi ajatusvääristymät mm. valikoivan informaation prosessointiin (esim. ”kukaan ei tervehti minua”), mielivaltaiseen päättelyyn (”koska kukaan ei tervehti, kukaan ei pidä minusta”), asioiden henkilökohtaistamiseen (”olen varmaan tehnyt jotain väärää, koska kukaan ei tervehti minua”) sekä yliyleistämiseen tai mustavalkoajatteluun (”kukaan ei voi koskaan pitää minusta”). Yksilön informaation prosessointia ohjaa Beckin mukaan skeema, kognitiivinen rakenne, joka altistaa depressiiviseen merkityksenantoon eri tilanteissa. Koska skeema ohjaa yksilön havaintoja ja kokemusten rakentumista, oppimishistoriallisesti varhaiset skeemat muodostuvat keskeisiksi yksilön kokemusta sääteleviksi ja muokkaaviksi tekijöiksi. (Beck 2004, 17-21; Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 15.) Näin varhaislapsuus muodostuu tämänkin teorian mukaan äärimmäisen herkäksi kasvuvaiheeksi yksilön minäkuvan muotoutumisen kannalta.

Beck (2004, 21) jaotteli traditionaaliset yksilön psyykkiset ongelmat, niihin liittyvät uskomukset ja strategiat yhdeksään eri kategoriaan. Haluan tuoda ne taulukon muodossa esiin, sillä on varmaa, että vastaavanlaisiin psyyken ongelmiin törmää myös ART –terapiassa.

<u>Psyykinen ongelma</u>	<u>Perususkomus</u>	<u>Käytösstrategia</u>
Opittu avuttomuus	”Olen avuton, en osaa”	Ongelmaan kiinnittyminen
Välttäminen	”Minun voi käydä huonosti”	Asian välttäminen
Passiivis-aggressiivinen	”Joku voi yrittää kontrolloida minua”	Vastarinta
Vainoharhaisuus	”Ihmiset ovat vaarallisia”	Epäluuloisuus
Narsisismi	”Minä olen erityinen”	Häiriintynyt itsekeskeisyys
Huono itsetunto	”Minun täytyy olla vaikuttava”	Dramatiikka
Kohtuuton perfektionismi	”En saa tehdä virheitä”	Perfektionismi
Antisosiaalisuus, yhteiskuntavastaisuus	”Muut ovat minun”	Hyökkäys
Jakomielitautinen	”Tarvitsen paljon tilaa”	Eristäytyminen

2.2. Suuttumuksen hallinta - tunnekomponentti

”Se, joka heitti vastustajalleen herjan miekan sijasta, keksi sivistyksen”.

Freud

Keltinkangas-Järvisen mukaan aggressiivisuus on sosiaalisen kehityksen häiriöistä vakavin. Sen seuraukset ovat usein hyvin ikäviä. Se on usein myös merkki laajemmasta psyykkisestä kehityshäiriöstä ja niiden ihanteiden ja tavoitteiden epäonnistumisesta, joita sosiaalisuudelle asetetaan. Tässä yhteydessä sosiaalisuus ei ole ainoastaan yksi psyykkisen kehityksen alue, vaan sitä voidaan pitää sekä tasapainoisen psyykkisen kehityksen päämääränä että myös perustana, jolla psyykkisen kehityksen onnistumista arvioidaan. Sosiaalisuus ei tällöin tarkoita myöskään seurallisuutta, halua pitää laajaa ystäväpiiriä, sosiaalisia harrastuksia tai yksilön ulospäin suuntautuneisuutta, vaan kykyä pitkäaikaisiin, tunnepitoisiin, kykyä arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä ja ottaa heidät huomioon sekä kykyä käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaan. (Keltinkangas-Järvinen 13-14.)

2.2.1. Aggressio ja aggressiivisuus

Koska ihmisen kaikki käyttäytyminen on kokonaisvaltaista, ei aggressiivisuutta voi käsitellä ihmisen irrallisena oireena. Sen sijaan se tulee nähdä ihmisen yhtenä ominaisuutena, joka on sidoksissa suureen joukkoon muita psyykkisiä ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet ovat puolestaan riippuvaisia psyykkisten ominaisuuksien puutteesta tai niiden liiallisesta esiintymisestä. Psykoanalyttisessä mielessä käsitteet aggressio ja aggressiivisuus on kuitenkin hyvä selventää. Aggressio ei ole toimintaa, vaan vietti, jolle psyykkisesti tasapainoinen ihminen löytää sosiaalisesti hyväksyttävät kanavat. Aggressio saattaa ilmetä esim. korkeana suoriutumisen tarpeena tai kilpailemisen haluna. Aggressioenergia ei siis ole negatiivinen ilmiö ja se ei automaattisesti johda aggressiivisuuteen. Aggression vietin olemassaolo ei myöskään tarkoita synnynäistä tarvetta sotia, vaikka näin joskus on tulkittukin. (Keltinkangas-Järvinen 13-15.)

Sen sijaan aggressiivinen käyttäytyminen on aina häiriö, joka on seurausta monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Lievemässä muodossaan se on osoitus

puutteellisesta sosiaalisesta oppimisesta. Tämä saattaa johtua siitä, että lapselle ei ole kerrottu riittävän selvästi, mikä on oikein ja mikä on väärin. Sen sijaan aggressiivisuus on sallittu lapsen joutumatta vastuuseen käytöksensä seurauksista. Vakavammassa muodossaan se on osoitus häiriintyneestä psyykkisestä kehityksestä. (Keltinkangas-Järvinen 14-15.)

Aggressiivisuus toimii usein keinona saavuttaa jotain. Tällöin se johtaa psyykkiseen tasapainoon, joka kuitenkin aikaan saa vain hetkellisen helpotuksen. Ts. jos toinen ihminen on häiriön syy, tuo tämän loukkaaminen tekijälleen hetkellisen tasapainon. Tällainen tasapaino ei kuitenkaan ole välttämätöntä eikä suotuisaa, vaan johtaa uusiin ongelmiin. Päinvastoin kuin joskus virheellisesti luullaan, aggressiivisuuden kontrolloiminen ei johda psyykkisiin patoutumiin, vaan antaa mahdollisuuden ratkaista ongelmia rakentavia keinoja käyttäen. Olennaista on muistaa, että aggressiivisuus on aina osoitus yksilön psyykkisestä taantumasta. (Keltinkangas-Järvinen 15-16.)

Keltinkangas-Järvisen mukaan aggressiivisuutta voidaan vähentää ainoastaan poistamalla häiriön syy. Toisaalta hän korostaa, että ihminen itse on aina ja kaikessa käyttäytymisessään toimintansa agentti ja selitys hänen käytökselleen löytyy hänen omista ratkaisuksistaan. Välillä saattaa kuulla, miten ulkoiset tekijät ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Tällainen virhekesitys johtuu ihmisen psyykkisten toimintojen rajoituksista, siitä, että ihminen toimii niiden edellytysten varassa, joita hänellä on käytettävissään. Tätä kutsutaan ihmisen psyykkiseksi kapasiteetiksi. Tässä yksilöiden väliset erot ovat suuret. Toinen löytää rakentavat sosiaaliset ratkaisut, kun taas toisen käyttäytyminen päättyy aina omaan tai ympäristön tuhoon. Yksilön elämänhistoria määrittää sen, millaisia ratkaisuvaihtoehtoja ihmisellä on käytettävissään. Etsittäessä syitä ihmisen käyttäytymismalleihin, on muistettava koko ihmisen kehityskaaren pitkäaikaisuus ja kerroksellisuus. Ihmisen sosiaaliset taidot ja hänen ratkaisuvaihtoehdonsa kehittyvät lähiympäristössä, läheisten ihmissuhteiden varassa, ja tämän lähiympäristön häiriöt heijastuvat ihmisen kehityshäiriöinä. (Keltinkangas-Järvinen 15-18.)

2.2.2. Pulkkinen emotionin ja käyttäytymisen säätelyn (EMO) tutkimus

Myös Lea Pulkkinen on tutkinut lasten aggressiivisuutta. Hän teki jo 60-luvun lopussa lasten aggressiivisuutta käsitelleen väitöskirjan, jonka mukaan siihen astinen tutkimus sulki ulkopuolelleen suurimman osan lapsista, koska vain murto-osa lapsista oli aggressiivisia. Muiden lasten sosiaalisesta käyttäytymisestä tiedettiin varsin vähän. Pulkkinen kehitti emotionin ja käyttäytymisen säätelyn mallin (EMO), jonka mukaan aggressiivisuuden ehkäisy oli mahdollista kahdella tavalla: tukahduttamalla käyttäytymisen ulkoiset piirteet tai neutralisoimalla tilanteen virittämä kielteinen tunne. Negatiivista tunnetta voi Pulkkinen mukaan neutralisoida kognitiivisella kontrollilla, yksilön arvioidessa tilannetta eri näkökannoilta ja valitessaan tilanteeseen suhtautumistapansa. (Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen ja Metsäpelto 8-9.)

Lasten impulsiivisuuden ja aggressiivisen käyttäytymisen osa-alueella tutkimustulokset osoittivat, että lapsen kyvyt säädellä käyttäytymistään osoittautuivat tehtäväkohtaisiksi, ts. lapset saattoivat kyetä ehkäisemään toimintaansa tarpeen vaatiessa yhdessä tehtävässä riippumatta siitä, kykenivätkö he siihen toisissa tehtävissä. Tulokset osoittivat myös sen, että käyttäytymisen säätelyssä näyttäisi olevan myös sukupuolten välisiä eroja: toiminen ilman tarpeellista harkintaa oli yleisempää pojilla kuin tytöillä. Tutkittaessa sitä, miten lapset reagoivat erilaisia hyökkäyksiä kohtaan, tutkimustulos oli se, että samankokoista ja samaa sukupuolta olevaa hyökkääjää kohtaan reagoitiin voimakkaimmin. Sukupuolieroja ei tässä tapauksessa havaittu. Tämä kertoo siitä, että niin pojat kuin tytötkin katsovat olevansa oikeutettuja puolustamaan itseään hyökkäystä vastaan erityisesti silloin, kun hyökkääjä oli tutkittavan kanssa tasaveroisessa asemassa. Tämä saattaa puolestaan kieliä halusta säilyttää oma asema kaveripiirissä. Tutkimuksessa havaittiin myös se, että lapset joilla on vahva itsehallinta, tekevät tarkempia erotteluita tilanteiden välillä kuin lapset, joiden itsehallinta on heikko. Jälkimmäiset ”räjähtävät” helposti vähäisestäkin syystä. (Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen ja Metsäpelto 42-44.)

2.3. Moraalikasvatus - kognitiivinen komponentti

Yksi alkuperäisessä ART-terapiassa harjoiteltavista taidoista on yksilön moraalien kehittäminen. Arnold P. Golsteinin (1999, 323) mukaan Gibbs, Potter & Goldstein ovat sitä mieltä, että tehokkaan terapian yhtenä osa-alueena tulee olla yksilön moraalien kehittäminen. Väitettä tukee myös Greggin, Gibbsin ja Basingerin tutkimus (1994), jonka mukaan epäsosiaaliset nuoret pitävät moraalisia arvoja erittäin tärkeinä. Tällaisina arvoina nuoret mainitsevat mm. lupauksen pitämisen, totuudessa pysymisen, muiden auttamisen, elämän kunnioittamisen ja lainkuuliaisuuden. (Goldstein 1999, 323.)

Tarkasteltaessa moraalikehitystä, ei voi olla sivuuttamatta kahta jo klassikoiksi muodostunutta teoriaa. Tämän allekirjoittaa myös Goldstein (1999, 323-324) nostamalla Piagetin ja Kohlbergin moraalikehitysteoriat esiin yksilön moraalien kehittäessä.

2.3.1. Moraalikehitys Piagetin mukaan

Moraalikehitystutkimuksillaan Piaget halusi selvittää mm. sitä, miten lapset ymmärtävät sääntöjä ja soveltavat niitä käytäntöön. Tutkimustensa perusteella hän on luonut kuuluisan moraalikehitysteoriansa, jonka mukaan moraalikehitys etenee kahden päävaiheen kautta. Näistä ensimmäistä hän kutsui heteronomisen moraalien vaiheeksi, jolloin lapsen ajattelu on vielä hyvin spontaania ja tilannekohtaista. Jälkimmäistä kehitysvaiheita hän kutsui autonomisen moraalien vaiheeksi, joka alkaa noin kymmenen ikävuoden iässä. Tällöin lapsi alkaa pohtia toiminnan moraalista oikeutusta muodostaen samalla omia perusteltuja moraaliperiaatteita, joiden mukaan toimia. Huomion arvoista on, että kehitysvaiheet saattavat olla myös päällekkäisiä. Lapsi saattaa pohtia asioita autonomisen moraalien mukaisesti, pohtien perusteluja ja toiminnan seurauksia, mutta toimii kuitenkin käytännön tilanteissa vielä egosentrisesti, täysin omien tarpeidensa ohjaamana, toisten tarpeita juurikaan ajattelematta. (Piaget 1975, 105-129.)

Tutkimuksissaan Piaget on analysoinut mm. alle 12-vuotiaiden käsityksiä pelisääntöistä, varastelusta, valehtelusta ja oikeudenmukaisuudesta. Kuulapelitutkimuksessaan hän tutki lasten moraalikehitystä seuraamalla, miten lapset asennoituivat itse kehittelemänsä marmorikuulapelin sääntöihin, niiden laillisuuteen ja niiden muuttumiseen. Hän havaitsi neljä eri kehitysvaihetta sääntöjen

käsittämisessä. Ensimmäisessä vaiheessa lapset leikkivät vapaasti, ilman sen kummempia sääntöjä. Toisessa vaiheessa 3-5 -vuotiaat lapset alkoivat matkia vanhempien lasten ja aikuisten kehittelemiä sääntöjä. Sääntöjen muokkaus tapahtui kuitenkin egosentrisesti, eli sääntöjä muokattiin omiin tarpeisiin sopiviksi. Kolmannessa vaiheessa 7-8 -vuotiaat lapset pystyivät pelaamaan peliä yhteiset sääntökehykset mielessään, ts. heillä oli jo ymmärrys siitä, mistä pelissä on kyse. Kuitenkin aina 11-12 -vuotiaaksi asti sääntöjen johdonmukainen noudattaminen oli rajoittunutta, kuitenkin kehittyen vähitellen. Neljännessä vaiheessa lapset ymmärsivät, että sääntöjä voidaan kehittää ja vanhojakin muokata, kunhan niistä vain yhdessä sovitaan. Tätä nuoremmat lapset kokivat sääntökehykset pysyvinä, eikä uusia sääntöjä koettu oikeiksi. (Piaget 1975, 16-18; Piaget 1988, 60-64.)

Piaget tutki moraalikehityksen etenemistä myös moraalidilemmojen avulla esittämällä eri-ikäisille lapsille erilaisia moraaliongelmia kertomusten muodossa. Kertomuksissa esiintyi erilaisia ristiriitatilanteita, joiden oikeudenmukaisuutta ja vääryyttä lapset arvioivat. Tutkimustensa perusteella hän esitti, että pienet lapset ensisijaisesti arvioivat tekojen seurauksia, huomioimatta tapahtuman syitä ja tekijöiden motiiveja. Vasta 9-10 -vuotiaat lapset kykenevät ottamaan huomioon myös teon tekijän motiivit. Kun kyseessä on näpistykset ja valehteleminen, pitävät pienemmät lapset vakavampana rikosta, josta jää kiinni kuin objektiivisesti katsottuna vakavampaa rikosta, joka ei paljastu. Paha näyttäisi pienten lasten mielestä liittyvän enemmän kiinnijäämiseen kuin itse rikokseen. Kasvaessaan lapsi alkaa vähitellen lisääntyvästi huomioida moraalisisissä arvioineissaan myös tarkoitukset ja motiivit ja hän kokee rikoksen vääräksi silloinkin, kun se ei paljastu. (Piaget 1975, 117-118; Piaget 1988, 80-83; Piaget & Inhelder 1977, 123.)

2.3.2. Moraalikehitys Kohlbergin mukaan

Kohlberg on tutkimustensa perusteella laatinut moraalikehitysteorian, jonka mukaan yksilön moraalit kehittyvät kolmen, laadullisesti erilaisen kehitystason kautta on säilynyt merkittävänä moraalin ja moraalikasvatuksen tutkimuksen perustana hänen 1958 ilmestynyt väitöskirjansa julkistamisesta tähän päivään asti.

Kohlberg tutki moraalikehitystä esittämällä tutkimushenkilöille kertomuksia, jotka sisälsivät moraalidilemmoja. Kertomukset pitivät aina sisällään kaksi eettistä periaatetta, jotka oli asetettu vastatusten, esim. toisen ihmisen hengen pelastaminen

ja lain noudattaminen. Tutkittavan tuli perustellen valita jompikumpi tapa ja toimia näin moraalisenä päätöksentekijänä. (Colby & Kohlberg 1987, 151; Kohlberg 1984, 395-402.)

Kohlbergin mukaan ihmisen moraalinen ajattelu kehittyy kolmen moraalikehitystason ja kuuden kehitysvaiheen kautta. Siirtyminen seuraavaan kehitysvaiheeseen merkitsee parempia valmiuksia analysoida tilanteita moraaliselta kannalta ja perustella omat ratkaisut. Mitä alhaisemmalla moraalikehitystasolla yksilö on, sitä enemmän ailahtelevuutta yksilön ajattelussa ja toiminnassa ilmenee. Vastaavasti, mitä korkeammalla tasolla yksilö on, sen pysyvämmäksi hänen ajattelunsa muuttuu, koska hän pystyy ristiriitatilanteissa toimimaan sisäistamiensä moraaliperiaatteiden ohjaamana johdonmukaisesti tilanteesta riippumatta. Ensimmäisessä kehitysvaiheessa yksilön toimintaa ohjaa itsekeskeisyys, omat tarpeet ja rangaistusten välttäminen. Toisessa vaiheessa yksilöllä on pyrkimys hyötyä tekemisestä tai tekemättä jättämisestä. Hän huomaa tarpeensa ja toiveensa, vaikka tämä ei vielä toiminnan tasolla juuri näykään. Tasa-arvoisuutta toiminnassa ja yksilön kohtelussa pidetään reiluuden ehtona. Kolmannessa vaiheessa oman toiminnan ohjaus tähtää siihen, että oma toiminta näyttäisi hyvältä muiden silmissä. Kuitenkin toisesta välittäminen ja auttaminen koetaan tärkeinä toimintaperiaatteina. Neljännessä moraalikehitysvaiheessa yksilön toimintaa vastuuntunto omasta osuudesta yhteisön toiminnan ylläpitämiseksi, ja viidennessä vaiheessa yksilö pyrkii toimimaan niin, että toiminnan seuraukset ovat mahdollisimman hyvät mahdollisimman monen ihmisen näkökulmasta. Lait ja säännöt nähdään tilanteen mukaan sovellettavina, ei enää edellisten kehitysvaiheiden tapaan muuttumattomina. (vrt. Piaget) Kuudennessa, viimeisessä ja moraalikehitystasoltaan korkeimmassa kehitysvaiheessa yksilön toimintaa ohjaa hänen itsensä tietoisesti valitsemat ja tärkeiksi kokemat eettiset periaatteet, jotka ovat sopusoinnussa universaalien eettisten, oikeudenmukaisuutta korostavien periaatteiden kanssa. (Colby & Kohlberg 1987, 15-19; Kohlberg 1984, 170-183, 390-391.)

Kohlbergin teorian mukaan moraalikehitys tapahtuu sekä tiedon, tunteen että tahdon alueella ja sisältää keskeisesti käsitteet oikeus, vastuuntunto ja oikeudenmukaisuus. Moraalikehitys edellyttää yksilön aktiivista moraalikäsitteiden rakentamista ja testaamista vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Pelkkä passiivinen mukautuminen aikuisten tapanormeihin ilman omakohtaista kokemusta ja perusteltua pohdintaa heikentää moraalikehityksen edistymistä ja

moraaliperiaatteiden vahvistumista käyttäytymistä ohjaaviksi periaatteiksi myös aikuisten valvovan silmän ulottumattomissa. (Kohlberg 1984, 27-29.)

3. MOTIVAATIO

Puhuttaessa mistä tahansa oppimisesta liitetään siihen usein myös motivaatio. Se millainen opiskelumotivaatio oppilailla on vaikuttaa siihen, miten he jaksavat ja viitsivät keskittyä kulloinkin opiskeltavaan asiaan. Motivaation kantasana on motiivi. Motiiveista puhuttaessa viitataan usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin sekä muihin sisäisiin yllykkeisiin. Peltosen ja Ruohotien mukaan motiivi on syy, joka johdattaa yksilön toimimaan tietyllä toiminnan intensiteetillä, suunnalla ja kestolla. Myös palkkiot ja rangaistukset liitetään usein motiiveihin. Motiivit siis virittävät ihmisen käyttäytymisen suuntaa, joten voidaan sanoa niiden olevan päämääräsuuntautuneita. Toiset niistä ovat tiedostettuja ja toiset tiedostamattomia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Motivaatiolla tarkoitetaan vastaavasti motiivien aikaansaamaa tilaa, joka tähtää johonkin valittuun päämäärään ts. tekemisellä on jokin tavoite eli intentio. Intentio pitää sisällään sekä tavoitellun päämäärän että keinot sen saavuttamiseksi. Motivoitunut toiminta heijastuukin ainoastaan yksilöiden intentioiden kautta. Intentionaalinen toiminta voi olla joko itseohjautunutta (self-determined) tai ulkoapäin ohjattua (controlled). Toiminta, jolla ei ole intentiota ei sisällä motivoitunutta käyttäytymistä. Tällainen toiminta on usein lyhytjännitteistä, impulsiivista sekä harkitsematonta (amotivated). (Deci & Ryan, 1994, 3-4.)

Motivaatio on tilannesidonnaista. Ekolan ja Vahervan (1976,145) mukaan voidaan erottaa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Edellinen liittyy tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet muokkaavat yksilölle joukon motiiveja ja saavat aikaan intentionaalista käyttäytymistä. Tilannemotivaatio on myös dynaamisempaa ja voi vaihdella tilanteesta toiseen. Peltosen ja Ruohotien mukaan Beck ja Ball ovat todenneet yleismotivaation korostavan vireyden ja käyttäytymisen suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä. Tällöin motivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä, eräänlaista keskimääräistä tasoa. Tilannemotivaatio on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta, jota voidaan pitää asenteen synonyymina. Asenteen ja motivaation erona voidaan pitää sitä, että asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, kun taas motivaatio on melko

lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17-18.) Juuri näihin kahteen mielentilaan Art –terapia yrittää vaikuttaa, joten myös siksi juuri motivaatiota on hyvä tarkastella Art –projektin yhteydessä.

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Vertailtaessa ulkoista ja sisäistä motivaatiota, on ulkoinen motivaatio aina mielletty huonompina vaihtoehtona kuin sisäinen, jota on pidetty ideaalina oppimismotivaation tilana. Ulkoista motivointia kuitenkin tarvitaan, sillä kukapa meistä jaksaisi aina olla sisäisesti motivoitunut. Ulkoiseen motivaatioon on aina mielletty palkkiot. Ulkoiseen motivaatioon viittaavat palkkiot ovat ulkoisesti palkitsevia ts. oppilas voi työskennellä koulussa esim. miellyttääkseen vanhempiaan tai saadakseen heiltä palkkion tai koulusta hyvän arvosanan.

Art –tuntien yksi tärkeimmistä hetkistä on tuntien lopussa nautittavat mehut ja keksit. Ne antavat lisämotivaatiota lapsille tiukoilla hetkillä ja täyttävät ulkoisen hyvin ulkoisen motivoinnin kriteerit. En kuitenkaan sanoisi, että oppilaat tulevat Art –ryhmään vain mehun ja keksien vuoksi. Ne ovat kuitenkin mieluinen ja hyvin ansaittu palkkio hyvin tehdystä ja heitä itseään auttavasta työstä. Lopputunnin pieni herkkuhetki antaa samalla ohjaajille mainion tilaisuuden käydä läpi tunnilla opittuja asioita. Aikaa on tällöin myös molemmin puoleiseen ajatusten ja tunteiden vaihtoon. Pieni palkkio edesauttaa myös sitä, että oppilaille jää tunnista hyvä mieli.

Ulkoisesti palkitseva opettaja pyrkii kehittämään oppilaiden innostusta osoittamalla tietojen ja taitojen tarpeellisuuden myöhemmin elämässä sekä järjestämällä opetustilanteen tekijöitä niin, että oppilaat kokevat opetuksen mielekkääksi ja tärkeäksi. Hän palkitsee myös menestymisen. Ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat ovat yleensä tehokkaita suorituksen parantajia, vaikka ne eivät suoranaisesti kehitä sisäistä motivaatiota (epäsuorasti kylläkin, jos ne vahvistavat osaamisen kokemuksia). Väärin sovellettuna ne saattavat johtaa siihen, että oppilaat haluavat maksimoida palkkiot suhteessa työntekoon mieluummin kuin oppia uutta. Tämän voi yrittää välttää sillä, että palkkion antamisessa korostetaan työn laatua määrän sijaan. Näin työskentely sinänsä nostetaan oppilaiden silmissä tärkeämmäksi kuin palkkio-odotukset. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20.)

Ulkoisista palkkioista puhuvat myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors. Heidän mukaansa mm. Deci ja Ryan sekä Byman ovat sitä mieltä, että pahimmillaan ulkoinen rangaistuksin ja/tai tapahtuva motivoiminen saattaa jopa vähentää sisäistä motivaatiota. Vääränlainen kilpailuun ja siitä syntyvään ahdistukseen perustuva ulkoinen motivaatio saattaa sisäistyä ja rakentaa oppilaalle virheellisen, ei enää uteliaisuuteen ja kiinnostukseen vaan pärjäämiseen ja saavuttamiseen perustuvan motivaatiopohjan. Lisäksi kouluoppiminen voi saada erilaisen luonteen kuin muu oppiminen. Sen ei enää tarvitsekaan olla kiinnostavaa, vaan se nähdään pakkona tai velvollisuutena. Seuraus tästä on mitä todennäköisimmin se, että muutaman kouluvuoden jälkeen kaikki kiinnostuksenkohteet löytyvätkin koulun ulkopuolelta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2001, 74.) On olemassa myös sisäisesti palkitsevia kannusteita, kuten itse koettu työn ilo. Se, onko kannuste ulkoisesti vai sisäisesti palkitseva määrää luonnollisesti sen, onko kyseessä ulkoisesti vai sisäisesti motivoitunut toiminta.

Sisäisesti motivoituneesta toiminnasta voidaan puhua, kun yksilö nauttii tekemisestään pelkästä tekemisen riemusta ilman ulkoisia palkkioita tai kontrollinuhkaa. Hän tekee asioita, jotka kiinnostavat. Hän on sitoutunut ja täysin keskittynyt tekemiseensä (mm. Pintrich & Schunk, 1996, 257-258). Satunnainen palkitseminen on kuitenkin tarpeen onnistumisten kokemusten ja pätemisen tarpeen vahvistamiseksi (Peltonen & Ruohotie, 1992, 85).

Decin ja Ryanin (1985, 32-35) mukaan sisäinen motivaatio syntyy yksilöiden luontaisesta halusta kehittää itseään omista lähtökohdista käsin. Oma kyvykkyys (competence) ja itseohjautuvuus (self-determination) ohjaavat yksilöitä etsimään kiinnostavia haasteita, joita yritetään saavuttaa. Mikäli yksilö kokee haasteen itselleen sopivaksi, eli se ei ole liian helppo eikä liian vaikea, alkaa hän työskennellä itseään säästelemättä tavoitteen saavuttamiseksi.

4. MENETELMÄ

Haastattelut joita tein oppilaille ja heidän vanhemmilleen sekä ohjaajille toteutin heti viimeisen ryhmäkerran jälkeen noin viikon kuluessa. Näin varmistin sen, että ART –ryhmän toiminta oli kaikilla vielä tuoreessa muistissa. Ajankohta oli joulukuun loppu vuonna 2006. Haastattelurungot tein joka ryhmälle erikseen, jotta saisin kaikilta ryhmiltä juuri itseäni kiinnostavat asiat selville mahdollisimman tarkasti. (Liitteet 2,3, ja 4.) Haastattelukysymykset mietin yhdessä ohjaajien kanssa. Menetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun aineisto on yleensä runsas, jonka seurauksena analyysivaiheesta tulee usein mielenkiintoinen ja haastava. Haastattelujen puhtaaksikirjoitusvaihe on työlästä, mutta itse analysointivaihe on sitten sitäkin mielenkiintoisempaa. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 122-123.) Omassa tutkimuksessani työmäärää vähensi tietysti haastateltavien pieni määrä (8). Sisällöltään ne olivat kuitenkin etenkin ohjaajien ja vanhempien osalta runsaita.

5. PROJEKTIN ANALYSOINTI

5.1. ART –ryhmän muodostaminen

Ennen ART –ryhmän aloittamista ryhmän ohjaajat olivat miettineet, keille ensimmäinen ryhmä suunnattaisiin. Yleisimmät ryhmänperustuskriteerit ovat oppilaiden henkilökohtaiset taipumukset (temperamentti) tai ikä. (Glick & Goldstein 1987, 357.) Tutkimaani ryhmään oppilaat valittiin vanhemmille suunnatun alkukartoituksen ja luokanopettajien haastatteluiden perusteella. Tällä kertaa ryhmään ottamisen kriteerinä pidettiin, kuten yleisempää onkin, temperamentiltaan samantyyppisten oppilaiden mukaan ottamista. Tämän jälkeen muutamien koulumme oppilaiden luonteenlaatuja kartoitettiin yhdessä luokanopettajien kanssa hieman tarkemmin, jonka tuloksena oppilaat ryhmään valittiin.

Kun oppilaat oli alustavasti valittu, informoitiin asiasta oppilaiden vanhempia. Kodeista pyydettiin lupa ryhmään osallistumiselle, ja lisäksi vanhemmat tekivät lapsistaan alkuanalyysin. Se selvitti hieman tarkemmin, millaisia asioita vanhemmat toivoivat ryhmässä käsiteltävän. Koska tämä ensimmäinen pilottiryhmä nimettiin ”malti” -ryhmäksi, oli selvää, että pääpaino sisällöistä keskittyi suuttumuksen hallintaan, pettymyksen kohtaamiseen, toisen suuttumuksen kohtaamiseen, anteeksi

pyytämiseen ja antamiseen sekä omien tunteiden ilmaisemiseen. Seuraavassa lainauksia ryhmän perustamisprosessista ja siitä, millaisia oppilaita ryhmään valittiin.

”Kotona oli vielä viime vuonna paljon nokkapokkaa, eikä mikään käsky ei mennyt perille ilman, että piti huutaa ja tapella.”

”Kieltämättä suuttumuksenhallinta on ollut meille ongelma. Joten kieltämättä odotimme, että poika saisi itsevarmuutta ja ymmärrystä siitä, miten tällaisiin ei-miellyttäviin tilanteisiin pitäisi reagoida. Kiukustuminen ei ole aina se oikea tapa reagoida.”

Vanhemmat

”Mehän tehtiin aluksi tää aika massiivinen kysely koteihin. Näiden vastausten ja opettajakyselyn pohjalta me sit plokattiin ne aiheet, mitkä sit aika monilla esiinty niis vastauksissa.”

Ohjaajat

5.2. Ongelmakohtia

Yksi iso kysymys oli ryhmän toiminnan ajankohta, sillä ainahan Art –tunnit ovat jostain toisesta oppiaineesta pois, vaikka tärkeä asia onkin. Koulupäivän jälkeen pidettäväksi ART –tunteja ei luonnollisesti voinut jättää, silloinhan se tulkittaisiin helposti rangaistukseksi. Onneksi myös opettajat ymmärsivät hankkeen arvon ja tunnit saatiin ujutettua oppilaiden lukujärjestykseen aika helposti.

Ohjaajat kokivat alussa ongelmaksi sen, etteivät kaikki vanhemmat kokeneet ryhmää lapselleen tarpeelliseksi. Ennakkoluulot voi varmasti ymmärtää, sillä mukana oli myös ns. normaaliopetuksen luokkien oppilaita. Lisäksi Art –menetelmän suora käänös Aggression Replacement Training saattaa monista kuulostaa rajultakin. Toisena selvänä ongelmana ohjaajat näkivät yhteistyön kodin ja koulun välillä. Tämä johtunee pitkälti siitä, että vanhemmat olivat tuttuja lapsensa luokanopettajille, mutta eivät ryhmän ohjaajille. Viestit, jos sähköpostia ei lasketa mukaan, kulkivat aina luokanopettajan kautta, jolloin kontaktit saattoivat jäädä ohuiksi.

”Aluksi alkoi miettimään, että mitäköhän tää nyt sitten itse asiassa oikein on. Ja ketkä sitä pitää ja miten se koulutus on järjestetty. Se kuulosti niin hirveän sellaselta syvälle menevältä. Sitä jäi oikein funtsimaan, et siinähan pitää olla aika hyvä siin vetämisessä. Jäi miettimään, ettei se vaan aikaan mitään päinvastaisia reaktioita kuin on toivottu.”

Vanhemmat

”Oli vaikeaa saada vanhemmat vakuuttuneiks, että tällainen ryhmä on heidän lapselleen tarpeellinen. Kaikki vanhemmat ei ollu niin innokkaita ja niitä oli aika vaikea tavoittaa eri välikäsien kautta. Osa oli vähän epäluuloisia Art-projektia kohtaan”.

”Ongelma oli siinä, että oppilaat ja vanhemmat ei ollu meille tuttuja, niin siinä oli se ongelma justiin, et yhteydenpidossa koteihin oli liikaa porukkaa tavallaan sitä hoitamassa. Et siin oli semmosta soutamista ja huopaamista.”

”Ja sit tää ikuinen ongelma, eli ajan puute. Et se yhteydenpito ois pitäny ehtii hoitaa jotenkin vähän paremmin.”

Ohjaajat

Viimeinen lainaus on oiva aasinsilta tämän päivän kenties suurimpaan kiroukseen työelämässä. Onhan nimittäin niin, että niin opetuslalla kuin muuallakin työelämässä, painitaan liian kiireen kanssa, joka ei voi olla näkymättä mm. työviihtyvyydessä. (Opettajalehti 4, 2007, 8-11; Syrjäläinen 2002, 59-99.)

Art –menetelmän yksi olennainen osa on kotiläksyt. Eli sen lisäksi, että taitoja harjoitellaan koulussa, tulisi niitä harjoittaa myös kotioloissa, jos se vaan suinkin on mahdollista. Kolmas ongelmakohta ryhmän toiminnassa oli oppilaan omalle vastuulle jääneet kotiläksyt. Tutkijan silmin tuntuu siltä, että läksyt ovat tällaisenaan monelle alakoulun oppilaalle liian vaikeita niiden vaikeaselkoisuuden takia. Toinen läksyjen selkeä ongelma on se, ettei niitä aina pysty tekemään yksin. Art –läksyt ovat samanlaisten tilanteiden harjoittelua kuin tunneillakin, joten useimmiten läksyistä suoriutumiseen vaaditaan joko lavastettu tai reaali arkitilanne. Tällainen järjestely saattaa tuntua ylivoimaisen vaikealta pienelle lapselle, etenkin jos tukea harjoitteluun

on vaikea saada kotoa. Ohjaajat tiedostivat tämän ja korostivat, että annettuja läksyjä voi tehdä myös koulussa etenkin avustajan, mutta myös opettajan kanssa.

”Läksyt oli lapsille vaikeita, asiat ovat aika abstrakteja. Siin tarvittiin avustajien apua kun oppilaat teki läksyjä. Eli tarkoitus oli harjoitella läksyjä esim. kotona vanhempien kanssa tai sitten avustajien kanssa koulussa.”

”Tää kehitty tää tilanne tänä aikana niin, et sit oli vähä niinku semmonen henkilökohtanen tuutori siin kattomassa. Tää tuutori oli joko avustaja tai oma opettaja. Tää tuutori oli sit perillä siitä, mitä sen viikon aikana sit harjotellaan.”

Ohjaajat

”Kotiläksyt ovat olleet suurimmalta osin tekemättä. Joskus on ollut luonnollisessa ympäristössä tapahtumia, joiden avulla olemme päässeet läksyistä keskustelemaan.”

”Vinkkinä seuraavan ART-ryhmän vetäjille voisin sanoa, että oli vaikea päästä läksyistä perille. Syynä tähän oli se, että se mitä oppilas sanoi olleen läksynä oli meidän mielestä täysin eri kuin se, mitä läksypaperissa luki. Ei todellakaan aina tiennyt tehdäkö tässä nyt läksyjä ihan oikein vai ei.”

Vanhemmat

Oppilailta ei suoranaista palautetta kotitehtävien osalta tullut, koska en kysynyt heiltä, miten he kotiläksyjen tekemisen kokivat. Laatiessani kyselylomakkeita ajattelin, että saan vastaavat tiedot kysymällä heiltä sitä, mitkä harjoiteltavat taidot ovat olleet erityisen hyödyllisiä tai mitkä asiat ovat erityisesti jääneet mieleen. Nyt kuitenkin huomaan, että myös oppilaille olisi ehdottomasti pitänyt esittää jokin suora kysymys kotitehtävistä. Uskon kuitenkin, että vastaukset olisivat olleet yhteneväisiä vanhempien ja ohjaajien antamien vastausten kanssa. Nyt oletus jää kuitenkin valitettavasti hypoteesin tasolle...

5.3. Eri osapuolien kokemuksia

Mietittäessä Art –menetelmän kulmakiviä, tulee itselleni heti mieleen sen pieni ryhmäkoko. Yksi pienen ryhmän monista eduista on se, että lapsi saa tarvitsemansa huomion ja ajan, mikä on isossa ryhmässä liki mahdotonta. Pienryhmässä on aikaa rauhalliseen kohtaamiseen, mikä valitettavan usein tuntuu olevan yhä vaikeampaa. Usein totuus on se, että opettaja viettää lapsen kanssa enemmän aikaa päivästä kuin omat vanhemmat. En kuitenkaan halua tällä kommentilla missään nimessä syyllistää vanhempia, vaan tyydyn toteamaan, että nykyaika on aika työorientoitunutta. Työtä ei ole aina helppoa saada, saati pitää, lisäksi joustavuuttakin tarvitaan.

Seuraavassa käsittelemme eri osapuolten kokemuksia Art –ryhmän toiminnasta syksyn 2006 aikana. Ensin saavat vuoron ryhmän ohjaajat, sen jälkeen oppilaiden vanhemmat ja lopuksi oppilaat.

”Oli ainakin havaittavissa, et ryhmään tultiin ihan mielellään. Ja useimmiten siel oli mukava ilmapiiri. Ja yllättävän ja paljon ja yllättävän avoimesti ne ryhmäläiset puhu niistä asioistaan.”

”Kotoa ei ole tullut enää yhteydenottoja täs loppuvaiheessa, eli ilmeisesti se lopulta sit hyväksyttiin joka kodissa.”

Ohjaajat

Alun ennakkoluuloista huolimatta vanhemmat tuntuivat lopulta tyytyväisiltä Art –ryhmän antiin, sen jälkeen kun olivat tarkemmin ymmärtäneet ryhmän tarkoitusperät ja toimintatavat. *”Luulen, että Art-ryhmän ympäristö on saattanut auttaa siten, että oppilas on saanut kokea olevansa iso. Hän on tavallaan voinut ottaa vähän vastuuta. ART-ryhmästä on tullut palautetta, että hän on osallistunut hyvin keskusteluihin. On osannut näyttää esimerkkiä muille ryhmän oppilaille. Siinä mielessä positiivinen kokemus myös hänelle.”*

”Hän on joutunut pohtimaan tämän tyyppisiä asioita. Hyöty on ehkä nimenomaan tullut yhteisten keskustelujen kautta, joita ryhmän sisällä on käyty. On oppinut huomaamaan, että asioita voi tehdä toisin.”

”Mun mielestä on hirveän vaikee pureutua niihin seurauksiin, kun ei ymmärrä mistä se käytös tulee. Et onko jotain, mitä vois tehdä toisin. Ja tää on se, mihin meille ei vastattu, kun me käytiin täällä keskustelemassa. Siitä tulee väistämättäkin sellainen huoli, että herran jestas, mitä mitä.”

”Pidän projektia kuitenkin hyvänä.”

Vanhemmat

Oppilailta kysyttäessä Art –ryhmän hyödyllisyyttä, vastasivat kaikki projektin olleen hyödyllinen. Suora lainaus toisluokkalaiselta oppilaalta kertoo paljon: *”Joo, kato kun meidän luokalla on semmonen poika tai kaksikin, joka ärsyttää mua joka päivä. Toinen ei kyl ärsytä ihan joka päivä. Mut se toinen voi suuttuttaa mut niin pahasti, etten pysty enää hallita itteeni. ARTin ansiosta en ole suuttunut enää yhtä paljon.”* Suuttumuksen hillinnän harjoittelu on ainakin tämän vastauksen perusteella selvästi onnistunut. Toki joku voisi todeta kriittisesti, että vastaus on annettu aikuisten miellyttäminen mielessä. Se epäilijöille suotakoon, sillä toki sitäkin koulussa opitaan.

Olennaista joka tapauksessa on se, että kaikki Art –menetelmään tutustuneet lapset ja nuoret ovat saaneet itselleen konkreetteja käyttäytymismalleja siitä, miten erilaisissa vaikeissa tilanteissa tulisi toimia. Mielestäni juuri tässä piilee nimenomaan Art –terapian vahvuus. Onhan nimittäin niin, että mentäessä vaikeammin oirehtivien lasten suuntaan oikeanlaiset käyttäytymismallit saattavat olla pahastikin hukassa. Monet toisille itsestään asiat ovat toisille täysin vieraita. Näin on muuten myös aikuisten maailmassa, kyllä huonoa ja outoa käyttäytymistä myös aikuisten kesken ilmenee. Tässä välissä voikin hyvin mainita, että Art –terapiaa on käytetty myös mm. vankeja kuntoutettaessa. Seuraavassa muutamia suoria lainauksia oppilaiden suusta kysyttäessä mitä Art –ryhmästä jäi mieleen.

”Parhaiten on jäänyt mieleen anteeksianto, pettymyksen kohtaaminen, omien tunteiden ilmaisu ja toisen auttamista.”

”Musta toi omien tunteiden ilmaiseminen on ollu hyödyllistä.”

Poika 2. luokka

”Mul on jääny erityisesti mieleen toi auttaminen ja pettymyksen kohtaaminen.”

”Hyödyllisintä on ehkä ollu tota toi itsehillintän harjoittelu. Oon ajatellu et nyt nyrkit alas, nyt nyrkit alas.”

Poika 4. luokka

”Eniten muistan pettymyksen kohtaamisen harjoittelua. Alusta en niin muista hirveen hyvin. Sitten on ollut myös anteeksi antamista.”

”Musta hyödyllisintä on mulle on ollu itsehillinnän harjoittelu.”

Poika 6. luokka

Kaksi kolmesta mainitsee itsehillinnän harjoittelun heille itselleen hyödylliseksi. Vastauksista paistaa läpi myös se, että taitojen harjoittelu, sen hyödyllisyyden lisäksi, on koettu myös mukavaksi. Se kielii siitä, että kyseisessä ”malti-ryhmässä” on aikaan saatu hyvä harjoittelumotivaatio itsehillinnän kehittämiseksi. Kun harjoiteltava asia koetaan itselle mielekkääksi ja hyödylliseksi, se yleensä opitaankin paremmin.

6. POHDINTA

Itselleni jäi kaikkia kolmea osapuolta haastateltuani sellainen tuntuma, että projekti ilman muuta kannatti. Mitään konkreettisia tuloksia on tietysti mahdotonta esittää, mutta kuten toinen ohjaajista osuvasti totesi, että *”jos ajatellaan alkutilannetta ja tätä lopputilannetta, ni jos siit jotaki jää evääksi, ni sillohan ollaan kuitenkin voiton puolella.”* Edelliseen on helppo yhtyä, sillä varmaa on, että ryhmässä harjoitellut asiat jäävät oppilaiden mieliin kypsymään. Toisen ohjaajan kommentti kysymykseen on myös paljon puhuva: *”mut kyl oppilaat siel ainaki pohti toki rankasti. Et ei se ainakaan huonompaan suuntaan voi ketään viedä. Kaikki lähti kyl mukaan siihen, et ne oikeesti mietti niit tilanteita ja keksi missä niit taitoja tarvitsisi. Et ne sessiot oli kyl tosi tehokkaita.*

Mielestäni nämä kaksi edellisen kappaleen lainausta kiteyttävät hyvin vastauksen tämän proseminaariryöön otsikon kysymykseen ”Opittiinko itsehillintää” eli miten ART –menetelmän vaikutukset siirtyivät pienryhmässä harjoittelusta oppilaan arkeen. Toisaalta näihin lainauksiin tiivistyy tutkimukseni suurin ongelma, eli se, miten mitata käyttäytymistä ilman verrokkiryhmää tai alku- ja loppumittausta. Toisaalta taas vastauksen voi lukea, jos ei nyt aivan suoraan, niin ainakin rivien välistä. Harjoiteltu on, ajateltu on ja yritetty on, joten varmasti jotain on myös opittu. Se, miten ja milloin opitut asiat siirtyvät oppilaan arkeen ja sitä kautta käytäntöön on tietysti arvoitus. Olen kuullut monen ihmisen sanovat Art –menetelmästä puhuttaessa, että tekisi itse kullekin hyvää käydä kertaamassa hyviä käytöstapoja. Olen myös lasten suusta kuullut, että he ovat muistaneet tunneilla läpikäytyjä asioita kohdatessaan ns. haastavia arkitilanteita. Toiset ovat muistaneet Artin opit ennen hankalaa tilanteeseen reagoimista, toiset vasta reagoinnin jälkeen. Uskon, että Artin ansiosta monilla menetelmän läpikäyneillä lapsilla on kuitenkin ainakin tavoitteena muistaa menetelmän opit ennen erilaisiin haastaviin tilanteisiin reagoimista.

Tutkimukseni luotettavuutta voidaan analysoida lähinnä tutkittavien henkilöiden vastaushetken vireystilan ja heidän vastausmotivaationsa kautta. Myös ikä sekä vastaajien suhde, asenne ja mahdolliset ennakkoluulot Art –hanketta kohtaan vaikuttivat varmasti vastauksiin. Koska vastaajia oli vähän, olen saanut syväanalysoitua vastaukset mielestäni tehokkaasti. Tämän vuoksi uskon, että olen löytänyt vastauksista olennaiset asiat, jotka auttavat tutkimustulosta kiteytettäessä. Etenkin oppilaiden vanhemmat ja ryhmän ohjaajat tuntuivat hyvinkin analyttisiltä vastauksia antaessaan.

Kuten jo edellisessä kappaleessa mainitsinkin, en voinut aikataulutusten vuoksi tehdä alkumittausta, joten saatujen tutkimustulosten vertaaminen aiempiin tuloksiin ei ollut mahdollista. Toisaalta voi kysyä, millaisia kysymyksiä alkumittaus olisi voinut pitää sisällään? Olisi varmasti ollut hankalaa mitata sitä, millaisia oppilaat olivat ennen Arttia. Lähtökohtaisestikin jonkin käyttäytymisen muutokseen tähtäävän intervention tulosten mittaaminen on erittäin haastavaa. Jos alkumittaus olisi ylipäättään ollut mahdollinen, olisi lasten luonteenpiirteet luotettavasti kertovan alkumittauksen pitänyt olla kovin laaja. Samoin loppumittaus olisi pitänyt toteuttaa tietysti samaa tutkimuspatteristoa käyttäen. Näin ollen voin todeta, että annetuissa

olosuhteissa ja laadullisen tutkimusotteen puitteissa tutkimukseni luotettavuus on riittävä.

Tutkimusta tehdessäni kartoitin luonnollisesti myös sitä, missä muualla Suomessa Art –terapiaa tai –menetelmää on käytetty. Sain selville sitä käytettävän ainakin Nokiolla, missä sijaitsee Tampereen yliopistollisen keskussairaalan yksikkö, jossa tehdään työtä psyykkisesti sairaiden nuorten kanssa. Helsingissä on Arttia käytetty kaupungin nuorisoasiainkeskuksen ja sosiaaliviraston toimesta jo kolme vuotta. Näiden kahden edellä mainitun instanssin yhteistyön tuloksena syntyi Skanssi –hanke, joka toimii Itä-Helsingissä vahvassa yhteistyössä alueen koulujen kanssa. Hankkeen perusajatus on kohdennettu nuorisotyö ja se on suunnattu nuorille joiden ”käyttäytyminen on epäsosiaalista, häiriöksi ja vahingoksi hänelle itselleen ja muille.” Hankkeen vetäjien mukaan Art –menetelmä on ollut vahvasti esillä ryhmän toiminnassa ja se on saanut suurta suosiota nuorten keskuudessa. Itse uskon Artin vaikuttavuuteen etenkin juuri nuorten kohdalla. Varsinkin moraalikysymyksiä mietittäessä nuorilla on iästään etua lapsiin nähden, kuten tämänkin tutkimuksen moraaliluvusta voi helposti lukea. Suomeen on perustettu myös Art –yhdistys.

Yhdysvalloissa Art –terapiaa on tutkittu runsaammin ja siitä on saatu hyviä tuloksia. Vuonna 1987 tehdyssä tutkimuksessa huomattiin, että terapiasta on ollut hyötyä mm. perhesuhteiden paranemisessa, koulutyössä, työssä, ystävyys-suhteissa sekä lain noudattamisessa. Tutkijat vertasivat kahta ryhmää, joista toinen oli saanut art –terapiaa kymmenen viikon ajan. Tutkittavia oli tässä ryhmässä 51 nuorta, joiden keski-ikä oli 18 vuotta. He tulivat neljästä (engl. black, hispanic, oriental and white) eri kulttuurista. Toinen ryhmä ei saanut Art –terapiaa, heitä oli 60. Yllä mainittujen tulosten lisäksi tuotiin selvästi esiin se, että terapiaan osallistuneet nuoret oppivat terapian avulla nimenomaan oikeanlaisia käyttäytymismalleja heille haasteellisiin tilanteisiin. Kirjoittajat kuitenkin muistuttavat, että terapiajakson läpikäyneet ovat vasta alussa kohti inhimillisempää elämää mentäessä. He uskovat myös, että ilman minkäänlaista jatkoterapiaa ja seuranta-terapiaa vaikutukset jäävät irrallisiksi ja vaikutukset eivät jää pysyviksi. Mielenkiintoinen ajatus on myös se, että etenkin nuorempien Art –terapiaa saavien lasten vanhempien tulisi myös saada valmennusta parempien vuorovaikutustaitojen aikaan saamiseksi. (Glock & Goldstein 1987, 360-361.)

Art –terapian kaltaisia terapioita, joissa pyritään vähentämään jo alkanutta väkivaltaisuutta tai muita ei-toivottuja käyttäytymismalleja ja parantamaan sosiaalisia taitoja, on myös arvosteltu. Vaikka Bullis, Walker ja Sprague pitävätkin sosiaalisten taitojen ja oman toiminnan ohjauksen harjoittelua tärkeänä, löytävät he harjoitusohjelmista mm. (Social Skills Training, SST), myös paljon parantamisen varaa. He korostavat sosiaalisia taitoja harjoittavien interventioiden joka on samantyyppinen ohjelma Art –terapian kanssa, ennakkosuunnittelun tärkeyttä. Kuitenkin he ovat sitä mieltä, että useat tahot harjoittavat sosiaalisten taitojen valmentamista liian kevein eväin ts. teoriataustat ovat usein hataria ja puutteellisia, eikä aina tiedetä varmasti, miten ja mihin suunniteltu harjoitusohjelma vaikuttaa. Tällaiset puutteet eivät tietenkään voi olla näkymättä tutkimustuloksissa oppimisen siirtovaikutusta mitattaessa. He toteavatkin, että tämänkaltaiset ohjelmat eivät ole pystyneet pitämään lupauksiaan, eikä harjoiteltavia asioita ole pystytty siirtämään arjen tasolle. Toki he muistavat mainita myös sen, miten kompleksisen ja laajan asian kanssa ollaan tekemisissä kun epätoivotusti käyttäytyviä lapsia ja nuoria yritetään saada parantumaan.(Bullis, Walker ja Sprague 2001, 68-74) Mielestäni kritiikki on kuitenkin erittäin aiheellista etenkin Yhdysvalloissa kirjoitettuna ja sinne varmasti myös ensisijaisesti suunnattuna. Tämä on helppo perustella sillä, että maa on suuri ja toiminta saattaa olla hyvin kirjavaa erilaisten harjoitusohjelmien suhteen. Lisäksi alalla toimijoita on paljon ja laatuvaatimukset vaihtelevat.

8. LÄHTEET

Beck, A.T. & Freeman, A. & Davis, D. D. 2004 Cognitive Therapy of Personality Disorders. The Guilford Press. New York.

Bullis, M. & Hill, M. & Sprague, J. 2001. A Promise Unfulfilled: Social Skills Training With At-Risk and Antisocial Children and Youth. *Exceptionality* 9(1&2),67-90, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. Uudistettu painos. Juva.

Colby, A. & Kohlberg L. 1987. The measurement of moral judgement. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L. & Ryan R.M. 1985 Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan R.M. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 38, No 1, 3-12.

Ekola, J. & Vaherva, T. 1976 Aikuisopetus. Helsinki.

Glick, B. & Goldstein, A. P. Aggression Replacement Training. Source: *Journal of Counseling & Development*; Mar87, Vol. 65 Issue 7, p356-362, 7p,

Goldstein A. P. 1999. The Prepare Curriculum. Teaching Prosocial Competencies. Revised Edition. Research Press Illinois.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1979. Teemahaastattelu. Oy Gaudeamus Ab. Tammer-Paino. Tampere.

Kazdin A.E. 2001. Behavior Modification in Applied Settings. Sixth edition. Wadsworth / Thomson Learning, Belmont, California.

Keltinkangas–Järvinen L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Otava. Keuruu.

Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development: The nature and vality of moral stages. San Francisco: Harper & Row.

Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) 2001. Kognitiivinen psykoterapia. Kustannus Oy Duodecim. Helsinki.

Olweus, D.: Aggressive Behavior; 1996, Vol. 22 Issue 5, p389-390, 2p

Opettajalehti nro 4, 2007, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry, 100. vuosikerta.

Peltonen , M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava, Helsinki 1992.

Piaget, J. 1975. The Moral Judgement of the Child. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.

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

Pintrich, P. R. & Schunk, D. 1996. Motivation in education. Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen M., Metsäpelto R.-L. 2000. Emootio ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: Tutkimusraportin kuvaus. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjavitriini. Jyväskylä.

Syrjäläinen, E.: Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. 2002. Juvenes-Print – Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

9. LIITTEET

Liite 1 ART –terapian lukujärjestys (1987)

Glick and Goldstein

TABLE 1
Aggression Replacement Training Curriculum

Week	Structured Learning	Moral Reasoning	Anger Control
1	<p><i>Expressing a Complaint</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Define what the problem is, and who's responsible for it. 2. Decide how the problem might be solved. 3. Tell that person what the problem is and how it might be solved. 4. Ask for a response. 5. Show that you understand his or her feelings. 6. Come to agreement on the steps to be taken by each of you. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The Used Car 2. Dope Pusher 3. Riots in Public Places 	<p><i>Introduction</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rationale: Presentation and discussion 2. Rules: Presentation and discussion 3. Training procedures: Presentation and discussion 4. Contracting for ACT participation 5. Initial history taking regarding <i>antecedant provocations-behavioral response-consequences</i> (A-B-C)
2	<p><i>Responding to the Feelings of Others (Empathy)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observe the other person's words and actions. 2. Decide what the other person might be feeling, and how strong the feelings are. 3. Decide whether it would be helpful to let the other person know you understand his or her feelings. 4. Tell the other person, in a warm and sincere manner, how you think he or she is feeling. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The Passenger Ship 2. The Case of Charles Manson 3. LSD 	<p><i>Assessment</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hassle Log: Purposes and mechanics 2. Anger self-assessment: Physiological cues 3. Anger reducers: Reducer #1. Deep breathing training Reducer #2. Refocusing: Backward counting Reducer #3. Peaceful imagery
3	<p><i>Preparing for a Stressful Conversation</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagine yourself in the stressful situation. 2. Think about how you will feel and why you will feel that way. 3. Imagine that other person in the stressful situation. Think about how that person will feel and why. 4. Imagine yourself telling the other person what you want to say. 5. Imagine what he or she will say. 6. Repeat the above steps using as many approaches as you can think of. 7. Choose the best approach. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Shoplifting 2. Booby Trap 3. Plagiarism 	<p><i>Triggers</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identification of provoking stimuli (a) Direct triggers (from others) (b) Indirect triggers (from self) 2. Role play: Triggers + cues + anger reducer 3. Review of Hassle Logs
4	<p><i>Responding to Anger</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listen openly to what the other person has to say. 2. Show that you understand what the other person is feeling. 3. Ask the other person to explain anything you don't understand. 4. Show that you understand <i>why</i> the other person feels angry. 5. If it is appropriate, express your thoughts and feelings about the situation. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toy Revolver 2. Robin Hood Case 3. Drugs 	<p><i>Reminders (Anger Reducer #4)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction to self-instruction training 2. Modeling use of reminders under pressure 3. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducer 4. Homework assignments and review of Hassle Log
5	<p><i>Keeping Out of Fights</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stop and think about why you want to fight. 2. Decide what you want to happen in the long run. 3. Think about other ways to handle the situation besides fighting. 4. Decide on the best way to handle the situation and do it. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Private Country Road 2. New York vs. Gerald Young 3. Saving a Life 	<p><i>Self-Evaluation</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Review of reminder homework assignments 2. Self-evaluation of post-conflict reminders (a) Self-reinforcement techniques (b) Self-coaching techniques 3. Review of Hassle Log post-conflict reminders 4. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducer + self-evaluation
6	<p><i>Helping Others</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decide if the other person might need and want your help. 2. Think of the ways you could be helpful. 3. Ask the other person if he/she needs and wants your help. 4. Help the other person. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The Kidney Transplant 2. Bomb Shelter 3. Misrepresentation 	<p><i>Thinking Ahead (Anger Reducer #5)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estimating future negative consequences for current acting out 2. Short-term vs. long-term consequences 3. Worst to least consequences 4. Role play: "if...then..." thinking ahead 5. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducers + self-evaluation + SLT skill

(Continued)

TABLE 1 (Continued)

Week	Structured Learning	Moral Reasoning	Anger Control
7	<i>Dealing with an Accusation</i> 1. Think about what the other person has accused you of. 2. Think about why the person might have accused you. 3. Think about ways to answer the person's accusations. 4. Choose the best way and do it.	1. Lt. Berg 2. Perjury 3. Doctor's Responsibility	<i>The Angry Behavior Cycle</i> 1. Review of Hassle Logs 2. Identification of own anger-provoking behavior 3. Modification of own anger-provoking behavior 4. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducers + self-evaluation + SLT skill
8	<i>Dealing with Group Pressure</i> 1. Think about what the other people want you to do and why. 2. Decide what you want to do. 3. Decide how to tell the other people what you want to do. 4. Tell the group what you have decided.	1. Noisy Child 2. The Stolen Car 3. Discrimination	<i>Full Sequence Rehearsal</i> 1. Review of Hassle Logs 2. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducers + self-evaluation + SLT skill
9	<i>Expressing Affection</i> 1. Decide if you have good feelings about the other person. 2. Decide whether the other person would like to know about your feelings. 3. Decide how you might best express your feelings. 4. Choose the right time and place to express your feelings. 5. Express affection in a warm and caring manner.	1. Defense of Other Persons 2. Lying in Order to Help Someone 3. Rockefeller's Suggestion	<i>Full Sequence Rehearsal</i> 1. Review of Hassle Logs 2. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducers + self-evaluation + SLT skill
10	<i>Responding to Failure</i> 1. Decide if you have failed. 2. Think about both the personal reasons and the circumstances that have caused you to fail. 3. Decide how you might do things differently if you tried again. 4. Decide if you want to try again. 5. If it is appropriate, try again, using your revised approach.	1. The Desert 2. The Threat 3. Drunken Driving	<i>Full Sequence Rehearsal</i> 1. Review of Hassle Log 2. Role play: Triggers + cues + reminders + anger reducers + self-evaluation + SLT skill

Procedure

Our research first required that we (a) pretest the population of young people (60 boys, 5 units of 12 each) on those qualities that ART was designed to change, (b) randomly assign units to experimental and appropriate control conditions, (c) conduct posttests to discern change, and (d) internally replicate the test for efficacy by providing ART to youngsters who had been our first-phase control groups to see if they too changed on the several outcome measures (Goldstein, Glick, Reiner, Zimmerman, Coultry, & Gold, 1986). This overall evaluation sequence was replicated entirely at a second New York State Division for Youth facility (Goldstein & Glick, in press). The replication site was a maximum security center for youths incarcerated for such crimes as murder, manslaughter, rape, sodomy, arson, and aggravated assault.

The five 12-adolescent units used in the Annsville study were randomly assigned to three evaluation conditions. Two units were assigned to aggression replacement training (Condition 1). The 24 young people, in groups of 6 each (all groups came from within units, never across units) for structured learning and anger control training and 12 each for moral education classes, met for the 30 sessions over 10 weeks, as described in the ART curriculum (see Table 1).

Two other units, also composed of a total of 24 youths, were assigned to a brief instruction control group (Condition 2). This condition was designed to control for the effects of trainee motivation. That is, a youngster's level of social skill deficiency may change in a positive direction, displaying competency, not (or not only) because a deficiency in the ability

to understand and use a given skill has been corrected by skills training but also because circumstances may increase his or her motivation to use an infrequently employed skill he or she may already (without training) partially or completely possess. Being part of a study and being tested for the presence of a skill, especially by a test giver one may like and wish to please, are examples of such other-than-training motivations of performance. Thus, pretest and posttest changes in a more skilled direction should not be attributed to ART unless such changes can be shown to exceed those associated with simple motivational improvements.

The 24 youngsters assigned to the brief instruction control group were pretested, participated only in usual facility activities, not ART, and then were posttested 10 weeks later at the time as youngsters who had received ART. Just before their posttesting, however, Condition 2 youths were provided with test instructions designed to improve their display of skilled behavior (i.e., instructions about the nature, value, and usefulness of the skills involved and, especially, the desirability of reflecting these skills in their posttest responses). We have used such brief instruction control procedures successfully in related investigations involving aggressive youth and adults (Goldstein, 1981).

The no-treatment control group (Condition 3) was composed of the last unit of 12 youngsters. The youths assigned to this condition received pretesting and posttesting only, with no intervening ART or motivational instructions. The purpose of this condition was to answer the question of whether the intervention is superior in its effects to no intervention at all.

Liite 2

ART-tutkimuslomake oppilaille

- Mitä ajattelit ARTista ennen ryhmän aloittamista?
Mitä kuvittelit, että siellä tehdään?
- Minkä taidon harjoittelu on erityisesti jäänyt mieleesi?
Pettymyksen kestäminen, itsehillintä, toisen auttaminen,
mukaan liittyminen,
- Minkä taidon harjoittelusta on mielestäsi ollut sinulle
hyötyä koulussa tai kotona?
- Oletko saanut kehuja muuttuneesta käytöksestäsi?
Esim. jos olet meinannut hermostua, et olekaan hermostunut
ART- harjoittelun ansiosta?
- Oletko kokenut ryhmän turvallisena?
- Onko ART-ryhmästä ollut sinulle mielestäsi hyötyä?

Liite 3

ART-tutkimuslomake vanhemmille

1. Millaisia ennakko-odotuksia tai toiveita teillä oli ennen Artin alkua?
2. Millä tavoin ART on vaikuttanut lapseenne?
 - Onko esim. itsehillinnässä, tunteiden tunnistamisessa tms. tapahtunut muutoksia?
 - Millaisissa tilanteissa art-ryhmän vaikutus on näkynyt?
3. Onko jokin kolmesta Artissa harjoiteltavasta taidosta (sosiaaliset taidot, moraalikasvatus ja agressionhallinta) erityisesti noussut esiin esim. kotiläksyjen tai –keskustelujen muodossa?
4. Ovatko läksyt olleet mielestänne hyödyllisiä? Vaikeita toteuttaa?
Onko niistä seurannut keskusteluja kotona?
5. Mihin haluaisitte kiinnitettävän jatkossa erityistä huomiota Art-ryhmässä?
6. Onko jotain erityisen hyvää art-ryhmään osallistumisessa?
7. Muita kommentteja?

Liite 4

ART-tutkimuslomake ryhmän vetäjille

- Ongelmat
- Ryhmän muodostus
- Yhteistyö vanhempien kanssa / läksyt
- Tehtävien valinta / teemat
- Oppilaiden kehittyminen Artin aikana?
- Muilta tullut palaute koulu yhteisössä tai kodeista?

Liite 5

ENNEN ART-RYHMÄN ALOITTAMISTA

- 1. Ohjaajien valinta**
- 2. Oppilaiden valinta**
- 3. Ryhmien muodostaminen**
- 4. Vanhempien informointi**
- 5. Ympäristön informointi**
- 6. Oppilaiden informointi**
- 7. Opetusjärjestelyt**
 - 7.1. Opetettävien taitojen valinta**
 - 7.2. ART opetussuunnitelmassa**
 - 7.3. Oppimisympäristö**
- 8. Art-ryhmien ajat**
 - 8.1. Frekvenssi**
 - 8.2. Art-tuntien pituus**
 - 8.3. Kuntoutuksen kesto**
- 9. Materiaalit**
 - **sosiometri**
 - **rooliharjoitukset**
 - **havainnointi**

- **sosiaalisten taitojen arviointilomake**

3. RYHMIEN MUODOSTAMISPERUSTEET

- **samat taidot puutteelliset**
- **samalta luokalta**
- **naapurista, samasta ympäristöstä**

4. VANHEMPIEN INFORMOINTI

Ennen kuin oppilaalle kerrotaan ryhmästä.

1. VANHEMPAIN ILTA

- **ohjelman tavoitteet**
- **ohjelman rakenne**
- **sos. taitojen harjoitteluprosessi**
- **kotitehtävät**

2. YHTEISTYÖ

- **vanhemmat arvioivat lastensa sos. taidot**
- **käydään yhdessä läpi arviointilomake**
- **keskustelu kodin arvostamista sos. taidoista**
- **informoi vanhempia säännöllisesti lapsen edistymisestä**
- **kerro vanhemmille, kuinka he voivat tukea lapsensa sos. taitojen harjoittelua**
- **videoi ART- tunti**
- **kutsu vanhemmat seuraamaan ART-tuntia**

5. YMPÄRISTÖN INFORMOINTI

1. Koulun ja osaston henkilökunnan informointi

**2. Ympäristön palaute taidon yleistymiselle
on suuri**

- **muistuttaminen**
mitä? kuinka? milloin? missä?

- **rohkaiseminen**

- **kannustaminen**

- **palkitseminen**

6. OPPILAIKEN INFORMOINTI

1. Jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti

- **ohjelman tarkoitus ja tavoitteet**
- **osiaalisten taitojen harjoitustunnin kulku**
- **mallittaminen**
- **rooliharjoitukset (päähenkilö, apuhenkilö ja havainnoitsija/t)**
- **palaute (Mitkä vaiheet menivät mallin mukaan?)**
- **kotitehtävät**
- **palkitseminen**
- **ryhmän säännöt**

2. Kerrataan yhdessä 1. Art-tunnilla