

AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING (ART)
- RYHMÄHARJOITUSMENETELMÄ VIHANHALLINTAAN

Ole isäntä, älä renki !

Risto Kilvelä

Psykoteraapia- ja ohjaustaitojen

peruskoulutus 3

VARIA

Psykologinen Instituuttiyhdistys

Kevät 2012

Sisällys

JOHDANTO	2
AGGRESSIO JA AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN	5
ART-MENETELMÄN TAUSTA JA KEHITYS	8
2.1 Kolmikanavainen, ryhmämuotoinen interventio	8
2.2 Sosiaalisen taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä	10
2.3 Vihanhallinnan taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä	12
2.4 Moraalisen päättelyn taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä ...	13
ART-MENETELMÄN VAIKUTTAVUUS	15
3.1 Kuntouttavien interventioiden laatutekijät Lipseyen mukaan	15
3.2 ART-menetelmän vaikuttavuutta tukevat taustatekijät	15
ART-MENETELMÄN HARJOITUSOHJELMAT	18
4.1 Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelman eteneminen	18
4.2 Vihanhallinnan taitoharjoitusohjelman eteneminen	20
4.3 Moraalisen päättelyn taitoharjoitusohjelman eteneminen	23
ART-INTERVENTIO HONKAPUISTON KOULUSSA	26
5.1 Honkapuiston koulu	26
5.2 ART-menetelmä kuntouttavassa opetuksessa	26
5.3 Ryhmäläisten valinta	30
5.4 Toimintaympäristön sitouttaminen	31
5.5 Käytännön järjestelyt	32
5.6 Sosiaalisten taitojen ja moraalisen päättelyn ongelmatilanteiden valinta	32
5.7 Ryhmäkertojen työnjako	33
5.8 Palkitseminen	34
5.9 ART-intervention arviointi	34
POHDINTA	36
LÄHTEET	
LIITTEET	

JOHDANTO

Kiinnostuksellani ART-menetelmää kohtaan on taustana pitkä erityisopetuksen työhistoriani sekä erityisluokanopettajana että erityiskoulujen rehtorina. Aloitin erityisopetusurani ESY-luokalla (ESY = erityisopetus sopeutumattomille yleisen opetussuunnitelman mukaan), jossa oppilailla oli paljon haastavaa käyttäytymistä. Opettajana minulla oli paljon hyvää tahtoa, tarkoitusta ja ymmärrystä oppilaita kohtaan, mutta vain vähän tietoisia keinoja tukea heidän sosio-emotionaalista puoltaan.

Sittemmin oppimisvaikeuksien kuntoutukseen painottuvassa erityiskoulussa huomasin nopeasti, että erityisopetuksen tämän osa-alueen tueksi oli olemassa huomattavan paljon erilaisia ohjelmia, menetelmiä ja materiaaleja. Kun tässä toimintaympäristössä alkoi vuosien kuluessa esiintyä yhä enemmän oppilaiden haastavaa käyttäytymistä, olivat yleisimmät keinot rehtorin puhuttelu, yhteydenotto kotiin, lastensuojeluilmoitus ja paljon keskustelua. Oli vaikea nähdä edes tarkoitusta auttaa haastavasti käyttäytyvää oppilasta, vaan ensisijaisesti pyrittiin turvaamaan muiden työrauha. Toki erittäin merkittävää sekin, mutta varsinainen avun ja tuen tarvitsija jäi huomioimatta.

Siirryttyäni johtamaan Honkapuiston sairaalaopetusyksikköä, oli minulle itsestään selvää, että voidaksemme toimia sairaalaopetuksen linjausten mukaisesti erikoissairaanhoidon tukena, tulisi meidän työyhteisössämme kehittää haastavaa käyttäytymistä kuntouttavia pedagogisen tuen ja ohjauksen malleja. Koulun toimintakulttuuriin piti saada kirjattua menetelmällisiä, vuorovaikutukseen ja toimintatapoihin liittyviä malleja, jolloin koulun pedagoginen toiminta olisi tietoista, johdonmukaista ja laadukasta. Tätä tarkoitusta varten valitsimme ART-menetelmän (Aggression Replacement Training); MAPAn (Management of Actual or Potential Aggression) sekä dialogiin (vuorovaikutukseen) perustuvan ongelmanratkaisun.

Päädyin tässä työssä kuvaamaan ART-menetelmää osana kuntouttavaa opetusta, koska kyseessä on selkeärakenteinen ja aikarajallinen interventio, jota on mahdollista tarkastella sekä rakenteellisesti että vaikuttavuudeltaan lyhyelläkin aikavälillä.

Aggressiivisuus on käsitteenä hyvin paljon käytetty ja se herättää melko tavalla stereotyyppisen kuvan väkivaltaisesti tai ainakin vihaisesti ja uhkaavasti käyttäytyvästä ihmisestä. Koska aggressio ja aggressiivinen käyttäytyminen edustavat kaikesta yhtäläisyydestään huolimatta kuitenkin toisaalta tunne- ja toisaalta teon tasoa, avaan aluksi tätä käsiteparia ja niiden sisältöä.

ART-menetelmällä on pitkä syntyhistoria, jonka Arnold Goldsteinin käynnisti. Hänen oivalluksensa oli yhdistää eri tavalla painottuneita menetelmiä, joiden avulla pyrittiin kuntouttamaan aggressiivisesti tai asosiaalisesti käyttäytyviä ihmisiä. Käyn työssäni läpi sen, miten päädyttiin tähän kolmikanavaiseen menetelmään ja mitä teoreettista tai kliinistä tutkimustyötä kunkin interventio-osion taustalla on.

Luvussa kolme käsittelen ART-menetelmän vaikuttavuutta. Aluksi tässä luvussa on lyhyt katsaus Mark Lipseyn meta-analyysin tuloksiin koskien käyttäytymisterapeuttisten menetelmien vaikuttavuutta yleensä. ART-menetelmää koskevat vaikuttavuusarvioinnit ovat useimmat hyvin interventiokohtaisia ja arvioinnit perustuvat havaintoihin ja erilaisiin käyttäytymisraportteihin. Näiden yksittäisten interventioiden perusteella on kuitenkin voitu todentaa menetelmän vaikuttavuutta tukevia taustatekijöitä, jotka käyn läpi tässä luvussa.

Luku 4 on ART-menetelmän rakenne- ja sisältökuvausta. Siinä käyn läpi kunkin osan alueen rakenteen ja sisällön, kuten ne intervention kehittäjät ovat kuvanneet. Materiaali tai oikeastaan aineiston työkirjamuoto on koko laajuudessaan itse tehtyä ja tähän lukuun olen liittänyt liitteiksi siitä joitakin osia.

Viimeisessä luvussa kuvaan Honkapuiston yhden ART-intervention prosessia. Kun vaikuttavuutta käsittelevässä luvussa puhutaan menetelmän kehittämisestä, on tähän koulukohtaiseen kuvaukseen pyritty ottamaan niitä käytännöllisiä ja kenties teknisiä ratkaisuja, joissa on ns. oman kädenjälki. Kappaleissa 5.2 (ART-menetelmä kuntouttavassa opetuksessa) ja 5.9 (ART-intervention arviointi) otan jo hieman ennakkoon kohti pohdintaa ja nostan esille mm. haastavan käyttäytymisen ongelmatiikkaa kou-

luissa ja niitä puutteita, joita tähän Honkapuiston koulua koskevaan interventiokuva-ukseen liittyy.

Tämän psykoterapia- ja ohjaustaitojen perusopintoihin liittyvän kirjallisen työni tarkoitus on kuvata toisaalta ART-menetelmän teoreettista ja kliinistä taustaa sekä toisaalta kuvata sitä, miten menetelmä on dogmaattisesti ohjeistettu toteutettavaksi ja miten se käytännön toteutuksessa voi saada menetelmäuskollisuudesta huolimatta tekijöidensä näköisiä piirteitä.

1 AGGRESSIO JA AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN

Aggressiivisuudesta puhuttaessa tulee erottaa ja määritellä käsitteet aggressiotunne ja aggressiivinen käyttäytyminen (so. teko). Käsitteitä *aggressiivisuus* ja *aggressiivinen käyttäytyminen* on aihetta käsittelevissä kirjoissa käytetty toistensa synonyymeina ja tämä rinnastus pätee tässäkin tekstissä.

Aggressio on ihmisessä olevaa voimaa eikä se välttämättä tarkoita, että ihminen käyttäytyy aggressiivisesti¹. Aggressiotunne tai aggressioenergia tukee ihmisen selviytymistä ja antaa ihmiselle muutosvoimaa, jonka avulla asioita voi edistää². Aggressiotunnetta tarvitaan ja sitä käytetään monissa arkipäivän tilanteissa, vaikka sitä ei huomaa. Sen avulla ylläpidämme omia rajojamme esim. kohtaamassamme haastavassa tilanteessa, ja silloin aggressio oikeutettu tapa reagoida ja se toimii emotionaalisen puolustusmekanismina³. Tällaisen itseä vahvistavan ja puolustavan toiminnan kautta myös itsetunto voimistuu.

Aggressiivisuus tai aggressiivinen käyttäytyminen on puolestaan hyökkäävää toimintaa, jolla toista ihmistä vahingoitetaan fyysisesti tai psyykkisesti tai hänelle merkityksellistä ympäristöä tai tavaroita turmellaan. Myös vahingoittamisen intentio on aggressiivisuutta⁴.

Aggressiivinen käyttäytyminen voi olla tunnepohjaista tai harkittua. Cacciatore (2007) ja Salmivalli (2008) puhuvat reaktiivisesta ja proaktiivisesta aggressiivisuudesta, kun taas Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (2010) puhuvat emotionaalisesta ja instrumentaalista aggressiivisuudesta.

Reaktiivisessa aggressiivisuudessa on kysymys suunnittelemattomasta, kontrolloimattomasta ja usein impulsiivisesta käyttäytymisestä, jonka aiheuttavat esim. vääränlai-

¹ Keltikangas-Järvinen, Liisa. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY, Helsinki, 2010, 72 - 73

² Cacciatore, Raisa. *Aggression portaat*. Vammalan kirjapaino Oy, 2007, 28 - 29

³ Soisalo, Raul. *Väkivallan preventio sosiaali- ja terveysalalla*. Jelgavas Tipogafija, Riga, 2011, 32

⁴ Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Edita Prima Oy, 2010, Helsinki, 228 - 229

set tulkinnat ja merkitykset (virheattribuutiot) ⁵. Emotionaalinen aggressiivisuus puolestaan määritellään raivon tai vihaisuuden elämyksenä, joka pyritään toiminnan kautta sammuttamaan. Aggressiivisuuden tavoitteena on toisen vahingoittaminen ja mielihyvän saaminen toisen kärsimyksestä. Kysymys ei ole vain impulsiivisesta tavasta toimia, vaan tämän aggressiivisuuden määrittelyn mukaan kysymys on myös mielihyvää, joka saadaan vallantunteesta ja kyvystä pitää yllä vihaa ja lykätä kosta ⁶.

Proaktiivisessa ja instrumentaalisisessa (välineellisessä) aggressiivisessa käyttäytymisessä on määritelmien mukaan kysymys samasta aggressiivisuuden tarkoituksesta: pyrkimys saavuttaa jokin etuisuus tai saada oma tahto läpi ⁷. Aggressiivinen käyttäytyminen on harkittua ja suunnitelmallista ja se koetaan kannattavaksi.

Seuraavassa kuvaus haastavasta tilanteesta, jossa edellä kuvattu on siirretty reaali-tapahtumaan.

Eräänä aamuna 5.-luokkalainen Mikko saapuu kouluun selvästi hieman äreänä ja pahantuulisena. Opettaja ottaa Mikon vastaan luokassa ja tervehtii häntä. Mikko ei vastaa mitään, vaan ilmeillään ja eleillään osoittaa opettajalle kiukkuaan.

Opettaja tarttuu asiaan lähestymällä Mikkoa ja toteamalla rauhallisesti, että tuollainen käyttäytyminen ei ole suotavaa saati sopivaa. Tämän jälkeen opettaja lähtee ohjaamaan tilannetta siten, että Mikon kiukku vähenisi ja hän kykenisi huomaamaan, mistä vihantunne saattaisi johtua.

Tilanne kuitenkin hyvästä yrityksestä huolimatta eskaloituu ja Mikon aggressiotunne muuttuu hyvin aggressiiviseksi puheeksi ja käyttäytyminen levottomaksi ja uhkaavaksi. Tavarat lentelevät pitkin luokkaa ja puheet kovenevat. Mikolla on ollut aikaisemminkin muutamia kertoja vastaavanlaisia tilanteita ja hän on käyttäytynyt niissä väkivaltaisesti.

Kaksi aikuista alkaa rajata Mikkoa ja hänet ohjataan rauhoittumaan koulun käytävällä olevalle penkille. Kaiken aikaa Mikko asettaa uusia ehtoja, joita hän aikuisilta edellyttää rauhoittuakseen. Aikuiset kuitenkin määrätietoisesti ja johdonmu-

⁵ Cacciatore, Raisa. 2007, 20

⁶ Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela. 2010, 229

⁷ Cacciatore, Raisa. 2007, 20

kaisesti ohjaavat tilannetta ja varmistavat Mikon molemmin puolin, että Mikko pysyy hänelle asetetuissa rajoissa.

Kouluun saapuu 7.-luokkalainen tummaihoisen Joonas, jolle Mikko alkaa huutaa rasistisia kommentteja: "Neekeri, painu sinne, mistä oot tullutkin. Sua ei täällä tarvita."

Joonas, jolla itsellään on aika ajoin vaikeuksia hallita aggressiotunnettaan, kävi viemässä reppunsa luokkaan, otti tiukan ilmeen kasvoilleen ja tuli Mikon luokse. Yksi koulun aikuisista yritti estää Joonasta, jolloin Joonas tiukasti ja napakasti totesi: "Mä en aio lyödä enkä käydä päälle. Haluan vain sanoa toille muutaman sanan."

Aikuisen varmistaessa tilanteen toimimalla "puskurina" oppilaiden välissä Joonas totesi seuraavasti Mikolle: "Minä olen syntynyt Suomessa, mun äiti on suomalainen ja isä on ulkomaalainen, minä olen Suomen kansalainen eikä minulla ole muuta kotimaata kuin Suomi!"

Tämän jälkeen Joonas siirtyi omaan luokkaansa.

Tässä kahden koululaisen kohtaamisessa olivat läsnä sekä Mikon aggressiivinen käyttäytyminen ja toisaalta Joonaksen omia oikeuksia ja ihmisarvoa puolustava aggressioenergian käynnistämä asertiivinen käyttäytyminen, jossa hän sekä puolusti itseään, mutta samalla suhtautui loukkaajaansa asiallisesti. Joonaksella aggressiotunne syntyi impulsiivisesti, joskaan ei virhetulkintana, vaan perustellusti vasteena Mikon käyttäytymiselle (normaali reaktio). Mikolla taas aggressiivisuus oli emotionaalisempaa ja siihen selkeästi liittyi pyrkimys vahingoittamiseen ja vallankäyttöön.

Tämä esimerkki kertoo, että aggressio on tunteena hyvä renki, mutta sen isännän tulee olla taitava ja oikeudenmukainen. Se, mitä ART-menetelmällä tavoitellaan, on oppia aggressiotunteiden tunnistamisen ja hallinnan taidot (tunnetaso), rakentavan ja oikeudenmukaisen ajattelun taidot sekä sosiaaliset taidot, jotta aggressiotunne ei johtaisi eskaloitumiseen, vaan se olisi rakentavassa käytössä.

2 ART-MENETELMÄN TAUSTA JA KEHITYS

2.1 Kolmikanavainen, ryhmämuotoinen interventio

Aggression Replacement Training -menetelmä (ART) kehitettiin Yhdysvalloissa 1980-luvulla, jolloin nuorten väkivaltainen käyttäytyminen haastoi amerikkalaista järjestelmää. Suomessa tänä päivänä samansuuntaista ilmiötä ja kehitystä indikoivat mm. kouluissa aikuisiin ja toisiin oppilaisiin kohdistuvan väkivaltaisen käyttäytymisen lisääntymien ja ääritapauksina kouluampumiset.

ART-menetelmän kehitti psykologi Arnold Goldstein, jota hän sittemmin kehitti ja täsmensi kollegoidensa kanssa. ART-intervention yksityiskohtaisin ja jalostetuin kuvaus on teoksessa *ART – Aggression Replacement Training – A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth* (1998), jonka Goldstein on kirjoittanut yhdessä Barry Glickin ja John B. Gibbsin kanssa.

Alun perin Goldstein perehtyi erilaisiin menetelmiin ja keinoihin, joilla oli pyritty kuntouttamaan asosiaalisesti tai aggressiivisesti käyttäytyviä nuoria. Näiden menetelmien vaikuttavuus oli ollut joko vähäistä tai lyhytkestoista⁸. Goldstein teki sen johtopäätöksen, että useat muut menetelmät olivat epäonnistuneet tavoitteissaan, koska nuorten aggressiivista käyttäytymistä katsottiin niissä liian kapeasti. Hän päätteli, että nuoren aggressiivinen käyttäytyminen johtuu monesta tekijästä ja vaikuttaa nuoren toimintaan monella tasolla.

Goldstein lähestyi aggressiivisen käyttäytymisen ilmiötä yhdistämällä tutkimustietoa ja kliinistä kokemusta. Tämän ilmiötasolla tapahtuvan tarkastelun ja eri interventioihin perehtymisen jälkeen hän keksi yhdistää useampia tutkittuja ja olemassa olevia menetelmiä yhdeksi ohjelmaksi. Näin syntyi ensimmäinen monikanavainen menetelmä (a multichannel approach), joka suunnattiin mahdollisimman tarkasti nimen-

⁸ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C. *Aggression Replacement Training - A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. McNaughton & Gunn, Inc., Champaign, 1998, 15 - 25

omaan niihin taitopuutoksiin, joita aggressiivisen käyttäytymisen taustalla tiedetään olevan.

Tämän monikanavaisen ART-menetelmän perusajatus on se, että aggressiivisesti käyttäytyvällä nuorella on joukko toisiinsa liittyviä sosiaalis-kognitiivisia ja tunnehallinnan tai turhautumisen siedon taitopuutteita⁹. ART-menetelmässä puhutaan kolmesta menetelmän osa-alueesta tai harjoitusohjelmasta, jotka ovat sosiaalisten taitojen harjoitusohjelma (Skillstreaming; Social Skill Training), vihanhallinnan harjoitusohjelma (Anger Control Training) ja moraalisen päättelyn harjoitusohjelma (Moral Reasoning). Harjoittelun kohteena ovat käyttäytyminen, tunteet ja ajattelu.

ARTilla on selkeästi oppimisteoreettinen tausta. Tutkimuksilla on voitu osoittaa, että aggressiivinen käyttäytyminen on ensisijaisesti mm. mallioppimisen, kokemuksen ja ja harjoittelun kautta opittua käyttäytymistä¹⁰. Aivan perinteisimmissä mallioppimisen teorioissa kiinnitettiin huomiota ympäristöön ja näkyvään käyttäytymiseen. ART-menetelmässä tähän on luotu uusi ulottuvuus ns. ABC-mallin kautta, jossa A edustaa lähtötilannetta (Mitä tapahtui?), B käyttäytymistä (Mitä tein?) ja C seuraamuksia (Mitä tapahtui?) eli henkilön kokemuksia palkitsemisesta tai rankaisusta. Seuraamukset voivat olla joko tietynlaisia käyttäytymistä vahvistavia ja lisääviä tai heikentäviä ja vähentäviä¹¹.

Monikanavaisuuden lisäksi ART-menetelmän kantavana ajatuksena ja vahvuutena on sen ryhmämuotoisuus. Pedagogisena toimintamallina tämän voi katsoa edustavan yhteistoiminnallista oppimista, jonka on voitu tutkimusten mukaan jo pelkkänä toimintamallina edistävän osallisten sosiaalista kyvykkyyttä¹². ART-menetelmässä on edustettuna yhteistoiminnalliselle oppimiselle tyypillisiä tunnuspiirteitä, kuten suora

⁹ Glick, Barry & Gibbs, John C., *Aggression Replacement Training – A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Reasearch Press, Champaign, 2011, 13

¹⁰ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C., 1998, 3

¹¹ Hollin, Clive R., *Aggression Replacement Training: The Cognitive-Behavioral Context*. In Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). *New Perspectives On Aggression Replacement Training. Practise, Research and Application*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 2004, 4

¹² Kagan, Spencer & Kagan, Miguel. *Rakenteellinen lähestymistapa*. Teoksessa Sahlberg, Pasi & Sharan, Slomo. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. WS Bookwell Oy, Juva, 2002, 47

vuorovaikutus, positiivinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu ja osittain myös yhtäläinen osallistuminen ¹³.

ART-interventioissa nuoret opettelevat sosiaalisia, vihanhallinnan ja moraalisen ajattelun taitoja omaan elämäänsä liitettyssä kontekstissa ja näin nuoret saavat välittömän palautteen rakentavan käyttäytymisen eduista ja hyödyistä.

2.2 Sosiaalisen taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä

Sosiaalisesta kehityksestä puhuttaessa nousevat esiin käsitteet sosialisatio, sosiaalinen tietoisuus, sosiaalinen pätevyys (sosiaalinen kompetenssi) ja sosiaaliset taidot. Ne ovat saman ilmiön eri kerroksia tai vaiheita, joista seuraavassa lyhyesti.

Sosialisaatiossa on kyse tapahtumasarjasta, eräänlaisesta kulttuurin siirrosta, jonka tuloksena ihminen oppii sellaisia tietoja, sääntöjä, käsityksiä ja asenteita, jota mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen. Sosialisatioprosessin yhteydessä puhutaan myös sosialisatioympäristöistä ja sosialisatian tulos käsitteellistetään persoonallisuuden kehitykseksi ¹⁴.

Sosiaalisella tietoisuudella Golemanin mukaan tarkoitetaan ominaisuuksia, joiden avulla henkilö kykenee aistimaan toisen ihmisen sisäisen tilan ja ymmärtämään tämän tunteita ja ajatuksia. Sosiaalisessa tietoisuudessa mukana olevia elementtejä ovat vastavuoroinen empatia, emotionaalinen virittäytyminen, empaattinen tarkkuus ja sosiaalinen kognitio ¹⁵

Useiden tutkijoiden mukaan sosiaalinen pätevyys on sosiaalisten taitojen yläkäsite. Reschlyn ja Greshamin luomassa mallissa sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat interpersoonallisten, itseen liittyvien ja tehtävään liittyvien sosiaalisten taitojen lisäksi

¹³ Saloviita, Timo. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. WS Bookwell Oy, Juva, 2000, 45 - 50

¹⁴ Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela, 82 - 84

¹⁵ Goleman, Daniel. *Sosiaalinen äly*. Suom. Laura Jänisniemi & Auri Paajanen. Otava, Helsinki, 2009, 93

adaptiivinen toiminta (esim. kyky toimia itsenäisesti, riittävä kielellinen kehitys) ¹⁶. Hieman samansuuntaisesti Goleman määrittelee käsitteen sosiaalinen kyvykkyys.

Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutukseen sisältyvää yksilön käyttäytymistä. Taidot määritellään sen mukaan, mitkä ovat käyttäytymisen seuraamukset, ts. seuraako siitä positiivista vai negatiivista sosiaalista vahvistamista. Kuten taidot yleensäkin, niin myös sosiaaliset taidot ovat opittavissa ¹⁷.

ART-menetelmän sosiaalisten taitojen taitoharjoitusohjelman taustana on Goldsteinin 1970-luvulla kehittämä Strukturoitu Oppimisterapia, jonka hän kehitti aikuisten skitsofreniapotilaiden psykoedukatiiviseksi interventioksi. Sittenmin hän kehitti kollegoidensa kanssa tästä interventiosta normittavamman ja kohdennetumman taitohjelman, joka oli kohdistettu tunnehäiriöisille ja riskiryhmään kuuluville nuorille ja nimesi tämän menetelmän sosiaalisten taitojen taitoharjoitukseksi (Skillstreaming). ¹⁸

Sosiaalisten taitojen harjoittelu koostuu menetelmistä, jotka ovat kehitetty parantamaan erilaisten ja eri ongelmista kärsivien ihmisten vuorovaikutustaitoja. Sen perustana on Albert Banduran (1973) kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria, jonka mukaan taidot opitaan havaitsemalla (observational learning; Learning by Response Consequences) tai mallista (modeling learning; Learning Through Modeling) ¹⁹. Banduran havaitsemalla oppimisen osaprosessit ovat tarkkaavaisuus, säilyttäminen, suorittaminen ja motivaatio ²⁰. Tausta-ajatuksena tässä on se, että heikot sosiaaliset taidot perustuvat usein siihen, että niitä on opittu heikoista malleista. Tästä syystä toimimattomat käyttäytymistavat on myös mahdollista pois oppia ja korvata toisella tuloksetkaammalla käyttäytymisellä. Goldstein lisäsi Banduran sosiaalisen oppi-

¹⁶ Salmivalli, Christina. *Kaverien kanssa*. WS Bookwell Oy, 2008, Juva, 72 - 73

¹⁷ Salmivalli, Christina, 2008, 79

¹⁸ Goldstein, Arnold P., *Skillstreaming: The Behavioral Component*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). 2004, 21

Glick, Barry & Gibbs, John C., 2011, 29 - 30

¹⁹ Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Prentice-Hall International, Inc., New Jersey, 1977. 17 - 32

²⁰ Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela. 2010, 92 – 93

misen menetelmään oman kokemuksensa siitä, kuinka nimenomaan aggressiivisesti käyttäytyvät nuoret parhaiten oppivat sosiaalisia taitoja.

2.3 Vihanhallinnan taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä

ART- menetelmän toisen osa-alueen eli vihanhallinnan harjoittelun kehitti alun perin Feindler tutkimusryhmineen (Feindler & Ecton 1986). Tutkimusjulkaisussa *Adolescent Anger Control – Cognitive-Behavioral Techniques* Feindler ja Ecton kuvaavat erilaisia vihanhallinnan sekä yksilöllisiä että ryhmäharjoitusmenetelmiä.

Nuorilla, joilla on käyttäytymisen häiriöitä tai oppositionaalista uhmakasta käyttäytymistä (mm. vihanpurkaukset ja aggressiivinen käyttäytyminen), on usein huonot konfliktien ratkaisutaidot, huonot sisäiset taidot (interpersonal skills) ja joukko sopeutumisen vaikeuksia. Aggressiiviset reaktiot sisältävät psykologisen ”heräämisen” (arousal), kognitiivisia vääristymiä, impulsiivisia ajatuksia ja aggressiivisen vasteen, joten siksi nuorten taitoja näillä alueilla tulee kehittää.

Psykologinen näkökulma tarkoittaa vihantunteen tunnistamista, kykyä luokitella sen intensiteettiä sekä ns. varomerkkien huomaamista. Kognitiivisilla vääristymillä viitataan aggressiivisista nuorista puhuttaessa väriin attribuutioihin, heikkoihin ongelmaratkaisutaitoihin ja rajoittuneeseen kykyyn arvioida käyttäytymisensä seurauksia.

Vaikka nuorella olisikin kompetenssia ohjata omaa psykologista heräämistään ja omia kognitiivisia prosessejaan, tulee hänen kyetä vastaamaan tilanteeseen sosiaalisesti rakentavalla tavalla ja siksi hän tarvitsee harjoitusta assertiivisuudessa, ongelmanratkaisussa ja kommunikaatioaidoissa ²¹.

Vihanhallinnan ryhmämenetelmästä Feindler ja Ecton toteavat, että se on haastava, mutta se tukee taitojen siirtymistä ja pysymistä ²².

²¹ Feindler, Eva L. & Baker, Kristian. *Current Issues In Anger Management Interventions With Youth*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). 2004, 31 - 34

²² Feindler, Eva L. & Ecton. *Adolescent Anger Control – Cognitive-Behavioral Techniques*. Pergamon Books, 1986, New York, 112

Näille tausta-ajatuksille on kehitetty ART- menetelmän vihan hallinnan taitoharjoitusohjelma. Sen avulla nuorille pyritään opettamaan itseohjausta ja omien reaktioiden (sekä fyysisten että kognitiivisten) tunnistamista ja muuttamista. Tavoitteena on näillä taidoilla kehittää kykyä parempaan tiedostamiseen, itsehillintään ja tunteiden hallintaan. Nuoria opetetaan vihan sijaan vastaamaan provosointiin reaktioketjulla, joka on jaettu yksi kerrallaan opeteltaviin askeliin. Nuoret oppivat tässä ketjussa tunnistamaan fyysisen viriämisen, vihaa laukaisevat tapahtumat ja omat tulkinnat sekä rauhoittamaan itsensä niin, että voivat reagoida asioihin harkitummin ja koostuneemmin.

2.4 Moraalisen päättelyn taitoharjoittelun tausta ART-menetelmässä

Voimme opettaa kroonisesti huonosti käyttäytyvälle nuorelle, miten hän voisi toimia rakentavasti tosielämän tilanteissa ja kuinka hän voisi hallita tai ainakin vähentää impulsiivista vihaa ja aggressiivisuutta. Ongelmaksi nousee se, haluaako nuori käyttää näitä taitoja? Tähän ongelmaan menetelmässä on löydetty vastaus moraalin ja arvojen kanssa työskentelystä.

Moraalisen päättelyn harjoittelu on ART-menetelmän kolmas osa-alue. Väkivaltaisen käyttäytymisen kannalta on toimivampaa, kun moraalinen päättely on kypsää ja se on joustavaa. Siksi moraalisen päättelyn haastaminen osana aggression hallintaa on oleellista. Kyseessä on toisen huomioimisen ja mielenteorian opettamisesta.

Tämä ART-intervention osio perustuu Kohlbergin (1973) moraalisesta kehityksen teoriaan. Siinä henkilön moraaliarvioinnin kehitysvaiheet jaetaan kypsyttömän ja kypsän päättelyn vaiheisiin seuraavasti:

- Vaihe 1: Valta
- Vaihe 2: Kaupankäynti
- Vaihe 3: Vastavuoroisuus

- Vaihe 4: Järjestelmät (systeemi) ²³

Moraaliarvioinnin ensimmäisessä ja kypsymättömimmässä vaiheessa päätöksenteko perustuu ajatukselle vahvemman oikeudesta sekä rangaistusten välttämisestä. Toinen vaihe edustaa vielä kypsymätöntä moraalista ajattelua: se on oman edun ja reilun vaihdon moraalialia. Sen mukaan on oikein tyydyttää omat tarpeet ja antaa muiden tehdä samoin. Tähän vaiheeseen kuuluu myös hyödyn tasajakoajattelu.

Vaiheet kolme ja neljä edustavat kypsää moraalista päätöksentekoa. Kolmannessa kehitysvaiheessa on olemassa jo vastavuoroisuuden, kultaisen säännön ihanne. Tällöin on oikein toimia sen mukaan, miten ihmiset odottavat henkilön toimivan omassa roolissaan. Neljännessä eli kypsän moraalisen päättelyn vaiheessa on oikein toimia siten, että siitä koituu yhteisön hyvinvointia. Tätä vaihetta leimaa myös utilitaarinen moraalialia: moraalialin perustana on hyödyn tai suurimman onnellisuuden periaate ²⁴.

Se, että nuori haastetaan pohtimaan ryhmässä sosiaalialia ongelmatilannetta ja ryhmäläisillä on erilaisia ajatusmalleja tilanteesta, tuotetaan nuorelle muutokseen motivoiva sosio-kognitiivinen konfliktialia. Ollaan tilanteessa, jossa moni asia on totta yhtä aikaa. Kyseisen ristiriidan ratkaiseminen ryhmän työskentelyssä kehittää hänen moraalialia päättelyään sille tasolle, jolla ryhmän kypsemällä tasolla olevat ikätoverit ovat. Harjoittelussa pyritään ratkaisemaan tilanne yleisesti hyväksyttävällä tavalla.

Koska ART-menettelmissä harjoitellaan käyttäytymisen ja vihanhallinnan taitojen lisäksi moraalialia päättelyä, parantaa tämä harjoittelu rakentavaa sosiaalialia käyttäytymistä ja vähentää epäsosiaalialia käyttäytymistä.

²³ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C., 1998, 100 - 101

²⁴ Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela. 2010, 100 - 101

3 ART-MENETELMÄN VAIKUTTAVUUS

3.1 Kuntouttavien interventioiden laatutekijät Lipseyn mukaan

Psykologisen intervention vaikuttavuutta on kokeellisesti hankala tutkia niin metodologisista kuin eettisistäkin syistä. Mark Lipsey suoritti meta-analyysin (erilaisten tutkimusten yhdistäminen yhdeksi tietokannaksi; pyrkimys tehdä päätelmiä samaa asiaa käsitelleiden tutkimusten tutkimustuloksista; synteesi) menetelmistä, joiden avulla oli kuntoutettu rikoksen tehneitä nuoria. Analyysissä oli mukana kaikki englannin kielellä saatavilla olleet vaikuttavuustutkimukset vuodesta 1950 alkaen ja niiden kautta yli 40000 nuorta.

Lipseyn päätyi tutkimuksessaan interventioiden vaikuttavuuden suhteen neljään hyviä tuloksia korreloivaan tekijään: 1) monien lähestymistapojen yhdistäminen, 2) käyttäytymisen muokkaamiseen keskittyminen, 3) selkeä struktuuri ja 4) riittävä intensiivisyys ja pitkäkestoisuus. Tällaisia ovat yleisimmin kognitiivisen käyttäytymisterapian menetelmät, joihin ART-menetelmäkin kuuluu.

Ero parhaiden ja huonoimpien menetelmien välillä oli suuri. Huolellisesti toteutettuina parhaat ohjelmat vähensivät uusimisen riskiä jopa 25 prosenttia, ja huonoimmat jopa hyvin huolellisesti toteutettuina vain alle 5 prosenttia. Meta-analyysien tarjoama tieto on analyysin laadun vuoksi hyvin yleisellä ja karkealla tasolla. Tulokset perustuvat kuitenkin huomattavaan empiiriseen aineistoon, minkä vuoksi ne lisäävät tietoa siitä, mikä toimii ²⁵.

3.2 ART-menetelmän vaikuttavuutta tukevat taustatekijät

ART-intervention vaikuttavuudesta on tehty selvityksiä erityisesti USA:ssa erilaisten tutkimusasetelmien avulla ja monet näistä tutkimuksista on toteutettu erilaisissa suljetuissa tai vain osittain avohoidollisissa laitoksissa. Vaikuttavuutta on mitattu ulottu-

²⁵ Lipsey, Mark. *What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents?* In J. McGuire (Ed.), *What works: Reducing reoffending-guidelines from research and practice*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 1995, 63 - 78

vuuksilla taitojen hankkiminen, taitojen siirtyminen, vihanhallinnan vahvistuminen ja impulsiivisuuden väheneminen käyttäen arviointimenetelminä henkilökunnan havaintoihin perustuvia arviointeja tai esim. käyttäytymisraportteja. Näillä erilaisilla ART-intervention vaikuttavuutta mittaavilla tutkimuksilla on kuitenkin saavutettu kaksi merkittävää asiaa: ART-menetelmän on voitu riittävän vakuuttavasti todistaa parantavan nuorten sosiaalisia, vihanhallinnan ja moraalisen ajattelun taitoja ja toiseksi erilaisten interventioiden yhteydessä on voitu löytää niitä tekijöitä, joiden avulla vaikuttavuutta voidaan tehostaa, mutta myös niitä tekijöitä, jotka heikentävät vaikuttavuutta.

Seuraavat johtopäätökset ART-intervention vaikuttavuutta tehostavista tekijöistä on tehty erilaisista menetelmän sovelluksista, joita on toteutettu USA:ssa mm. ns. vaihtoehtoisissa kouluissa osana PAL-ohjelmaa (Positive Alternative Learning), brooklynilaisen toimintakeskuksen ARTin jengi-interventiona ja newyorkilaisen Tabergin asumiskeskuksen kuntouttavana menetelmänä²⁶. ART-intervention vaikuttavuuden vahvistamiseen voitiin osoittaa seuraavat kuusi tekijää.

Koulutuksellista tai terapeuttista interventiota hyödyttää interventioympäristön turvallisuus ja johdonmukaisuus. Tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että toimintakulttuurissa ovat kirjattuna selkeät struktuurit: säännöt, odotukset sekä vastuun ja etuoikeuksien tasot. Koulumaailmassa tämä tarkoittaisi yhteisesti määriteltyä toimintakulttuurin arvopohjaa, siihen perustuvia sääntöjä, selkeää seuraamusjärjestelmää ja aktiivista osallisuutta ja osallistamista.

Toinen ART-interventiota tukeva tekijä on sen ulottaminen koskemaan osallistujan arkielämän vuorovaikutussuhteita avainhenkilöiden kanssa. Näitä ovat nuoren lähiaikuiset kotona ja esim. koulussa sekä ikätoverit. Heidän tulee olla tietoisia omasta roolistaan nuoren uusien käyttäytymistaitojen vahvistamisessa ja heidät tulee pitää mukana koko intervention ajan.

²⁶ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C. *Aggression Replacement Training - Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille*. (Suom. Röning, Tiina & Reiman, Suvi & Reiman, Outi). Nord Print, Helsinki, 2009, 185 – 196

Kolmas interventiota vahvistava tekijä on yhteisön, esim. koulun aikuisten työstä välittyvä kasvatusoptimismi. Silloin nuorelle välittyy aikuisen sitoutuminen ja luottamus onnistumiseen sekä positiiviset odotukset muutokseen, mikä puolestaan kannustaa ja motivoi nuorta itseään yrittämiseen. Tässä voidaan tehdä analogia Vygotskyn oppimisteoreettiseen käsitteeseen lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZPD), jolla tarkoitetaan tiedollisen toiminnan aluetta, jolla oppija pystyy toimimaan pätevän ohjaajan tuen avulla, mutta ei itsenäisesti. Kasvatusoptimismissa on kysymys samankaltaisesta uskosta oppijan kykyihin ja sitoutumisesta rinnalla kulkeamiseen.

ART-menetelmän sisältö ja struktuuri ovat tarkasti kirjatut ja määritellyt ja menetelmällä on vankka teoriaan ja kliiniseen työhön perustuva tausta. Se, että menetelmän käyttäjät on hyvin koulutettu tehtävään, on kaiken lähtökohta. Yhtä tärkeää on se, että ohjaajat toteuttavat interventiota huolellisesti ja arvioivat omaa työskentelyään. Koulumaailmassa opettajat ovat tottuneet pedagogisesti autonomiseen ja persoonalliseen työtapaan. ART-interventiossa tämä ei voi kuitenkaan tarkoittaa isoja menetelmällisiä oikaisuja tai sisältöjen valikointia. Nämä ohjaajiin liittyvät piirteet ovat neljäs ART-interventiota tukeva taustatekijä.

Edellä todettiin, että tietynasteinen dogmaattisuus menetelmän taustateorian suhteen tukee ja varmistaa vaikuttavuutta. On kuitenkin tärkeää, että ohjaavat henkilöt voivat olla mukana intervention kehittämisessä, kun kehittäminen koskee esim. menetelmän intensiteettiä ja resursointia. Tämä toteutetaan mm. jatkuvalla työohjauksella.

ART-menetelmää toteutetaan monenlaisissa toimintaympäristöissä ja konteksteissa. Toimintakulttuuriin liittyvänä supportiivisena taustatekijänä on yhteisöllinen ja yhteistoimijuutta korostava työtapa (jaettu vastuu, jaettu "johtajuus"). Henkilötasolle vietynä tämä tarkoittaa hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä niiden lisäksi korkeaa ammatillisuutta. Haastavien nuorten kanssa työskennellessä ammatillisuutta on kyky luoda läheinen ja luottamuksellinen suhde ja samalla olla riittävästi auktoriteet-

tipositiossa. Puhutaan ”riittävän lähellä ja kyllin kaukana” –suhteesta. Tähän samaan henkilötason vahvistavaan taustatekijään kuuluu rakentavan sosiaalisen toiminnan mallina toimiminen ²⁷.

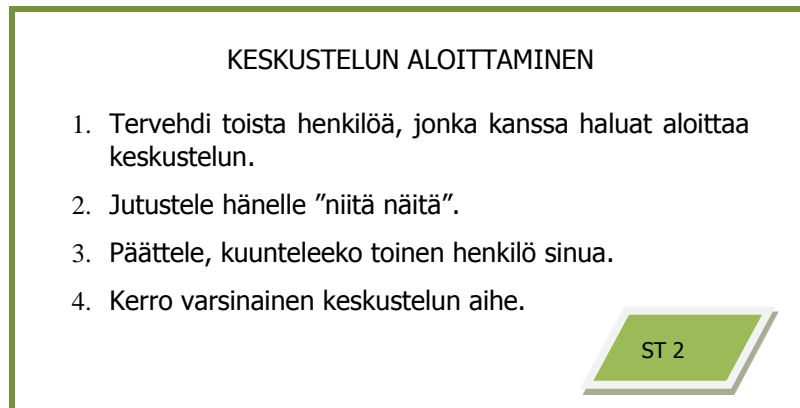
Käyttäytymisterapiassa on oleellista ongelmakäyttäytymisen huolellinen arviointi ja määrittely ennen kuin valitaan korjaava interventio. Ei ole olemassa yleispätevää menetelmää aggressiivisen käyttäytymisen kuntouttamiseen. ART-menetelmä on valittu mm. Honkahuiston koulussa kuntouttavan opetuksen menetelmäksi, jolloin edellä esitettyjä menetelmiä tukevia taustatekijöitä on helppo hallita ja ylläpitää. Jos menetelmien kirjo olisi kovin suuri, saattaisi niiden haltuunotto olla puutteellista. Jotta ART-ryhmätoiminnasta olisi optimaalinen hyöty oppilaalle, tulee ryhmään valinta suorittaa huolellisesti siten, että nuori sellaista apua, joka vastaa juuri hänen käyttäytymisensä puutteita.

4 ART-MENETELMÄN HARJOITUSOHJELMAT

4.1 Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelman eteneminen

ART-menetelmässä sosiaalisia taitoja harjoitellaan perinteisen taitoharjoittelun keinoin. Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmaan kuuluu 50 sosiaalista taitoa (Liite 1), jotka on jaettu kuuteen taitoluokkaan: perustason sosiaaliset taidot, edistyneemmät sosiaaliset taidot, tunteisiin liittyvät taidot, aggressiiviselle käyttäytymiselle vaihtoehtoiset taidot, stressin sietoon liittyvät taidot ja suunnittelutaidot. Jokainen sosiaalinen taito on jaettu kolmesta viiteen harjoitteluvaiheeseen, jotka muodostavat ko. taidon harjoittelun dynaamisen ketjun (Kuvio 1: Sosiaalinen taito 2: Keskustelun aloittaminen)

²⁷ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C. (Suom. Röning, Tiina & Reiman, Suvi & Reiman, Outi). Helsinki, 2009, 185 – 203



Kuvio 1

Harjoiteltavien taitojen valinta voi tapahtua monien eri arviointimenetelmien avulla, joita voivat olla esim. suora havainnointi, haastattelut tai taitojen tarkistuslistat ²⁸. ART-menetelmään on olemassa sosiaalisten taitojen tarkistuslistat, joissa kunkin taidon osalta otetaan kantaa taidon osaamisen tasosta viisiportaisella asteikolla. Menetelmässä tarkistuslistojen (Liite 2) avulla suoritettava taitojen valinta on mahdollistettu monilähteiseksi siten, että sosiaalisen taito-osaamisen arvioinnin voi suorittaa nuori itse, huoltaja ja / tai esim. koulun aikuinen/aikuiset. Arvioinnin monilähteisyydellä voidaan tukea arvioinnin objektiivisuutta. Päästessään itse suorittamaan arviointia, nuorten on helpompi sitoutua ja heidät on helpompi sitouttaa harjoituksiin kuin jos aikuinen yksin määritteli harjoiteltavat taidot.

Sosiaalisten taitojen ryhmäkertojen etenemisrakenne on suorastaan kaavamainen ja se voidaan kuvata tietyssä järjestyksessä etenevinä vaiheina:

1. Kotitehtävän tarkistus ja edellisen kerran kertaus
2. Uuden taidon määrittely
3. Taidon vaiheiden kirjoittaminen näkyviin
4. Taidon mallintaminen
5. Motivointi: taidon tarpeellisuuden osoittaminen nuorille
6. Rooliharjoituksen tekijöiden valitseminen
7. Rooliharjoitusten alustaminen
8. Rooliharjoitusten ohjaaminen
9. Palautteen antaminen suorituksesta

²⁸ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs. 1998, 50

10. Kotitehtävän antaminen (Liite 3)

Sosiaalisia taitoja harjoiteltaessa on tärkeä muistaa, että harjoittelu on luonteeltaan valmentamista, jolloin huomio kiinnittyy täsmällisesti harjoiteltavaan taitoon. Tämä näkyy mm. rooliharjoituksissa siten, että harjoitus on varsin pelkistetty ja sen sisältönä on vain ko. taito. Samoin palautetta annettaessa kiinnitetään huomiota taidon näkymiseen harjoituksessa. Vaikuttavuuden kannalta on tärkeää, että harjoittelua on paljon ja ryhmäharjoituskerroilla tehdään rooliharjoitukset kaikkien nuorten esimerkeistä.

Jos taas ohjaaja omassa esimerkissään tai nuoret omissa esimerkeissään alkavat kehittää tarinoita, jotka sisältävät syy-seuraussuhteita, motiiveja yms., häviää itse asia.

Kuten kaikilla harjoituskerroilla tulee muistaa myönteisen palautteen merkitys. Lisäksi nuorta rohkaistaan osallistumaan toimintaan, joka parhaiten lisää taitojen säilymistä ja yleistymistä nuoren arjessa (taidon siirtymisen harjoittelu). Kotitehtävien tekemisen tärkeys korostuu.

4.2 Vihanhallinnan taitoharjoitusohjelman eteneminen

Vihanhallinnan taitoharjoitusohjelmassa opetetaan vihanhallinnan tekniikoita ja aggressiivisen käyttäytymisen taustalla olevaa ulkoista ja sisäistä tapahtumasarjaa. Nuorille opetetaan tunnistamaan aggressiotunne itsessään, mitä aggressiotunteen syntyessä ei pidä tehdä, miten vihantunnetta voi hallita ja millaisia sosiaalisia taitoja vaativissa tilanteissa tulisi käyttää. Taitoharjoittelun elementit ovat hyvin samankaltaiset kuin sosiaalisten taitojen harjoittelussa: mallintaminen, rooliharjoitukset ja rakentavan palautteen antaminen. Vihanhallinnan harjoitusohjelma seuraa tavallisimmin sosiaalisten taitojen harjoituskertaa, joten ryhmäläisillä on jo käsitys rooliharjoitusten tekemisestä.

Harjoitusohjelman rakenne ja harjoituskertojen sisällöt ovat hyvin selkeät ja tarkkaan "manualisoidut". Kymmenen viikon ohjelman sisällöt ovat seuraavat:

- viikko 1: Vihan ABC-malli

- viikko 2: Häsläämispäiväkirja ja laukaisijat
- viikko 3: Vihjeet ja rauhoittajat
- viikko 4: Muistuttajat
- viikko 5: Itsearviointi
- viikko 6: Seurausten ajatteleva
- viikko 7: Vihamielisen käyttäytymisen noidankehä
- viikko 8: Koko ketjun harjoittelu
- viikko 9: Koko ketjun harjoittelu
- viikko 10: Yleiskertaus

Goldsteinin, Gibbsin ja Glickin vuonna 1998 julkaisemassa ART-menetelmän kuvauksessa on edellä esitetty tuntien sisältöjärjestys. Gibbs ja Glick ovat vuonna 2011 julkaisemassaan menetelmäkuvauksessa vaihtaneet viikkojen 5 ja 6 ryhmäharjoituskerrojen aiheet keskenään.

Ensimmäisellä harjoituskerralla opetetaan ABC-malli ja on tärkeää, että ryhmäläisille selitetään malli konkreettisesti ja siten, että kaikki sen ymmärtävät. ABC-malli luo perustan harjoitusohjelman muille osioille.

ABC-mallissa opetetaan aggressiivisen käyttäytymisen ketju, joka on seuraava:

- A ("edellä tapahtunut" / Antecedent) ⇒ Mikä johti/aiheutti ongelmatilanteen?
- B (käyttäytyminen / Behavior) ⇒ Mitä sinä teit?
- C (seuraamus / Consequence) ⇒ Mitä sinun käyttäytymisestäsi seurasi? ²⁹

Kun tämä sarja on opeteltu, lähdetään purkamaan vihanhallinnan harjoitusohjelman mukaisesti aggressiivisen käyttäytymisen ilmiötä.

Toisella ryhmäkerralla harjoitellaan tunnistamaan aggressiivisen käyttäytymisen laukaisijoita, jotka voivat olla ulkoisia tai sisäisiä laukaisijoita. Ulkoiset laukaisijat puolestaan voivat olla verbaalisia (esim. pilkkaaminen) tai non-verbaalisia (esim. töniminen). Sisäisinä laukaisijoina toimivat negatiiviset itse-ilmaisuudet ja hokemat, jotka yhdistyvät ulkoisiin laukaisijoihin vahvistaen aggressiota.

²⁹ Glick, Barry & Gibbs, John C., 2011, 60

Kolmannella vihanhallinnan ryhmäkerralla ovat aiheena vihjeet ja rauhoittajat. Tällöin nuorille opetetaan ja nuoria opetetaan tunnistamaan fyysisiä merkkejä, jotka indikoivat vihantunteen heräämistä. Kun tämä asia on opetettu ja opittu, harjoitellaan aggressiotunteen haltuunottoa ja tasaamista kolmen rauhoittajan keinoin. Nämä rauhoittajat ovat takaperin laskeminen, mukavien mielikuvien ajatteleminen ja syvään hengittäminen.

Neljännellä vihanhallinnan ryhmäkerralla tutustutaan muistuttajiin, jotka ovat nuoren sisäistä puhetta vaativassa tilanteessa ja auttavat pysymään rauhallisena. Tällaisia muistuttajia ovat esim. "Ota ihan iisisti" ja "Älä välitä: koirat haukkuu ja karavaani kulkee".

Viides ryhmäkerta sisältää itsearviointin opettamisen nuorille. Tällä itserarviointilla on kolme ulottuvuutta. Ensinnäkin se on keino arvioida, miten hyvin nuori on selviytynyt ristiriitatilanteesta. Toiseksi itsearviointiin liitetään itsensä palkitsemisen ulottuvuus hyvästä suoriutumisesta. Kolmas itsearviointin ulottuvuus on itsevalmennus, jolloin nuori pohtii, miten olisi voinut toimia ristiriitatilanteessa paremmin ja miten toimii toisin vastaavassa tilanteessa seuraavalla kerralla.

Kuudennella ryhmäharjoituskerralla opetetaan ja harjoitellaan seurausten miettimistä, jonka on perinteisesti ajateltu toimivan tunnehallinnassa rauhoittajana. ART-kontekstissä seurausten miettiminen ajatellaan sekä rauhoittajana että muistuttajana

³⁰

Seitsemännellä vihanhallinnan ryhmäkerralla opetellaan aggressiivisen käyttäytymisen noidankehä. Kun tähän mennessä on käsitelty muiden käyttäytymisen itsessä aiheuttamaa aggression tunnetta, nyt opetellaan tunnistamaan, miten oma käyttäytyminen vaikuttaa muihin.

³⁰ Glick, Barry & Gibbs, John C., 2011, 64

Kolme viimeistä ryhmäharjoituskertaa opetellun ketjun yhtenäistä harjoittelua, jonka avulla vahvistetaan nuorten uusia vihanhallintataitoja. Tällöin myös liitetään harjoitteluun sosiaalisten taitojen kerroilla opittuja taitoja.

Kaikilla vihanhallinnan ryhmäharjoituskerroilla sekä mallinnettaessa että rooliharjoituksissa uuden asian lisäksi kertautuvat edellisillä kerroilla opitut asiat, ts. haastavissa tilanteissa olevien sekä ulkoisten että sisäisten merkkien ja signaalien tunnistamista vahvistetaan koko intervention ajan jatkuvalla harjoittelulla. Harjoittelua ja taitojen siirtymistä arkielämään tuetaan ja vahvistetaan häsläämispäiväkirjalla (Liite 4), joka on vihanhallinnan ryhmäharjoituksen kotitehtävä.

4.3 Moraalisen päättelyn taitoharjoitusohjelman eteneminen

Moraalisen päättelyn taitoharjoitusohjelman tavoitteena on oppia tekemään moraalisesti kypsiä päätöksiä. Nämä sosiaalisen päätöksenteon tapaamiset ovat ART-intervention verbaalisin ja kenties ei-toiminnallisin osio.

Koska moraalisen päätöksenteon harjoituksessa on kysymys oman hyvin henkilökohtaisen ajattelun sanallistamisesta, korostuu näillä kerroilla turvallisuuden ja luottamuksellisuuden tarve. Siksi kunkin ryhmäkerran alussa kerrataan erityisesti tätä ART-menetelmän komponenttia koskevat säännöt, jotka ovat esimerkiksi seuraavat:

1. Älä uhkaile, nolaa tai arvostele muita ryhmäläisiä.
2. Kuuntele, mitä toisilla on sanottavaa.
3. Kerro omat näkemyksesi ("minä"-puhe).
4. Pysy aiheessa.
5. Ryhmässä puhutut asiat ovat ehdottoman luottamuksellisia. Älä puhu ryhmän asioista kenellekään ulkopuoliselle.

Goldsteinin, Glickin ja Gibbsin *Aggression Replacement Training* -julkaisussa on kymmenen eri lähteistä poimittua sosiaalista ongelmatilannetta, jotka on kirjan suomennoksessa mm. nimien osalta päivitetty suomalaiseen toimintaympäristöön. Alla

oleva esimerkki Jarin ongelmatilanteesta on muokattu vielä kirjan suomalaisestakin versiosta.

Jari on juuri vaihtanut koulua. Hän on melko yksinäinen, kunnes eräänä päivänä poika nimeltä Niko tulee esittelemään itsensä.

”Terve Jari. Minä olen Niko. Olet kuulemma uusi täällä. Jollei sinulla ole mitään tekemistä tänään koulun jälkeen, tulisitko meille?”

Pian Jarista ja Nikosta tulee hyvät ystävät.

Jari on entisellä paikkakunnalla asuessaan harrastanut koripalloa, ja jonkin ajan kuluttua hän päättää jatkaa harrastustaan uudella paikkakunnalla. Hän pääsee paikalliseen joukkueeseen.

Joukkueella on harjoitukset monena iltana viikossa ja niiden jälkeen Jari ja joukkueetoverit menevät usein syömään ja juttelemaan. Silloin tällöin viikonloppuisin Jarin koripallojoukkue tekee pelimatkoja tai he viettävät muuten vain aikaa yhdessä.

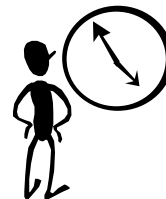
Koripalloharrastuksen myötä Jari viettää yhä enemmän aikaa joukkueetovereidensa kanssa ja hän tapaa yhä harvemmin vanhaa ystäväänsä Nikoa.

Eräänä päivänä Jari saa puhelun Nikolta.

”Kuule, pidän pienet syntymäpäiväjuhlat torstai-iltana. Olisi mukavaa, jos pääsisit tulemaan”, Niko sanoo.

Jari lupaa Nikolle, että hän yrittää tulla juhliin. Torstaina joukkueetoverit kertovatkin Jarille uudesta ruokapaikasta, jonne he ovat kaikki menossa harjoitusten jälkeen.

Mitä Jarin pitäisi sanoa tai tehdä?



1. Pitäisikö Jarin mennä joukkueen mukana vai Nikon juhliin?

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

2. Entä jos Jari soittaa Nikolle ja kertoo, että hänelle on tullut este eikä voikaan tulla juhliin. Olisiko Jarin sitten hyväksyttävää mennä joukkueen mukaan vai pitäisikö hänen mielestäsi mennä Nikon juhliin?

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

3. Jos Jari miettii, että joukkueetovereita saattaa häiritä se, ettei hän tule heidän mukaansa tai jos hän miettii, että joukkueetoverit ajattelevatkin, ettei hän ole kovin hyvä ystävä. Olisiko Jarin silloin hyväksyttävää mennä joukkueen mukana?

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

4. Entä jos Jari ajattelee, että loppujen lopuksi Niko auttoi häntä, kun hän oli yksinäinen. Pitäisikö Jarin siinäkin tapauksessa mennä joukkueen mukana?

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

5. Mitä jos –muutos: Joukkueetoverit pyytävät Jaria mukaansa torstai-illaksi ennen kuin Niko on pyytänyt häntä juhliinsa. Jari ilmoittaa, että hän uskoo tulevansa. Tämän jälkeen Niko kertoo juhlistaan ja pyytää Jaria mukaan.

Mitä Jarin silloin pitäisi tehdä?

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

6. **Kumpi seuraavista on tärkeämpää: se, että on yksi läheinen ystävä vai että on joukko tavallisia kavereita?**

Yksi läheinen ystävä (YLY)

Joukko tavallisia kavereita (JTK)

En osaa sanoa (EOS)

7. **Mitä jos –muutos: Jari ja Niko eivät olekaan läheisiä ystäviä vaan pelkästään tuttavia. Pitäisikö Jarin silloin mennä joukkueen mukana?**

Joukkueen mukaan (JM)

Mennä Nikon juhliin (MNJ)

En osaa sanoa (EOS)

Ryhmäläisille annetaan ongelmatilanteen kuvaus ennen moraalisen päättelyn ryhmäharjoituskertaa, mikäli se on mahdollista. Jos näin ei ole, lukevat ryhmäläiset ongelmatilanteen kuvauksen harjoituskerran alussa tai ryhmän ohjaaja lukee sen. Myös vastaukset voidaan antaa tehdä etukäteen tai ryhmäläiset voivat pohtia omia vastauksiaan harjoittelun edetessä.

Ryhmäkerran ensimmäisessä vaiheessa varmistetaan kysymyksiin, että kaikki ryhmäläiset ovat ymmärtäneet ongelmatilanteen ja että ymmärrys on yhdenmukainen. Tämän jälkeen aloitetaan varsinainen harjoittelu. Ryhmäläisten vastaukset kirjataan (Kuvio 2) ylös. Tässä vaiheessa kunkin kysymyksen kohdalla aluksi vaalitaan kypsää moraalista päättelyä ja luodaan kypsän moraalin ilmapiiriä mm. kirjaamalla kypsien vastausten perusteluita taululle.

Vastaukset Jarin ongelmatilanteen kysymyksiin							
Nimi	1	2	3	4	5	6	7
Liisa	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	YLY	MNJ
Kalle	JM	JM	JM	JM	JM	JTK	JM
Timo	MNJ	MNJ	JM	MNJ	JM	JTK	MNJ
Olli	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	YLY	MNJ
Eeva	MNJ	MNJ	JM	MNJ	EOS	YLY	JM
Topi	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	MNJ	YLY	MNJ
Ryhmän päätös	MNJ	MNJ	Ei yhteistä	MNJ	Ei yhteistä	YLY	MNJ

Kuvio 2

Seuraavaksi ohjaaja haastaa niitä ryhmäläisiä, joiden sosiaalinen päätöksenteko, so. moraalisen päättelyn kehitys on viivästynyt. Myös nämä perustelut kirjataan ylös ja

ohjaaja haastaa ko. ryhmäläisiä miettimään omia perusteluitaan suhteessa kypsiin perusteluihin ja päätöksiin.

Ryhmäkerran viimeinen vaihe on kypsän päättelyn lujittaminen. Tässä vaiheessa ohjaaja kunkin kysymyksen kohdalla lähtee hakemaan sitä päätöstä, jonka ryhmäläiset voivat hyväksyä yhteiseksi päätökseksi. Jos joku ryhmäläisistä vastustaa jonkin vastauksen asettamista yhteiseksi päätökseksi, jää se voimaan enemmistöpäätöksenä.

Kuten kaikissa ART-menetelmän osioissa, on moraalisen päättelyn harjoituskertojenkin jälkeen tärkeä antaa ryhmäläisille kiittävää palautetta.

5 ART-INTERVENTIO HONKAPUISTON KOULUSSA

5.1 Honkapuiston koulu

Honkapuiston koulu on vantaalainen sairaalaopetusta antava kouluyksikkö, jossa opiskelee 26 Helsingin yliopistollisen keskussairaalan (HYKS) lasten- tai nuorten psykiatrisessa avohoidossa olevaa oppilasta. Oppilaiden pääasiallinen hoitoyksikkö on yksi kolmesta Vantaalla sijaitsevasta hoitopoliklinikasta.

Opetusryhmiä on neljä, joista kaksi alakoulu- ja kaksi yläkouluryhmää. Perustehtävämme painopisteet ovat lapsen ja nuoren oppimisen sekä terveen kasvun ja kehityksen tukeminen, joten pedagoginen tulokulma sisältää oppimisen tarkastelun lisäksi myös kuntouttavan ulottuvuuden. Ja tähän ulottuvuuteen ART istuu mitä parhaiten.

5.2 ART –menetelmä kuntouttavassa opetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tehtäväksi määritellään perusturvaksi, jolla on kasvatus- ja opetustehtävä. Sen tulee tukea oppilaan monipuolista kasvua, oppimista ja terveen itsetunnon kehittymistä sekä kulttuurista identi-

teettä ³¹ . Etenkin psykiatrisessa hoidossa oleville oppilaille järjestetyssä sairaalaopetuksessa painottuu opetuksen osana pedagoginen kuntoutus ³² . Sairaalaopetuksessa nämä em. perustehtävän elementit muodostavat kuntouttavan opetuksen, jonka tehtävänä on tukea erikoissairaanhoidon asettamia hoidollisia tavoitteita.

Sairaalaopetuksen laatukriteereissä on asetettu kuntouttavalle opetukselle luvussa Oppilaan kohtaaman toiminnan laatu seuraavat tavoitteet :

”Opetuksen toteutusta leimaavat toiminnallisuus, elämänläheisyys ja menetelmät, joiden avulla oppilaan elämäntaitoja vahvistetaan siten, että hän sairaudestaan huolimatta selviytyy sosiaalisen ympäristön asettamista vaatimuksista kasvua ja kehitystä tukevalla tavalla.” sekä

*”Sairaalaopetuksessa käytettävät työtavat ja menetelmät vahvistavat oppilaan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja.”*³³

ART-menetelmä on psykososiaalisen kuntoutuksen menetelmä, joka tukee näiden em. tavoitteiden toteutumista: menetelmä on toiminnallinen, kontekstuaalinen (nuoren arjessa mukana oleva) ja sosiaalista pätevyyttä vahvistava.

Koulumaailmassa käytöshäiriö-käsitteen sijaan on otettu käyttöön yhä yleisemmin käsitepari haastavasti käyttäytyvä oppilas. Tämä uusi käsitepari tuo asiaan paitsi vähemmän asenteellisen sävyn myös tekee ilmiöstä enemmän systemisen: haastamisessa on olemassa objekti eli sen on suhteessa tapahtuvaa.

Kun oppilas on hyvin haastavasti käyttäytyvä, on koululla hallinnollisena ratkaisuna mahdollisuus siirtää hänet yhdessä huoltajan kanssa sopien erityisen tuen piiriin. Tämä siirtyminen tapahtuu tavallisimmin yleisen ja tehostetun tuen vaiheiden kautta.

³¹ Opetushallitus. *Määräys 1/011/2004 - Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan Kirjapaino Oy, 2004, 12

³² Tilus, Pirjo & Ekqvist, Niina & Heikkinen, Tanja & Kilvelä, Risto & Papunen, Leena & Ruutu, Piia. *Sairaalaopetuksen laatukriteerit; Sairaalaopetuksen kehittämistoiminnan raportteja 2011:1*. Kopijyvä, Jyväskylä, 2011, 11

³³ *Sairaalaopetuksen laatukriteerit; Sairaalaopetuksen kehittämistoiminnan raportteja 2011:1*. 35 - 38

Kun tämä hallinnollinen päätös on tehty, on oppilaalle perusopetuslain velvoittamana laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tässä asiakirjassa määritellään ne erityisen tuen toimenpiteet, joiden avulla oppilaan haastavaa käyttäytymistä pyritään hillitsemään.

Valitettavan usein kyse on nimenomaan hillitsemisestä ja keinona on usein miten pienryhmä, jolloin oletetaan opettajalla olevan mahdollisuus yleisopetuksen ryhmää parempaan puuttumiseen eli reagointiin. Valitettavan tavallista on se, että oppilasta koskevissa suunnitelmissa ei ole löydettävissä mitään pedagogisia interventioita, joilla oppilaan haastavaa käyttäytymistä pyrittäisiin ohjaamaan ja tukemaan hänen normatiivista kehitystään.

Koulukulttuurissamme on lujassa toimintamalli, jonka mukaan haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohdalla mietitään seuraamuksia ja toisaalta pyritään minimoimaan haasteellisten oppilaiden vaikutus muihin. Hyvin vakiintuneita selityksiä haastavalle käyttäytymiselle ovat mm. oppilaan tarve herättää huomiota, manipuloida, pitää oma päänsä tai oppilaan psyykinen sairaus sekä kurin puuttuminen. On kuitenkin voitu osoittaa, että haastavasti käyttäytyvillä oppilailla eräänlainen oppimisvaikeus ja siten taitopuutoksia niiden taitojen suhteen, joita tarvitaan sosiaalisissa, emotionaalisissa sekä oman käyttäytymisen hallintaa edellyttävissä tilanteissa ³⁴.

Tämä edellä esitetty näkökulma tukee sitä ajatusta, että erilaiset aggressiiviseen käyttäytymiseen kohdistuvat interventiot ovat tänä päivänä osa koulun kasvatussisällötä ja erityisesti osa kuntouttavaa opetusta. ART-menetelmässä vaikuttamisen kohteena ovat sekä sosiaaliset taidot (toiminnan taso), tunteiden hallinta (tunnetaso) että käyttäytymisen hallinta (ajattelun taso).

ART-menetelmä on kehitetty alun perin kuntouttavaksi menetelmäksi aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Tässä työssä kuvatussa interventiossa ryhmäläisten haastava

³⁴ Greene, Ross W. *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Suom. Mirja Muurinen, Porvoo: WS Bookwell Oy, 2009, 20 - 23

käyttäytyminen oli luonteeltaan provokatiivista tai acting out –tyypistä. Mutta olemme muissa ART-ryhmissä laajentaneet menetelmää koskemaan myös niitä oppilaita, joilla psyykkisen pulman oireet ovat sisäänpäin kääntyneet, kuten foobisuus, masentuneisuus tai ahdistuneisuus. Tällöin painotuksena on ollut näiden nuorten osalta sosiaalisen vuorovaikutustaitojen vahvistaminen ryhmätilanteissa sekä oman roolin ja position ja itsetunnon vahvistaminen.

ARTin eräänä kantavana ajatuksena on yleistettävyyys ja opeteltavien taitojen sijoittaminen nuoren omaan todelliseen elämään mm. kotitehtävien avulla. Koulussa toteutettujen ART-ryhmien etu on siinä, että nuoria voidaan tukea ja ohjata tarvittaessa jokaisena koulupäivänä erilaisissa haastavissa tilanteissa ARTin mukaisesti. Hönkäpuiston sairaalaopetusyksikössä ART-interventio tukee koulussa muutoin toteutuvaa kognitiivista ja systeemistä vuorovaikutuksellista lähestymistapaa oppilaiden kuntoutuksessa.

ART-menetelmä on käyttökelpoinen pedagogisen kuntoutuksen menetelmä sairaalaopetuksessa silloin, kun oppilaat ovat sairaalaopetusyksikössä riittävän pitkällä jaksolla. Kun oppilaat ovat psykiatrisella osastolla arviointi- ja tutkimusjaksoilla, jää sairaalalakoulussa oloaika niin lyhyeksi, ettei ART-interventioon osallistuminen ole tarkoituksenmukaista. Mutta kuntouttavaa opetusta voidaan antaa muuallakin kuin sairaalaopetusyksiköissä ja siksi ART-menetelmä pedagogisena tukimuotona on sovelias missä tahansa koulukontekstissä.

Tänä päivänä kilpailuideologian ylivalta haastaa sellaisia ihmisen moraalisen kehityksen perushyveitä kuin kohtuullisuus, oikeudenmukaisuus, lempeys, rehellisyys ja toisen kunnioittaminen. Tällöin nuoret joutuvat rakentamaan minuuttaan ja moraalista arviointiaan menestyksen menestymisen viitekehyksessä³⁵. Lisäksi sosiaalisen median ja nopean ja tiedonkulun aikana nuoret elävät maailmanlaajuisessa kontekstissa, mikä haastaa nuorta yhä lukuisimmilla eettisillä ja moraalilla ilmiöillä. Nuorten lähi-

³⁵ Värri, Veli-Matti. *Uhka, pelko, tunnustuksen puute – Väkivallan sosiaaliantologinen luonne*. Teoksessa Purjo, Timo (toim.). *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen – Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot*. Tampereen yliopistopaino, 2008, 120

aikuiset eivät useinkaan ole osallisena tässä nuorten suhdemaailmassa, joten nuorten on aika tarpeen selviytyä näissä suhteissa , ristipaineissa ja haasteissa yksin tai ikätovereidensa kanssa. Tästä johtuen ART-menetelmä kaikkine osioineen, mutta etenkin moraalisen päättelyn osalta voisi olla varteenotettava interventio yhä isommalle joukolle nuoria.

5.3 Ryhmäläisten valinta

Honkapuiston koulussa on kaksi alakoulu- ja kaksi yläkouluryhmää, joissa opiskelee yhteensä 26 oppilasta. Kun tätä tarkastelun kohteena olevaa ART-ryhmää alettiin muodostaa syksyllä 2010, käytiin asiasta neuvottelua kaikkien opettajien kesken.

Vaikka ART-menetelmä on tarkoitettu nuorille, mikä koulumaailmassa tarkoittaa yläkouluikäisiä, päädyimme ottamaan ryhmään sekä ala- että yläkoululaisia. Ryhmän kooksi tuli seitsemän oppilasta, jotka kaikki olivat poikia. Ryhmäläisistä kaksi oli viidesluokkalaisia ja viisi seitsemäsluokkalaista.

Vaikka koulumme oppilailla on kaikilla psykiatrinen diagnoosi, emme koonneet ryhmää diagnoosiperusteisesti, koska meidän tulee aina muistaa, että vastualueenamme terveen kasvun ja kehityksen tukeminen, mutta ei hoitaminen.

Sen sijaan arvioimme sitä, kuinka haastavaa oppilaan käyttäytyminen on suhteessa koulun aikuisiin tai toisiin oppilaisiin. Kaikilla ryhmään valituilla oppilailla aggressiotunne aiheutti paljon haasteita vaihdellen jumiutuvasta tavasta kieltäytyä ohjeiden noudattamisesta aina voimakkaaseen väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Ryhmäläisten aggressiivisuus vaihteli proaktiivisen eli suunnitelmallisen aggressiivisuuden että suunnittelemattoman eli reaktiivisen aggressiivisuuden välillä ³⁶.

Opettajien kesken tehtiin yhdessä myös ns. toimintakykyarviointia oppilaiden valmiuksista osallistua intensiiviseen ryhmämuotoiseen interventioon ottaen huomioon

⁵ Cacciatore, Raisa. 2007, 20

sen tosiasian, että monien oppilaiden osallistuminen jo pelkästään normaaliin ryhmäopetukseen on varsin haastavaa.

Pyrimme mahdollisimman huolelliseen arviointiin, jotta ryhmän ominaisuudet olisivat olleet sellaiset, että ryhmään ja ryhmäläisiin liittyvä interventioympäristö olisi ollut mahdollisimman suojaava ja tukeva. Seitsemän oppilaan ryhmä tässä kontekstissa on hyvin vaativa ja etenkin sellaisena kokoonpanona, joka muodostuu eri luokkien oppilaista.

5.4 Toimintaympäristön sitouttaminen

ARTin eräänä kantavana ajatuksena ja vaikuttavuuden vahvistajana on sen systeemisyyden, so. nuoren elämän kontekstiin kiinnittäminen. Menetelmässä otetaan huomioon aggressiivisesti käyttäytyvän nuoren arkielämässä vaikuttavat vuorovaikutussuhteet³⁷.

Tätä piirrettä omassa interventiossamme vahvistimme tiedottamalla ryhmäläisten huoltajia kirjeellä alkavasta ryhmästä sekä järjestämällä huoltajille vanhempainillan, jonka teemana oli ART. Huoltajille kerrottiin pääpiirteet ARTin sisällöstä, rakenteesta ja toteutuksesta. Erityisesti korostettiin sitä, että heidän lapsensa ryhmäläisinä tulevat harjoittelemaan opeteltavia taitoja mm. kotona ja että toivoimme huoltajien tukevan lastaan näiden kotitehtävien tekemisessä.

Koulun muut aikuiset oli sitoutettu vastaavaan yhteistoimijuuteen ARTin suhteen jo ryhmäläisten valintaa tehtäessä.

³⁷ Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C., 1998, 33; 186

5.5 Käytännön järjestelyt

Tingimme hieman ryhmäkertojen määrä koskevasta suosituksesta, joka on kolme kertaa viikossa. Aikataulullisista syistä ja oppilaiden kannalta kohtuullisen tempon vuoksi päädyimme pitämään ART-ryhmäharjoituskertoja kaksi kertaa viikossa.

Paikkana toimi aluksi Koivukylän yläkoulun oppilaskunnan tila, mutta jouduimme luopumaan siitä, koska käytännössä etukäteisvalmisteluiden tekeminen etäällä varsinaisesta kouluyksiköstä olevaan tilaan ja siirtymät sinne osoittautuivat haasteellisiksi. Tästä johtuen vaihdoimme paikaksi yhden opetustilan. Tällä järjestelyllä interventioympäristön setting oli paremmin hallinnassamme.

Ne oppilaat, jotka eivät osallistuneet ARTiin, olivat kolmen muun opettajan vastuulla. Pienessä kouluyksikössä tällainen joustaminen oli mahdollista.

ART-materiaali on olennainen osa menetelmää ja koulumaailmassa on totuttu siihen, että opetuksen tukena on valmiiksi muokattua ja helposti käyttöön otettavaa ”kättä pidempää”. Tätä tietämystä hyödyntäen tein jokaiseen sosiaaliseen taitoharjoitteluun liittyvän kotitehtäväpohjan, taitokortit (A4- ja A5 –kokoa), häsläämispäiväkirjapohjan ja vihanhallinnan harjoituskerroille joitakin valmiita työpohjia. Näin syntynyt manuaali helpotti huomattavasti käytännön toteutusta.

5.6 Sosiaalisten taitojen ja moraalisen päättelyn ongelmatilanteiden valinta

Harjoittelun kohteena olevat sosiaaliset taidot valittiin siten, että ryhmäläiset ensimmäiselle harjoituskerralla arvioivat omia sosiaalisia taitoja *Sosiaalisten taitojen tärkeyslistalla nuorelle* –lomakkeella aikuisen ohjauksella. Myös huoltajat täyttivät vastavan huoltajille tarkoitetun lomakkeen.

Vaikka sosiaalisten taitojen valikoima on varsin suuri ja ryhmäläisten määrä pieni, oli vastausten hajonta niin vähäinen, että harjoiteltavat taidot oli helppo määritellä. Huoltajien tekemä arviointi tuki oppilaiden itsearviointia.

Moraalisen päättelyn sosiaalisten ongelmatilanteiden tarinoita ja niihin liittyviä kysymyksiä muokkasimme ART-julkaisun suomennoksestakin vielä paremmin sopiviksi ryhmäläisten omaan kokemusmaailmaan.

5.7 Ohjaukertojen työnjako

ART-ohjaajina toimivat Honkapuiston koulun rehtori ja yksi erityisluokanopettaja. Molemmat ovat käyneet Suomen ART ry:n *Johdatus ryhmän ohjaamiseen* –koulutuksen, joten molemmilla oli ns. kelpoisuus ART-ryhmän ohjaamiseen. ART-menetelmän toteutusta kuvattaessa puhutaan pää- ja apuohjaajasta, mikä tarkoittaa sitä, että toinen ryhmänohjaajista on ryhmäharjoituskerralla aktiivisesti ohjausroolissa ja vastaavasti toinen enemmän statistisena henkilönä, joka kirjaa ylös nuorten esimerkkejä ja toimii ”järjestysmiehenä”.

Omassa interventiossamme päädyimme edellä kuvattua huomattavasti tasavertaisempaan ja ohjaajien kesken vuorottelevaan rooliin harjoituskerroilla. Tähän ratkaisuun vaikutti se, että koulumme kuntouttavan opetuksen vuorovaikutuksellisen painotuksen ansiosta olemme tottuneet dialogiseen työskentelytapaan.

Harjoituskertojen valmisteluvastuut sovittiin heti intervention alkuvaiheessa siten, että molemmille ohjaajille tuli valmisteltavaksi ARTin kaikkien harjoitusalueiden ryhmäkertoja.

E erityisen suuri merkitys oli sillä, että meidän oli mahdollista saada koulunkäyntiavustaja intervention puolivälissä mukaan ryhmäharjoitustunneille. Hänen roolinsa oli selkeästi ennakoida ja ylläpitää ryhmäläisten jaksamista ja motivaatiota harjoituksiin.

5.8 Palkitseminen

ARTissa korostuu positiivisen vahvistamisen idea, joka toteutuu sekä sanallisen palautteen kautta että ”have a candy” -tyyppisesti, mikä tarkoittaa materiaalista ja konkreettista palkkiota.

Me omassa interventiossamme sovimme ryhmäläisten kanssa ns. kivi purkkiin – palkkiosta. Tämän palkkion kriteereiksi sovittiin onnistunut ryhmäharjoituskerta, jolloin koko ryhmä oli sitoutunut työskentelyyn ja eikä ryhmäläisten käyttäytymiseen ollut tarvinnut erityisesti puuttua. Perusteet olisivat voineet olla vieläkin huomattavasti konkreettisemmat, mutta tämä ratkaisu mahdollisti ryhmäkertojen jälkeen lyhyen itsearvioinnin keskustellen, jolloin harjaannutettiin myös oppilaiden reflektointivalmiuksia.

Koko intervention pääpalkinnoksi sovittiin päiväretki yhteisesti valittavaan lähikohteeseen. Tämän palkinnon edellytykseksi sovimme 30 kerran interventiossa 27:ää kiveä purkissa.

Otimme tähän palkkioilla vahvistamisen ja motivoinnin valikkoon vielä lisäksi nk. bonuksen. Tämä erityishuomio oli aina makeinen. Koko intervention aikana näitä bonuksia annettiin alle kymmenen kertaa eli hyvin harkitusti, jotta ne eivät menettäisi niille asetettua erityistehoa.

5.9 ART-intervention arviointi

Arviointini tästä interventiosta perustuu havainnointiin ja intuitioon. Tämän voi heti todeta olevan vaikuttavuutta arvioitaessa heikkous kahdestakin syystä.

Ensinnäkin kun suorittaa arviointia ohjaajan roolista havainnoimalla, ei arvioinnin kohteena ole yksin oppilaiden taito-osaamisessa tapahtunut muutos, vaan myös oma työ. Tällöin pitää olla erityisen tarkka siitä, että suhtautuu objektiivisen kriittisesti myös omaan toimintaan.

Toisena havainnoinnin käyttäminen arviointimenetelmänä on vaikeasti konkretisoitavissa ryhmäläisille. Jos intervention alussa olisi voitu tai ymmärretty käyttää jotakin sosiaalisten taitojen alkumittausta ja se olisi tehty uudelleen intervention päätyttyä, olisi tällä tavalla voitu havainnollistaa ryhmäläisille ARTin vaikutus – tai vaikuttamattomuus.

Koska ryhmäkertoja oli kaksi viikossa, oli tärkeää intensiteetin kannalta, että kaikki kerrat olisivat toteutuneet. Ohjaajan tai ohjaajien monista syistä johtuvat poissaolot, koulujen lomat ja muut poikkeustilanteet aiheuttivat joitakin kertoja sen, että ryhmäkerrat jouduttiin ennakoimattomasti perumaan. Tällä oli selkeästi motivaatiota ja siten myös sitoutumista ja vaikuttavuutta heikentävä seuraamus. Sekä intervention yhtenäisyys että intensiteetti kärsivät.

Honkapuiston koulu toimii väliaikaisissa tiloissa, joita ei ole alun perin tehty opetuskäyttöön. Tilat ovat ahtaat, huonosti äänieristetyt ja epäesteettiset. ART-ryhmäkerroilla tuotettua materiaalia tai ylipäätään ARTiin liittyvää aineistoa ei voida säilyttää tai jättää tilaan, jossa ryhmäkerrat ovat. Tämä huonetilan epäkäytännöllisyys yhdistettynä oppilaiden siirtymistilanteisiin liittyviin pulmiin ja ennakoimattomiin eskalaatiotilanteisiin aiheutti intervention aikana settingiin liittyviä puutteita, kuten esim. aikataulun noudattaminen, esivalmisteluiden puutteellisuus ja häiriökäyttäytymisen aiheuttamat keskeytykset.

POHDINTA

Tämän päivän suomalaisesta koulusta puhuttaessa ovat kärkiaiheita jopa pedagogista perustehtävää useammin haastavasti käyttäytyvät oppilaat, aggressiivinen käyttäytyminen ja koulujen turvallisuus. Nämä aiheet eivät tietenkään nouse keskusteluun tyhjistä, vaan koulujen arjen todellisuudesta. Vakavina ääri-ilmiöinä tästä todellisuudesta ovat kouluampumiset, joiden seurauksena on alettu kiinnittää yhä suurempaa huomiota koulujen turvallisuuteen tällaisten tapausten varalle. Lakivelvoitteisiin turvallisuus- ja kriisivalmiussuunnitelmiin on yhä useammin kirjattu mm. toimintamallit suojautumiseksi väkivaltaisesti käyttäytyvältä oppilaalta.

Nämä kouluille laadittavat turvallisuusohjeistukset ovat tarpeellisia luonnollisesti siitä syystä, että on olemassa selkeä toimintamalli kriisitilanteita varten, mutta lisäksi niillä on merkitys toimia rakenteissa olevana turvakokemuksen vahvistajana. Rakenteita koskevat suunnitelmat ja prosessikuvaukset ovat siis tärkeitä, mutta ne eivät kohdistu niihin lapsiin ja nuoriin, jotka käyttäytyvät haastavasti ja ääritapauksissa tuhoisan väkivaltaisesti. Tämän päivän kouluissa tapahtuu joka päivä oppilaiden aiheuttamia uhkatilanteita, joiden kohteena ovat sekä toiset oppilaat että koulun aikuiset.

Pitkään erityisopetuksessa työskenneltyäni voin todeta, että keskustelu aggressiivisesti (= haastavasti) käyttäytyvien lasten ja nuorten asioista junnaa paikallaan. Ilmiön ympärille rakennetaan erilaisia rajoittavia toimintatapoja, joiden ensisijainen tarkoitus on sanktioida aggressiivista käyttäytymistä esim. segregoimalla haastavasti käyttäytyvä oppilas muista oppilaista tai soveltamalla häneen perusopetuslain mukaisia rangaistuksia. Jälleen totean, että aggressiivista käyttäytymistä ei pidä hyväksyä missään tilanteessa ja oppilaalle tämä pitää osoittaa juuri edellä esitetyillä tavoilla.

Toinen hyvin tavallinen tapa toimia on todeta: *”Tämän oppilas ei ole koulukuntoinen; hänen paikkansa ei ole täällä.”* Haluaisin ymmärtää jossakin määrin tätäkin ajattelua, koska usein kouluilla ei ole riittäviä henkilöstöresurssia tai osaamista vastata erittäin haastavaan käyttäytymiseen. Mutta ko. oppilaan näkökulmasta kysymys on kuitenkin hylkäämisestä, torjunnasta ja selän kääntämisestä. Tälle vastakkaisena tapana toimia

olisi tukeminen, ohjaaminen, empatia ja ainakin yritys ellei lupaus mukana pitämistä.

Miksi suomalaisessa hyvin toimivassa koulumaailmassa ollaan oltu ja ollaan edelleen kädet pystyssä kouluikäisten sosio-emotionaalisen, aggressiivista käyttäytymistä kuntouttavan tuen antamisessa? Erityisopettajia rekrytoidessani olen huomannut, että näiden entisaikojen esy-poikien ja -tyttöjen kanssa tehtävä työ ei houkuttele. Pääkaupunkiseudun kaupungeissa 30 – 45 % erityisluokanopettajista on epäpäteviä ja suurin osa tästä epäpätevyydestä on ryhmissä, joissa opiskelee haastavasti käyttäytyviä oppilaita.

Ensisijaisesti koulujen rehtorit pyrkivät löytämään näitä paikkoja täyttäessään päteviä opettajia. Mutta on myös aivan tavallista, että pätevän puuttuessa on saatu rekrytoitua *hyvä tyyppi*, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että hän *pärjää* oppilaiden kanssa. Arviointi ei perustu oppilaiden saaman tuen ja ohjauksen laatuun, vaan siihen, että ko. opettajan tehtäviä hoitava henkilö jaksaa olla oppilaiden kanssa ja hän kykenee hillitsemään oppilaita niin, ettei heistä ole koulun tasolla suuremmin haittaa.

Minulle on syntynyt ajatus, että aggressiivisesti käyttäytyvien ja haastavien lasten kanssa työskentelevien ajatellaan olevan jokin ihmistyyppi, jotka ovat temperamentiltaan ja muilta luonteenpiirteiden ominaisuuksiltaan sopivia tehtävään. Tuo em. ajatus tyypeistä sisältää myös johtopäätöksen, että *tyyppisyys* on se tekijä, se *jokin*, jolla aggressiivinen käyttäytyminen korjataan. Tämä on varmasti puoli totuutta ja tällöin puhutaan osittain motivaatiotekijöistä ja vuorovaikutus- ja kohtaamistyylistä.

Kaiken tämän osittain kärjistetyn pohdinnan jälkeen palaan tunneneutraaliin pohdintaan. Olen paljon miettinyt, mistä syystä oppilaiden haastava käyttäytyminen, käytöshäiriö ja / tai aggressiivinen käyttäytyminen ovat ilmiöitä, joihin ei tunnuta oikeasti päästävän käsiksi. Esitän seuraavassa johtopäätöksiäni, joihin olen työni kautta tullut.

Väistämättä joudun kuljettamaan rinnakkain sosio-emotionaalista ja oppimisvaikeuksien kuntouttavaa opetusta asettamatta niitä kuitenkaan arvojärjestykseen. Oppimis-

vaikeuksien kuntouttamiseen on olemassa erittäin paljon materiaalia, verkko-ohjelmia, menetelmiä ja mittareita, joiden avulla ilmiötä on työn suunnittelun ja seurannan näkökulmasta mahdollista hallita. Toisin on tilanne sosio-emotionaalisen kuntouttavan opetuksen osalta. Materiaali- ja menetelmämarkkinat ovat suppeat. Usein miten interventiot ovat vahvasti painottuneet sosiaalisten taitojen harjoittamiseen eli ne ovat ikään kuin käytöskursseja. Toisaalta sosio-emotionaalisessa kuntouttavassa opetuksessa ei mielestäni ollenkaan riittävästi suostuta pitkään prosessuaaliseen työskentelyyn. Oppilaan käyttäytymisen pulma nähdään ikään kuin oppilaan tahtona toimia ei-hyväksyttävällä tavalla ja hänet yritetään saada tottelemaan sen sijaan, että oppilaan ja yhteistyössä hänen lähiaikuistensa kanssa aloitettaisiin pitkäjänteinen ja johdonmukainen korjaava työskentely. Tausta-ajatuksena tässä on kognitiivinen terapeutti-tulokulma muistaen, että koulun tehtävä eikä oikeuskaan ole hoitaa. Mutta korjaavaa kasvatustyötä koulun kuuluu tehdä.

Kouluopetus on oppimistulospainotteista, jolloin edellä kuvattu kuntouttava opetus saatetaan kokea liian etäällä olevana koulun perustehtävästä. Siksi opetusta ajetaan kuin käärmettä pyssyyn sellaisissakin tilanteissa, joissa oppilaan kyky opiskeluun on erittäin heikko ja hän tarvitsisi omaa toiminnanohjausta, impulssiyllykkeiden hallintaa ja itsetuntoa vahvistavaa tukea.

Aivan lopuksi totean ikiaikaiset etiologiset kliseet lasten aggressiiviselle ja haastavalle käyttäytymiselle. Tahdon tuoda ne esille siksi, että koulu ei ole kaikkivoipa eikä koulu suinkaan aina ole aiheuttamassa aggressiivista käyttäytymistä. Kuten kliseet usein ovat, niin nämäkin ovat osittain yksinkertaistettuja oletuksia asioista.

Mielestäni tapakulttuurimme on tapakasvatuksen aliarvostuksen myötä murentunut eivätkä lapset saa riittävää ohjausta tai mallia rakentavalle kanssakäymiselle. Enää ei hallita suhteiden erilaisuutta, jolloin ei myöskään hallita näihin suhteisiin perinteisesti kuuluvia käyttäytymiskoodeja. Näillä erilaisilla suhteilla tarkoitan esim. ikään tai asemaan perustuvia positioita ja niiden välistä hierarkiaa. Perheiden sisäinen toiminnan ja tunnetason koheesio ja vuorovaikutussuhteet ovat heikentyneet yksilökeskeisyyden ja oman edun ja mielihyvän korostumisen myötä. Tämä on ns. riskiklisee, mutta

mielestäni tätä tukee se, että lastensuojelun perhetyötä tehdään yhä enemmän sosio-ekonomisesti korkean statuksen perheissä. Väkivaltaviihteen ylivöryn monien kanavien kautta ja K-merkintöjen (K-12, K-18 jne.) merkityksen mitätöinnin on tutkimustenkin valossa todettu lisäävän aggressiivista käyttäytymistä. Ja vielä kaiken kattavana selityksenä aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymiselle on kilpailun ja menestymisen korostuminen. Vaikka hyvissä kasvatuksen tavoitteissa puhutaan yhteisöllisyydestä ja yhteisestä hyvästä, joutuvat jo lapset ja nuoret näkemään ja kokemaan elinpiirissään, että menestyminen ei ole joukkue- vaan yksilölaji.

Mikä onkaan ART-menetelmän rooli tässä kontekstissä? Se on yksi väline olla pitkäjänteinen ja johdonmukainen tapa sekä ennalta tukea että korjata nuorten sosiaalisia taitoja, vihantunteen hallintaa ja oikeudenmukaista ajattelua.

Lähteet

Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Prentice-Hall International, Inc., New Jersey, 1977

Cacciatore, Raisa. *Aggression portaat*. Vammalan kirjapaino Oy, 2007

Feindler, Eva L. & Ecton. *Adolescent Anger Control – Cognitive-Behavioral Techniques*. Pergamon Books, 1986, New York

Feindler, Eva L. & Baker, Kristian. *Current Issues In Anger Management Interventions With Youth*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). *New Perspectives On Aggression Replacement Training. Practise, Research and Application*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 2004

Glick, Barry & Gibbs, John C., *Aggression Replacement Training – A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Reasearch Press, Champaign, 2011

Goldstein, Arnold P. & Glick, Barry & Gibbs, John C. *Aggression Replacement Training - A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. McNaughton & Gunn, Inc., Champaign, 1998

Goldstein, Arnold P., *Skillstreaming: The Behavioral Component*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). *New Perspectives On Aggression Replacement Training. Practise, Research and Application*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 2004

Goleman, Daniel. *Sosiaalinen äly*. Suom. Laura Jänisniemi & Auri Paajanen. Otava, Helsinki, 2009

Greene, Ross W. *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Suom. Mirja Muurinen, Porvoo: WS Bookwell Oy, Juva, 2009

Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Carmela. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Edita Prima Oy, Helsinki, 2010

Hollin, Clive R., *Aggression Replacement Training: The Cognitive-Behavioral Context*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (Eds.). *New Perspectives On Aggression Replacement Training. Practise, Research and Application*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 2004

Hollin, Clive R., *Aggression Replacement Training: The Cognitive-Behavioral Context*. Teoksessa Goldstein, Arnold P. & Nensén, Rune & Daleflod, Bengt & Kalt, Mikael (toim.). *New Perspectives On Aggression Replacement Training. Practise, Research and Application*. John Wiley & Sons, Ltd. 2004

Kagan, Spencer & Kagan, Miguel. *Rakenteellinen lähestymistapa*. Teoksessa Saberg, Pasi & Sharan, Slomo (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. WS Bookwell Oy, Juva, 2002

Keltikangas-Järvinen, Liisa. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY, Helsinki, 2010

Lipsey, Mark. *What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents?* In J. McGuire (Ed.), *What works: Reducing reoffending-guidelines from research and practice*. John Wiley & Sons, Ltd., Chichester, 1995

Opetushallitus. *Määräys 1/011/2004 - Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan Kirjapaino Oy, 2004

Salmivalli, Christina. *Kaverien kanssa*. WS Bookwell Oy, Juva, 2008

Soisalo, Raul. *Väkivallan preventio sosiaali- ja terveystalalla*. Jelgavas Tipogafija, Riga, 2011

Tilus, Pirjo & Ekqvist, Niina & Heikkinen, Tanja & Kilvelä, Risto & Papunen, Leena & Ruutu, Piia. *Sairaalaopetuksen laatukriteerit; Sairaalaopetuksen kehittämistoiminnan raportteja 2011:1*. Kopijyvä, Jyväskylä, 2011

Värri, Veli-Matti. *Uhka, pelko, tunnustuksen puute – Väkivallan sosiaaliantologinen luonne*. Teoksessa Purjo, Timo (toim.). *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen – Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot*. Tampereen yliopistopaino, 2008

ART-menetelmän sosiaaliset taidot

Ryhmä 1: Perustason sosiaaliset taidot

1. Kuunteleminen
2. Keskustelun aloittaminen
3. Keskusteleminen
4. Kysyminen
5. Kiittäminen
6. Esittäytyminen
7. Muiden esitteleminen
8. Positiivisen palautteen antaminen

Ryhmä 2: Edistyneemmät sosiaaliset taidot

9. Avun pyytäminen
10. Mukaan meneminen
11. Ohjeiden antaminen
12. Ohjeiden noudattaminen
13. Anteeksi pyytäminen
14. Muiden vakuuttaminen

Ryhmä 3: Tunteiden käsittelyyn liittyvät taidot

15. Omien tunteiden tunnistaminen
16. Tunteiden ilmaiseminen
17. Toisen henkilön tunteiden ymmärtäminen
18. Toisen henkilön suuttumuksen sietäminen
19. Välittämisen ilmaiseminen
20. Pelkojen sietäminen
21. Itsensä palkitseminen

Ryhmä 4: Aggressiiviselle käyttäytymiselle vaihtoehtoiset taidot

22. Luvan kysyminen
23. Asioiden jakaminen
24. Muiden auttaminen
25. Neuvotteleminen
26. Itsehillintä
27. Omien oikeuksien puolustaminen
28. Kiusaamiseen reagoiminen
29. Hankaluuksien välttäminen
30. Riidasta tai tappelusta erossa pysyminen

Ryhmä 5: Stressin sietoon liittyvät taidot

31. Vääryyden puheeksi ottaminen
32. Valitukseen vastaaminen
33. Reilu peli
34. Häpeän sietäminen
35. Ulkopuolisuuden sietäminen

36. Ystävän puolustaminen
37. Suostutteluun vastaaminen
38. Epäonnistumisen sietäminen
39. Ristiriitaisten viestien kanssa pärjääminen
40. Syytökseen vastaaminen
41. Valmistautuminen vaikeaan keskusteluun
42. Ryhmäpaineen sietäminen

Ryhmä 6: Suunnittelutaidot

43. Kivan tekemisen keksiminen
44. Ongelman syyn selvittäminen
45. Tavoitteen asettaminen
46. Omien kykyjen huomioon ottaminen
47. Tiedon hankkiminen
48. Ongelmien asettaminen tärkeysjärjestykseen
49. Päätöksen tekeminen
50. Tehtävään keskittyminen

Liite 2



Sosiaalisten taitojen tarkistuslista nuorelle

Oppilas	Päivämäärä
---------	------------

Ohje

Seuraavassa on lista erilaisista sosiaalisista taidoista. Arvioi, kuinka hyvin hallitset nämä taidot. Lue väittämä ja mieti, osaatko taidon tai teetkö väittämän mukaan *lähes aina* (5), *usein* (4), *joskus* (3), *harvoin* (2) vai *ei juuri koskaan* (1). Rastita sopiva vaihtoehto.

Arvioi osaamista jokaisen taidon kohdalla tai sovitujen taitojen osalta.

	Ei juuri koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Lähes aina
1. Osaan kuunnella, kun joku puhuu minulle.	1	2	3	4	5
2. Osaan aloittaa keskusteluja muiden kanssa.	1	2	3	4	5
3. Osaan puhua muiden kanssa aiheista, jotka kiinnostavat heitä ja itseäni.	1	2	3	4	5
4. Osaan kysyä, kun haluan tietää tai minun tarvitsee tietää jotakin?	1	2	3	4	5
5. Osaan kiittää silloin, kun joku tekee jotain puolestani.	1	2	3	4	5
6. Osaan esitellä itseni muille ihmisille.	1	2	3	4	5
7. Osaan esitellä muita ihmisiä toisilleen.	1	2	3	4	5
8. Osaan kertoa muille pitäväni heidän teoistaan tai siitä, millaisia he ovat.	1	2	3	4	5
9. Osaan pyytää apua silloin, kun sitä tarvitsen.	1	2	3	4	5
10. Osaan mennä mukaan muiden puuhiin silloin, kun he tekevät jotakin sellaista, missä itsekin haluaisin olla mukana.	1	2	3	4	5

	Ei juuri koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Lähes aina
11. Osaan selittää muille selkeästi, miten ja miksi heidän tulisi tehdä jokin asia.	1	2	3	4	5
12. Osaan toteuttaa muilta saamiani ohjeita nopeasti ja tarkasti.	1	2	3	4	5
13. Osaan pyytää anteeksi, jos ja kun se on tarpeen.	1	2	3	4	5
14. Osaan yrittää vakuuttaa muita sitä, että minun ideani ovat parempia kuin muiden ideat.	1	2	3	4	5
15. Osaan tunnistaa, miltä minusta milloinkin tuntuu.	1	2	3	4	5
16. Osaan ilmaista muille rakentavasti, miltä minusta tuntuu.	1	2	3	4	5
17. Ymmärrän, miltä muista tuntuu.	1	2	3	4	5
18. Yritän ymmärtää muiden suuttumusta ilman, että suutun itse.	1	2	3	4	5
19. Osaan ilmaista muille, että välitän heistä.	1	2	3	4	5
20. Tiedän, mikä saa minut pelkäämään ja osaan lievittää pelkoani.	1	2	3	4	5
21. Osaan kehua itseäni ja tehdä jotakin mukavaa silloin, kun olen sen ansainnut.	1	2	3	4	5
22. Tiedän, milloin on aiheellista kysyä lupaa. Osaan kysyä lupaa oikealta henkilöltä.	1	2	3	4	5
23. Tarjoudun jakamaan muiden kanssa sellaista, mitä itselläni on.	1	2	3	4	5
24. Osaan auttaa muita, jotka tarvitsevat tai haluavat apua.	1	2	3	4	5
25. Pystyn pääsemään sellaiseen tulokseen, joka tyydyttää minua ja toista, joka on eri mieltä kanssani.	1	2	3	4	5
26. Osaan hillitä itseäni silloin, kun olen poissa tolaltani.	1	2	3	4	5

	Ei juuri koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Lähes aina
27. Osaan tarvittaessa pitää puoliani ilmaisemalla oman kantani asiaan.	1	2	3	4	5
28. Pystyn hillitsemään itseni, kun minua kiusataan.	1	2	3	4	5
29. Osaan pysytellä erossa tilanteista, jotka saattavat johtaa hankaluuksiin.	1	2	3	4	5
30. Osaan keksiä riitelyn sijaan muita keinoja, joilla selviän hankalista tilanteista.	1	2	3	4	5
31. Osaan ilmaista muita koskevat valitukseni reilulla tavalla.	1	2	3	4	5
32. Osaan suhtautua reilusti tilanteeseen, jossa minusta valitetaan.	1	2	3	4	5
33. Kehun muita pelaajia pelin jälkeen.	1	2	3	4	5
34. Osaan lievittää oloani minulle häpeää aiheuttavassa tilanteessa.	1	2	3	4	5
35. Siedän sitä, jos minut jätetään ulkopuolelle jostakin puuhasta tai pelistä.	1	2	3	4	5
36. Osaan kertoa muille, jos kaveriani on mielestäni kohdeltu väärin.	1	2	3	4	5
37. Käyn läpi vaihtoehdot ennen kuin vastaan vakuutteluun.	1	2	3	4	5
38. Yritän keksiä syytä siihen, miksi jokin asia meni pieleen	1	2	3	4	5
39. Pärjään hyvin tilanteessa, jossa joku lupaa tai tekee yhtä, mutta tarkoittaa kuitenkin jotain muuta.	1	2	3	4	5
40. Suoriudun hyvin sellaisessa tilanteessa, jossa minua syytetään jostakin.	1	2	3	4	5
41. Suunnittelen etukäteen parasta tapaa hoitaa vaikea keskustelu.	1	2	3	4	5
42. Osaan tehdä oman tahtoni mukaan silloin, kun muut painostavat minua tekemään jotakin muuta.	1	2	3	4	5

	Ei juuri koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Lähes aina
43. Keksin pitkästyessäni itselleni mielekästä tekemistä ja teen sen myös.	1	2	3	4	5
44. Pyrin ongelman ilmetessä miettimään, mistä se johtuu.	1	2	3	4	5
45. Mietin, miten haluaisin edetä uudessa tehtävässä, ennen kuin aloitan sen	1	2	3	4	5
46. Arvioin omia kykyjäni, ennen kuin aloitan uuden tehtävän.	1	2	3	4	5
47. Mietin ennen uuden tehtävän aloittamista, mistä tarvitsen tietoa ja miten hankin sitä.	1	2	3	4	5
48. Osaan päättää, mikä joistakin ongelmista (asioista) on tärkein ja kannattaa ratkaista ensin.	1	2	3	4	5
49. Harkitsen eri vaihtoehtoja, joista sitten valitsen parhaan.	1	2	3	4	5
50. Osaan keskittyä täysin tehtävään, jota teen.	1	2	3	4	5

Kiitos vastaamisesta !



Nimeni: _____

Harjoiteltava taito ja sen vaiheet:

Sosiaalinen taito 2: Keskustelun aloittaminen

1. Tervehdi henkilöä, jonka kanssa aiot aloittaa keskustelun.
2. Jutustele hänelle "niitä näitä".
3. Päättele, kuunteleeko toinen henkilö sinua.
4. Kerro varsinainen keskustelun aihe.



1. Harjoittelin taitoa ...

- | | |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> äidin kanssa. | <input type="checkbox"/> isän kanssa. |
| <input type="checkbox"/> siskon kanssa. | <input type="checkbox"/> veljen kanssa. |
| <input type="checkbox"/> kaverin kanssa.
nimi _____ | <input type="checkbox"/> opettajan kanssa. |
| <input type="checkbox"/> koulunkäyntiavustajan kanssa. | <input type="checkbox"/> rehtorin kanssa. |
| <input type="checkbox"/> jonkun muun kanssa. Kenen?
_____ | <input type="checkbox"/> jonkun muun kanssa. Kenen?
_____ |

2. Mietin ja pohdin todella seuraavia taidon vaiheita

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tervehdin henkilöä, jonka kanssa aioin aloittaa keskustelun. | <input type="checkbox"/> Kerroin varsinaisen keskustelun aiheen. |
| <input type="checkbox"/> Jutustelin hänelle "niitä näitä". | |
| <input type="checkbox"/> Päättelin, kuunteleeko toinen henkilö minua. | |

3. Onnistuin taidon käyttämisessä

- | | |
|-----------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> erinomaisesti | <input type="checkbox"/> hyvin |
| <input type="checkbox"/> kohtuullisesti | <input type="checkbox"/> huonosti |

Liite 4



H ä s l ä ä m i s p ä i v ä k i r j a

(The Hassle Log)

Nimeni: _____

1. Missä sinä olit ? Minä olin ...

luokassa.

matkalla ruokalaan.

välitunnilla sisällä.

koulumatkalla.

välitunnilla ulkona.

kotona.

ruokalassa.

kotipihalla.

liikuntasalissa.

kaverin luona.

jossakin muualla. Missä?

jossakin muualla. Missä? _____

2. Mitä tapahtui ?

Joku toinen kiusasi minua.

Minä itse kiusasin jotakuta.

Joku toinen otti jotakin minulle kuuluvaa.

Minä itse haastoin riitaa.

Joku toinen teki jotakin, mistä en pitänyt.

Minä itse tein jotakin väärää

Joku toinen alkoi haastaa riitaa minun kanssani.

Jotakin muuta tapahtui.

3. Kuka tuo toinen henkilö oli? Toinen henkilö oli ...

luokkatoveri.

kaveri.

opettaja.

sisko tai veli.

avustaja.

joku muu. Kuka? _____

