

Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa - kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle

Kimmo Häärä

ABSTRAKTI

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tarvittavien sosioemotionaalisten taitojen opetusta (SEL, social-emotional learning) varten on erityisesti Yhdysvalloissa kehitetty parinkymmenen viime vuoden aikana ohjelmia, joita on sovellettu perusopetuksessa. Suomessa kyseinen opetus on ollut satunnaisempaa. Uuden terveystieto-oppiaineen yhteyteen on kaavailtu SEL-taitoihin liittyviä oppisisältöjä, joiden kehittäminen on näin ajankohtaista. Tämä kognitiivisen psykoterapian YET-koulutuksen lopputyö pyrkii antamaan virikkeitä SEL-taitojen opetuksen kehittämiseksi. Näkökulma on pääasiassa preventiivinen. Työssä esitellään kiinteisiin pienryhmiin perustuva sosio-ekologinen malli koululuokan työskentelytavaksi. Tämän ns. perheryhmät-menetelmän (Goldinger 1984) pohjalta SEL-taitojen opetus on mahdollista järjestää siten, että kyseiset taidot tulevat harjoiteltua monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla. Menetelmässä turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ankkuroidaan myös koulun ulkopuolelle. Lopputyön varsinainen fokus on pohtia, miten kognitiivisessa psykoterapiassa kehitettyjä ja käytettyjä menetelmiä voidaan peruskoulussa soveltaa perheryhmät-kontekstissa SEL-taitojen opettamiseksi.

1. JOHDANTO

Viime aikoina on virinnyt aktiivista keskustelua ja kehittelytyötä liittyen vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettamiseen peruskouluissa. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet laajemmin

yhteiskunnallisessa keskustelussa esille nousseet ilmiöt kuten yhteistyötaitojen merkitys työelämässä ja töissä jaksamisessa, koulujen työrauhakysymykset, koulukiusaaminen, koulussa viihtymättömyys, nuorten syrjäytymiskehitys, lasten ja nuorten mielenterveysongelmien vaikeutuminen sekä eräät nuorten tekemät raat väkivallanteot. Merkittävänä on nähty myös nykyaikaisen informaatioympäristön ja –tulvan jäsentämiseen liittyvät haasteet.

Yhteistyö- ja tunnetaitojen merkitys ihmisen henkiselle hyvinvoinnille on laajalti tunnustettu, mutta systemaattisesti näitä taitoja ei perusopetuksessa ole Suomessa joitakin kokeiluja lukuunottamatta opetettu. Hyvän maaperän tällaisen opetustyön kehittämiseksi on tarjonnut oppimiskäsityksessä 1960 ja -70-luvuilla tapahtunut muutos (Miller ym. 1960; Neisser 1976) Kognitiivisen psykologian esiintuoma käsitys ihmisestä aktiivisena oppijana ja maailmankuvansa muokkaajana on johtanut siihen, että itsereflektioon perustuvat taidot on ruvettu näkemään merkityksellisinä. Tällainen taito on mm. omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Psykologian paradigman muutos on liittynyt laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, mm. yksipuoliseen auktoriteettiin ja tottelemiseen perustuvan johtajuuden asteittaiseen murenemiseen. Erityisen selvästi tämä muutos on näkynyt koulumaailmassa, jossa opettajat ovat olleet valtaviin haasteiden edessä, kun lisääntyneiden työrauhaongelmien vuoksi on tullut tarpeelliseksi opetella uusia, enemmän vastavuoroisuuteen perustuvia työtapoja. Opettajan työ on enenevässä määrin yhteispeliä oppilaiden, koulun muiden opettajien ja oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajien vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen on noussut näin tärkeäksi asiaksi (Klemola 2003).

Tämän työn tarkoituksena on kehittää sosio-emotionaalisten (SEL – social-emotional learning) taitojen opetusta peruskoulussa. Näkökulma on psykoedukatiivinen ja preventiivisesti painottunut. Tarkoitukseni on kaavailla suuntaviivoja kyseisten taitojen opettamiselle. Työssäni teen katsauksen SEL-taitojen opettamisen lyhyeseen historiaan ja alueelta tehtyyn tutkimukseen. Tärkeä osa kaaviluani on kognitiivisen psykoterapian puitteissa kehitetyt menetelmät kyseisten taitojen opettamiseksi. Näitä menetelmiä lasten ja nuorten psykoterapioissa on soveltanut ja kehittänyt mm. Ronen (1997 ja 2003) ja nähäkseni kyseisiä taitoja on mahdollista harjaannuttaa kouluopetuksen puitteissa.

Cohen (1999a) painottaa, että oppimisen laatu on riippuvainen siitä, kuinka turvallisesti oppilas olonsa tuntee. Työssäni tulen esittelemään tarkemmin erään koululuokkaan kehitetyn työtavan, jonka pääasiallisena tavoitteena on maksimoida oppimisympäristön turvallisuus. Tämä ns.

perheryhmiin perustuva työtapa (Goldinger 1979) toimii esittämässäni mallissa SEL-taitojen ryhmädynaamisena perustana.

Oma mielenkiintoni tässä käsiteltävään asiaan heräsi jo –90-luvun alussa toimiessani koulupsykologina Lohjalla, jossa olin yhteistyössä opettajien kanssa mm. käynnistämässä perheryhmiin perustuvaa luokkaopetusta eräissä luokissa. Myöhemmin olen tehnyt opettajien kanssa yhteistyötä työskennellessäni lasten ja nuorten psykiatrian poliklinikalla Liedossa ja Loimaalla. Verkostoneuvotteluissa pohditaan usein koulun mahdollisuutta tukea ongelmaista oppilasta. Kognitiivisen psykoterapiakoulutukseni aikana olen tullut vakuuttuneemmaksi siitä, että metakognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen peruskoulu on sopiva foorumi. Lasten ja nuorten kognitiivista psykoterapiaa paljon kehittänyt Tammie Ronen kertoi Kuopiossa kesäkuussa –03 pidetyssä seminaarissa määrittelevänsä itsensä suhteessa terapiassa oleviin lapsiin opettajaksi, jonka tehtävänä on mm. opettaa itsehallinnan taitoja. Opettajat eivät ehkä halua olla terapeutteja, mutta SEL-taitojen opettamisella voidaan ajatella olevan myös terapeuttisia ulottuvuuksia, jopa niin, että varsinaisten psykoterapeuttien työtaakka vähenee. Joka tapauksessa asia on polttavan ajankohtainen, kun uuden terveystieto-oppiaineen puitteissa aletaan kouluissa SEL-taitoja opettaa.

2. SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT – KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Vuorovaikutukseen liittyville taidoille on annettu erilaisia nimityksiä. Kuusela (2003) toteaa, että käytettyjen käsitteiden kirjavuus kertoo sosio-emotionaalisen alueen käsitteenmäärittelyn keskeneräisyydestä ja vakiintumattomuudesta. Kirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä ovat mm. vuorovaikutustaidot (mm. Helenius ym. 1998), sosiaaliset taidot (Kalliopuska 1995), sosioemotionaaliset taidot (Cohen 1999a), ihmissuhdetaidot (Ojala & Uutela 1993), tunnetaidot (Goleman 1995, Kuusela 2003) ja sosiaalinen kompetenssi (Salmivalli 2002).

Älykkyyden tutkimus on jo pitkään ollut kiinnostunut luokittelemaan erilaisen älykkyyden lajeja. Thorndike (1920) teki jaon kolmeen älykkyyden osa-alueeseen: mekaaniseen, abstraktiseen ja sosiaaliseen. Viimeksi mainittu käsite kattoi kyvyn ymmärtää muita ja toimia ja käyttäytyä viisaasti suhteessa muihin ihmisiin. Tämä puolestaan edellytti hyvää nimi- ja kasvomuistia sekä huumorintajua. Ansiokkaassa tunneälyä käsittelevässä katsauksessaan Kokkonen (2003) mainitsee, että monien sosiaalisen älykkyyden määritelmien rinnalle nousivat

1980-luvulla Gardnerin (1983) *persoonallisen älykkyyden* käsite ja Sternbergin (1985) *käytännöllisen älykkyyden* käsite. Käytännöllisessä älykkyydessä keskeistä on ns. hiljainen tieto (engl. tacit knowledge), jolla viitataan tiedostamattomiin psyykkisiin prosesseihin ja joiden avulla ihminen voi tiedostaa omaa toimintaa ohjaavia motiiveitaan, hallita tunteitaan ja hoitaa menestyksellisesti ihmissuhteitaan. Lisäksi hiljainen tieto auttaa oman toiminnan suunnittelussa, edistyksen seuraamisessa ja lopputuloksen arvioinnissa.

1990-luvulla ruvettiin puhumaan *tunneälystä* (engl. emotional intelligence), jota käsitettä ovat käyttäneet Mayer ja Salovey (1997) sekä Goleman (1995). Ensiksi mainitut ovat määritelleet tunneälyn joukoksi hierarkkisesti järjestäytyneitä tunnepitoisen tiedon havaitsemiseen ja ymmärtämiseen tarvittavia kognitiivisia kykyjä. Näitä ovat 1) tunteiden oikea tunnistaminen ja ilmaiseminen, 2) tunteiden käyttö ajattelun apuna, 3) tunnepitoisen tiedon analysoiminen ja ymmärtäminen ja 4) omien ja muiden ihmisten tunteiden säätely.

Saarni (1997) on ottanut käyttöön käsitteen *emotionaalinen pystyvyys* (engl. emotional competence). Käsite on johdettu lasten ja nuorten kehityspsykologisesta tutkimuksesta ja sillä tarkoitetaan minä-pystyvyyttä sosiaalisissa tilanteissa, jotka ovat tunteita herättäviä. Emotionaaliseen pystyvyyteen kuuluu erilaisia taitoja, joille yhteistä on se, että ne opitaan sosiaalisissa suhteissa ja että ne liittyvät kulttuurisiin arvoihin. Näitä taitoja ovat mm. omien tunteiden tiedostaminen, toisten tunteiden huomaaminen, oman kulttuurin mukaisen tunnesanaston käyttäminen ja toisten tunteiden empaattinen myötäeläminen.

Gresham ja Elliot (1990) ovat kehittäneet mittarin sosialisten taitojen mittaamista varten. Se perustuu lapsilta, vanhemmilta ja opettajilta kerättyihin kyselylomakearviointeihin. Faktorianalyysin pohjalta erotetut faktorit on nimetty assertiivisuuden, itsesäätelyn ja yhteistyön faktoreiksi. Assertiivisuus- faktorin osiot mittaavat mm. aloitteellisuutta sosiaalisissa suhteissa ja myönteisiä toverisuhteita. Itsesäätely-faktori mittaa maltin säilymistä erilaisissa tilanteissa ja asiallista suhtautumista kavereihin. Yhteistyö-faktori kuvaa koulutyöskentelyä sisältäen tottelevaisuuden ulottuvuuden.

Salmivalli (2002, 117-164) toteaa, että kolme sosiaalisen pätevyyden edistämisen perusstrategiaa interventio-ohjelmissa ovat:

1. Vaikuttaminen suoraan käyttäytymiseen
1. Vaikuttaminen taustalla oleviin kognitioihin (sosiokognitiivinen näkökulma)

2. Vaikuttaminen koko ryhmän, esim. koululuokan sosiaaliseen struktuuriin (sosio-ekologiset interventiot)

Interventio-ohjelmista tehtyihin tutkimuksiin pohjautuen Salmivalli (2002) esittää, että suora käyttäytymiseen vaikuttaminen (lapselle opetetaan konkreettisia taitoja, joiden tiedetään vahvistavan toverisuosiota ja vahvistetaan näitä taitoja myönteisellä palautteella) on jonkin verran tehokkaampaa kuin sosiokognitiiviset interventio-ohjelmat, joissa opetetaan esim. tulkitsemaan tilannevihjeitä, asettumaan toisen asemaan ja ennakoimaan toiminnan seurauksia. Viimeksi mainittujen ohjelmien ongelmana näyttäisi olevan se, että vaikka lasten sosiaalisten ongelmien ratkaisutaito teoriassa, kuvitteellisissa tilanteissa paranee, tämä taito ei helposti siirry käytännön vuorovaikutustilanteisiin. Salmivalli (2002) korostaakin, että jos halutaan saada aikaan myönteisiä muutoksia yksittäisen lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä, on tärkeää vaikuttaa myös lapsen sosiaaliseen ympäristöön, esim. muiden lasten odotuksiin ja tulkintoihin kyseisestä lapsesta. Tarvitaan siis sosio-ekologisia interventioita. Interventiostrategian valinnassa on lisäksi huomioitava lapsen ikävaihe. Kehityopsykologinen tarkastelu on tässä tarpeen (ks. Fredriksson 2001).

Mm. Gresham ja Elliott (1990) näkevät tunteiden tunnistamisen ja hallinnan tärkeänä elementtinä sosiaalisten taitojen rakentumisessa. Tutkimuksessa käytettyjä osioita, jotka mittaavat itsehallintaa ovat mm. maltin säilyminen eri tilanteissa, toisten hyväksyminen ja asiallinen suhtautuminen kavereihin. Pääpiirteittäin lasten tunne-elämän vaikeudet voidaan määrittellä itsekontrollin käsitteen kautta. Itsekontrollia on joko liian paljon tai liian vähän. Edelliseen luokkaan kuuluvat masentuneisuus, ahdistuneisuus. Ylikontrollin ollessa kyseessä, henkilön tarkkaavaisuus on korostetusti suuntautunut itsensä tarkkailemiseen ja tästä kumpuaville ongelmille on ominaista ajatusvääristymät. Lasten masennus ja ahdistuneisuus saattaa usein jäädä huomaamatta, koska ne eivät ole ympäristön kannalta niin häiritseviä kuin alikontrolliin pohjautuvat ongelmat, joita on aggressiivisuus, tottelemattomuus ja hyperaktiivisuus. Tällaista käyttäytymistä on kutsuttu myös acting-out-käyttäytymiseksi.

Kun tuonempana tuon esiin ajatuksiani SEL-taitojen opettamisesta kouluissa, esittämäni perheryhmät-metodi on sosio-ekologinen interventio, joka kehittää mm. assertiivisuutta. Turvallisessa ryhmässä on helpompaa tuoda esiin omia ajatuksiaan ja harjoitella suoraa viestittämistä. Myönteiset toverisuhteet mahdollistuvat, kun erilaiset oppilaat tulevat ryhmässä hyväksytyiksi. Jatkossa esittelemäni kognitiivisen psykoterapian sosiokognitiivisten menetelmien tavoitteena on kehittää pääasiassa tunteiden tunnistamista ja hallintaa eli

itsesäätelyn taitoja harjoittamalla perspektiivinottoa omiin sisäisiin prosesseihin. Tämä toimii yksilöllisenä taitoperustana, joka voidaan ottaa käyttöön vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta sosiaalista taitoa voidaan käyttää ystävällismielisen vuorovaikutuksen lisäksi myös vihamielisten päämäärien ajamiseen (ks. Salmivalli 2002, 139). Empatiakyvyn puutteessa ei siis välttämättä ole kysymys sosiaalisten taitojen puutteesta. Nähdäkseni empatiakykyä on mahdollista kehittää läheisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Turvallinen ryhmä suo tähän hyvät puitteet. SEL-taitojen opetuksessa tulisi yhdistyä yksilöllisen sosiaalisen taitoperustan kehittäminen vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaan harjoitteluun, jossa tärkeä tavoite on kehittää kykyä asettua toisen asemaan. Cohen (1999a, 11) onkin määritellyt sosioemotionaalisen pätevyyden ytimeksi itse-reflektiivisen kyvykkyyden (omien kokemusten tunnistaminen) ja kyvyn tunnistaa muiden kokemusmaailmaa. Nämä taidot auttavat meitä mm. säätelämään tunteitamme, ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia luovasti sekä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa.

Oma käsitykseni on, että Salmivallin (2002) kuvaamat kolme perusstrategiaa ovat yhdistettävissä ja käsillä olevassa työssäni tulen esittelemään sosio-ekologisen ratkaisun, perheryhmät koulussa (ks. Goldinger, 1984), joka mielestäni tarjoaa hyvät puitteet sekä sosiaalisten taitojen käytännön harjoittelulle että sosiokognitiivisille menetelmille, joita käytetään kognitiivisessa psykoterapiassa.

Tässä työssä tulen jatkossa puhumaan sosioemotionaalista taidoista, joista sosioemotionaalinen pätevyys muodostuu. Yksi peruste valinnalleni on se, että kansainvälinen CASEL-organisaatio (The Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) käyttää älykkyytutkimuksiin perustuvaa sosioemotionaalisen pätevyyden käsitettä, jolla tarkoitetaan ihmisen kykyä ymmärtää ja hallita sosiaalisia ja emotionaalisia puolia elämässään niin, että se tukee elämänhallintaa kokonaisuudessaan. Kyseisen organisaation fokuksena on vuodesta 1994 lähtien ollut lisätä yleistä tietoisuutta sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tärkeydestä. Tieteellisiin tutkimuksiin pohjautuen CASEL on kerännyt aineistoa siitä, millaisia SEL-ohjelmia (Social and Emotional Learning) voidaan koulussa toteuttaa (Cohen 1999). Tämän työn tarkoituksena on olla yksi puheenvuoro tässä keskustelussa.

3. SEL-TAITOJEN OPETTAMISEEN TARKOITETTUA OHJELMIA

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on tunnetaitoja kehittäviä ohjelmia kehitetty etenkin Yhdysvalloissa (Cohen 1999b). Jo mainittu CASEL-järjestö (www.casel.org) on tehnyt kriteerit laadukkaiden SEL-ohjelmien arvioimiseksi, jotta niitä edelleen voitaisiin välittää opetuksesta vastaavien käyttöön. SEL-ohjelmien tavoitena on ollut kehittää oppilaiden tietoisuutta itsestään ja muista, myönteisiä asenteita ja arvoja, vastuullista päätöksentekoa, kommunikaatiotaitoja ja sosiaalisia taitoja (Kuusela 2003).

SEL-ohjelmat voidaan jakaa kolmeen ryhmään kohderyhmän perusteella: kaikille oppilaille suunnattuihin ohjelmiin, riskioppilaille suunnattuihin ohjelmiin ja opettajille suunnattuihin ohjelmiin. Kaikille oppilaille tarkoitetut ohjelmat ovat joko erillisenä osana lukujärjestystä tai niitä opetetaan yhdistettynä muihin oppiaineisiin.

Esimerkkinä lukujärjestykseen kuuluvasta ohjelmasta on **New Havenin sosiaalisen kehittymisen ohjelma** (Shriver, Schwab-Stone & De Falco 1999, 43-59). Tähän liittyvään opetukseen on jokaisena lukuvuonna varattu tietty tuntimäärä lukujärjestykseen. Ohjelma koostuu kolmesta osasta: SEL-taitojen luokkaopetuksesta, koulun ulkopuolisista aktiviteeteista sekä myönteisen ilmaston luomisesta. Ensiksi luotiin SEL-taitojen opettamiseen tähtäävä opetussuunnitelma kaikille luokka-asteille esikoulusta 12. luokkaan. Suunnitelmassa painotetaan itsensä havainnointia, ongelmanratkaisua, toimimista konfliktitilanteissa sekä vuorovaikutustaitoja.

Toinen osa ohjelmaa oli koulun ulkopuolisen, opetus- ja virkistystoiminnan suunnittelu. Tavoitteena oli tarjoamalla oppilaille myönteisiä sosiaalisia kokemuksia vähentää häiriökäyttäytymisen riskiä. Sisältöinä tässä osassa ohjelmaa oli mm. mentori-toiminta, koulupäivän jälkeinen kerhotoiminta tai opiskelu, seikkailukerhot ja tukioppilastoiminta. Suomessakin on esitetty mallia, jossa koulut toimisivat eräänlaisina toimintakeskuksina (kokopäiväkoulu), jolloin lasten harrastukset ajoittuisivat vanhempien työssäoloaikaan ja perheelle jäisi enemmän yhteistä aikaa (Pulkkinen 2002).

New Havenin sosiaalisen kehittämisen ohjelman kolmannessa osassa annettiin koulun mielenterveystyöryhmän (engl. mental health team, suom. vast. oppilashuoltotyöryhmä) tehtäväksi varmistaa, että koulun ilmapiiri kokonaisuudessaan tukee myönteisellä tavalla SEL-taitojen oppimista..

Ohjelman kehittäjät ovat listanneet ohjenuoria, jotka olisi hyvä huomioida, kun lähdetään suunnittelemaan ohjelmia SEL-taitojen opettamiseksi:

- SEL-ohjelmien tulisi samanaikaisesti kohdistua oppilaiden psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen terveyteen.
- SEL-ohjelmat tulisi suunnitella kehityksellisesti sopiviksi koskien koko perusopetusta.
- Sosiaalista pätevyyttä kehittävien ohjelmien on huomioitava niin kognitiiviset, tunteisiin liittyvät kuin käyttäytymiseen liittyvät taidot.
- Opetusmenetelmiä valittaessa olisi varmistuttava siitä, että ne rohkaisevat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen vahvistaen myönteistä käytöstä.
- On tärkeää, että interventiot toteutetaan monella tasolla huomioiden toverit, vanhemmat, koulun henkilöstö ja ympäröivä yhteisö. Näin voidaan parhaiten taata oppimiselle suotuista ilmasto ja ehkäistä lasten ongelmia ennalta.
- SEL-ohjelmien opetus tulisi saattaa kiinteäksi osaksi yhdyskuntasuunnittelua jatkuvuuden takaamiseksi.

Esimerkkinä SEL-ohjelmasta, jota toteutetaan koulupäivän aikana sopivan tilaisuuden tullen on **Social Decision Making and Problem Solving –ohjelma** (Elias & Butler 1999, 74-93). Ohjelmassa korostetaan taidon oppimisen näkökulmaa. Taidon oppiminen vaatii aikaa, paljon käytännön harjoitusta, palautetta, lisää harjoitusta ja palautetta. Kirjoittajat korostavat, että SEL-taidot voidaan ottaa käyttöön emotionaalisesti latautuneissa tilanteissa vain, kun ne ovat harjoituksen kautta yliopitut. Tärkeä huomio on myös, että SEL-taitojen oppiminen eroaa sellaisten taitojen opettelusta, joista oppijalla ei ole paljon aikaisempaa kokemusta. Kun lapsi tulee kouluun, hän on jo ehtinyt pitkään opetella tapoja olla muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Lapset tulevat kouluun erilaisista perheistä, joissa vuorovaikutusta säätelevät hyvin erilaiset säännöt ja uskomukset. Uuden oppimisen pitää jollain lailla löytää kosketuspintaa siihen, mitä jo osataan. Poisoppiminen ja uuden taidon rakentaminen tilalle on haasteellisempaa kuin kokonaan uuden taidon oppiminen.

Tämänkaltaiset huomiot tukevat SEL-taitojen opettamista siten, että kyseisiä taitoja opetetaan ns. läpäisyperiaatteella eri oppiaineiden yhteydessä. Esim. kiinteisiin pienryhmiin pohjautuva opetus edesauttaa SEL-taitojen harjoittelua normaalin koulutyön kautta.

Oppilaiden riskikäyttäytymisen vähentämiseksi kehitettiin Amerikassa yksi laajimmin sovelletuista SEL-ohjelmista, **RCCP (Resolving Conflict Creatively)-ongelmanratkaisuojelma** (Patti&Lantieri 1999). Ohjelma koostuu luokassa opetettavista SEL-taidoista, opettajille, vanhemmille ja hallintoviranomaisille annettavasta koulutuksesta ja tukioppilaiden valmennuksesta. Luokkaopetusta varten on lukujärjestykseen valittu 6 teemaa: yhteistyö, toiset huomioiva viestintä, tunteiden ilmaiseminen, erilaisuuden hyväksyminen, vastuullinen päätöksenteko ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Yhteistyön kehittämiseksi oppilaita saatetaan esim. rohkaista tuottamaan tarinoita ryhmässä. Oppilaiden tehtävänä on oppia arvioimaan niin omaa kuin ryhmänkin työskentelyä. Toiset huomioivaa viestintää opetellaan mm. rooliharjoitusten ja simulaatioiden avulla. Näin oppilaat saavat tilaisuuden tutkia, mikä vaikutus hyvällä kuuntelemisella on puhujan halukkuuteen puhua avoimesti. Tunteiden ilmaisun opettelu puolestaan pohjautuu suoriin minä-viesteihin (vrt. Gordon 1979). Suvaitsevaisuutta pyritään lisäämään tutkimalla mm. erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen ennakkoluulojen syntymekanismia. Ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa pyritään siihen, että oppilaat ensisijaisesti itse tuottaisivat ratkaisuja pulmatilanteisiin käyttämällä oppimaansa väkivallatonta, suoriin minä-viesteihin perustuvaa viestintää (vrt. Rosenberg 1998).

Opettajien arvioiden mukaan ohjelma vähensi väkivaltaista käyttäytymistä luokassa. Hyödyksi raportoitiin lisäksi mm. oppilaiden parantunut itseluottamus sekä taito tunnistaa tunteita ja ilmaista niitä. RCCP-ohjelmassa on kognitiivisesta psykoterapiasta tuttuja menetelmiä kuten itsearviointia sekä omien uskomusten tarkastelua. Myös rooliharjoittelua ja simulaatioita käytetään laajalti kognitiivisissa psykoterapioissa.

Eräs laajimmin sovelletuista ja tutkituista preventiivisistä ohjelmista on **Friends**, joka on kehitetty ennaltaehkäisemään lapsuusiän ahdistuneisuutta ja depressiota (ks. Barret 1998). Friends-ohjelman kehittäminen pohjautuu lasten kognitiivis-behavioraalista psykoterapiaa kehittäneen psykologin Phillip Kendallin Yhdysvalloissa 1980-luvun lopussa laatimaan Coping Cat työkirjaan, jonka tarkoituksena oli auttaa ahdistuneisuushäiriöstä kärsiviä lapsia yksilöhoidossa. Myöhemmin 1991 Kendallin työ laajeni Australiassa tohtori Paula Barretin johtaman tutkimusryhmän ansiosta ryhmämuotoiseksi Coping Koala-ohjelmaksi, johon kuului myös perheeseen kohdistunut interventio. Tästä kehittyi

1998 samaa nimeä kantava preventiivinen ohjelma, joka julkaistiin v. 2000 Friends-nimellä validointitutkimusten jälkeen. Ohjelma on soveltuva kouluissa toteutettavaksi. (<http://www.friendsinfo.net/introtofriends.html>)

Friends-ohjelman kehittämisen lähtökohtana oli havainto, että ahdistuneisuushäiriöt muodostavat suurimman ryhmän lasten mielenterveysongelmista vaikeuttaen arkielämää haittaamalla sosiaalista vuorovaikutusta, toverisuhteita ja kouluun sopeutumista. Hoitamattomana lapsuusiän ahdistuneisuudesta saattaa tulla krooninen, ja tämä puolestaan lisää todennäköisyyttä sairastua masennukseen myöhemmin.

Friends-ohjelmassa lapsille opetetaan mm. ahdistuneisuuden merkkien havaitsemista, rentoutusmenetelmiä, myönteistä ajattelua, ongelman ratkaisua, ryhmän tuen hyödyntämistä ja ristiriitojen ratkaisua. Ohjelmaa on sovellettu hyvin tuloksin myös maahanmuuttajien opetuksessa (Barrett, Sonderegger & Sonderegger 2001).

Kouluopetukseen on kehitetty myös **kognitiivinen ohjelma kouluikäisten lasten masennusoireiden ennaltaehkäisemiseksi** (Jaycox et al. 1994). Ohjelmassa lapsille opetetaan pessimististen uskomusten korvaamista myönteisemmillä. Opetuksessa lapsia opetetaan näkemään virheet enemmänkin ohimenevinä kuin pysyvinä ilmiöinä, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan, ei lapsen persoonallisuuteen. Esim. huono koemenestys ei tarkoita sitä, että lapsi on tyhmä, vaan että ensi kerralla pitää tehdä enemmän töitä.

Kontrolloidun tutkimuksen avulla selvitettiin, autoivatko uudelleen opitut ajattelutottumukset ennaltaehkäisemään masentuneisuutta riskilapsilla. Koeryhmä sai harjoitusta mm. kodin ristiriitatilanteissa toimimisessa, assertiivisuudessa ja rentoutumisessa. Kuusi kuukautta harjoittelujakson jälkeen harjoitusta saaneella ryhmällä esiintyi vähemmän masennusoireita kuin kontrolliryhmällä. Ohjelmalla oli suotuisa vaikutus myös koulukäyttäytymiseen. Osoittautui myös, että vielä kahden vuoden jälkeen harjoittelujaksosta, koeryhmällä esiintyi selvästi vähemmän vakavia masennusoireita.

Suomessa systemaattista SEL-opetusta ei ole ollut, mutta kiinnostus asiaa kohtaan on huimassa kasvussa. Tästä osoituksena on SEL-taitojen opettamiseen liittyvä lisääntynyt tutkimus-, kehittäely- ja kokeilutoiminta maassamme. Tätä toimintaa on harjoitettu etenkin Jyväskylän yliopiston huippututkimusyksikössä, joka on toteuttamassa **MUKAVA-projektia** (muistuta

kasvatusvastuusta) (ks. Pulkkinen 2002). Viime aikoina Suomessa ilmestyneistä alan tutkimuksista mainittakoon Klemolan (2003) toimintatutkimus, jonka tavoitteena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida SEL-taitoja kehittävän opintojakson opintosuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Kuuselan (2003) väitöskirjan aiheena oli puolestaan tutkia tunnetaitojen harjaannuttamista, oppimista ja käyttämistä 8. luokan tyttöjen liikuntatunneilla.

Perusopetuslain muuttaminen 2001 toi terveystieto-aineen perusopetukseen omaksi oppiaineekseen. Tuntijakoasetuksen mukaan terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 1-6 integroidusti muihin aineisiin ja vuosiluokilla 7-9 yhteensä kolme viikkotuntia. Terveystiedon opetussuunnitelmatyö on vielä kesken, mutta Opetushallituksen arvion mukaan kolmesataa peruskoulua on syksystä 2003 alkanut kokeilla terveystiedon opettamista. Yhtenä osana terveystietoa on sosiaalisten taitojen ja yleisten elämänhallintataitojen kehittäminen. Tähän osaan on ajateltu olevan mahdollista liittää strukturoituja ohjelmia, joiden puitteissa voidaan opettaa mm. tunteiden hallintaa. Amerikassa kehitetty **Second Step-ohjelma** (suom. ASKELeittain) on potentiaalinen sovellus tähän tarkoitukseen. Ohjelmassa opettaja näyttää lapsille kuvatauluja, joiden pohjalta mietitään, miten eri tilanteissa voidaan toimia. Ohjelma on käännöstyön alla (Sigfrids 2003).

Satunnaisesti on Suomen kouluissa opetettu tunnetaitoja erilaisten ohjelmien muodossa. Yleisemmin näistä on sovellettu **Lions Quest-ohjelmaa** (<http://www.lions.fi/quest/opinto-ohjelmat.html>), mutta myös Rosenbergin (1998) kehittämä väkivallattoman viestinnän ohjelma, NVC on ollut käytössä eräissä kouluissa.

Stakesin koordinoimassa **Hyvinvointi koulussa –hankkeessa** (ks. Ritamo 2001) on tarkoituksena kartoittaa hyvinvointia edistäviä ja uhkaavia tekijöitä koulussa ja samalla tuoda esiin hyviä käytäntöjä ja näkökulmia edistämään koulu yhteisön hyvinvointia. On pyritty luomaan koulujen ja kuntien verkostoja, joissa välittyy tieto hyvin toimivista käytännöistä. Tässä tarkoituksessa on koottu myös www-sivuja (www.stakes.fi/hyvinvointi/ted/tkverkosto/hvk).

4. VIRIKKEITÄ SEL-OPETUKSEN KEHITTÄMISEKSI

4.1. PERHERYHMÄT KOULUSSA

Lasten ja nuorten maailma on muuttunut huomattavasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkijat (mm. Laine 2000) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten kulttuuriset ilmiöt, kuten kulutus, kaupungistuminen, mediat, kansainvälistyminen ja globalisoituminen ovat vaikuttaneet lasten ja nuorten tajuntaan ja identiteetin rakentumiseen. Kehitys on johtanut siihen, että identiteetinmuodostus on irronnut vanhoista traditioista ja tilalle on tullut sähköisistä viestimistä tulvivia irrallisia malleja minä-kuvan rakennusaineiksi. Yhteisöllinen, johonkin kuulumisen tunne on jäänyt taka-alalle, kun kulttuurissa korostetaan yksilön omaa vastuuta identiteettinsä muodostamisessa. Jengit ja nuorten vapaamuotoiset ryhmittymät tyydyttävät osaltaan yhteisöllisyyden tarvetta.

Klemola (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että ryhmän turvallisuudella on suuri merkitys sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa. On tärkeää tukea yksilön ja ryhmän prosesseja. Keskeistä turvallisen ryhmän syntymiselle on opetusryhmän pysyminen samana koko opintojakson ajan. Seuraavassa esittelen luokkaopetukseen kehitetyn pedagogisen ratkaisun, perheryhmät koulussa, joka näkemykseni mukaan on omiaan luomaan luokkaan turvallista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siten toimii hyvänä ryhmädynaamisena perustana sosioemotionaalisten taitojen oppimiselle. Edellä esitetyn interventioiden jaottelun (Salmivalli 2002) mukaan tässä on kyse sosio-ekologisesta interventiosta.

Muualta Tukholman esikaupunkialueelle muuttaneiden ihmisten juurettomuus ja siitä aiheutuneet ongelmat kouluissa olivat virikkeitä Barbro Goldingerille (1984), kun hän yhdessä opettajien kanssa alkoi 1970-luvulla kehittää uusia työmenetelmiä kouluun. Goldinger huomasi, ettei hän koulupsykologina ehtinyt muuta kuin lajitella oppilaita testitulosten perusteella erityisluokille. Ajatus perheryhmistä syntyi Goldingerin ohjaamissa opettajien konsultointiryhmissä, joiden tarkoituksena oli välittää käyttäytymistieteellistä asiantuntemusta mm. ryhmädynamiikan vaikutuksesta oppimiseen.

Goldingerin (1984) näkökulma on ryhmäpsykologinen. Ryhmiä on virallisia ja epävirallisia. Ensiksi mainitusta koululuokasta on hyvä esimerkki. Sen jäseneksi tullaan virallisen tahon ”määräämänä” ja sillä on selkeä tavoite. Epävirallisen ryhmän, esim. ystäväryhmän jäseneksi tullaan oman valinnan

kautta. Goldinger havaitsi, että koulutyön ja oppilaiden turvallisuuden tunteen kannalta oli ongelmallista virallisen ryhmän jakautuminen epävirallisiin ryhmiin siten, että luokkaan syntyi erilaisia, myös negatiivisia klikkejä. Toisaalta jotkut oppilaat jäivät näiden ryhmien ulkopuolelle. Goldingerin perusajatus oli, että suurryhmä, josta luokka muodostuu, tulisi jakaa sosiaalipsykologista tietoa hyväksikäyttäen kiinteisiin pienryhmiin turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiseksi. Tämän vuoksi kyseisiä pienryhmiä ruvettiin kutsumaan perheryhmiksi.

Perheryhmät muodostetaan siten, että luokka jaetaan yleensä neljään 4-7 oppilaan kiinteisiin pienryhmiin. Opettaja jakaa oppilaat ryhmiin siten, että niistä tulee heterogeeniset. Samassa ryhmässä on siis samassa suhteessa tyttöjä ja poikia, vilkkaita ja hiljaisia sekä suorituskyvyltään erilaisia oppilaita. Ajatuksena on, että erilaisuus on rikkaus, jota voidaan käyttää opetuksessa tukena. Kiinteän pienryhmän jäsenenä jokaisella on oma paikkansa luokassa, ja oppilaat oppivat harjoittelemaan yhdessäoloa, muiden huomioimista ja yhteistyötä. Tärkeää on, että opettaja tekee jaon ryhmiin huolellisesti ottaen huomioon etukäteistietonsa lapsista. Tietoa voi saada esim. esikoulusta. Jotkut opettajat ovat myös nähneet hyvänä seurata lapsia muutaman viikon ennen ryhmämuodostusta. Joskus opettajan tukena tässä on koulupsykologi tai opettajakollega. Tavallisesti ryhmät nimetään neutraaleilla nimillä, kuten väreillä. Luokassa on siis punainen, sininen, vihreä ja keltainen ryhmä. Opettajalla on ensisijaisesti työnjohtajan rooli. Enenevästi annetaan vastuuta oppilasryhmille. Esim. konfliktitilanteissa pyritään siihen, että oppilaat löytävät ratkaisun itse, opettaja toimii vuorovaikutuksen ohjaajana. Konfliktinratkaisuun on joissakin luokissa erillinen ”kiukkumatto”, jossa ongelmanratkaisu tapahtuu. Ryhmä on myös yhteisesti vastuussa siitä, että opettajan antamat tehtävät tulevat tehtyä. Tarvittaessa hitaampia autetaan. Joskus perheryhmäluokissa on viikottain vaihtuva ”perheenpää”-systeemi, jolloin jokaiselle oppilaalle vuorollaan annetaan tilaisuus ottaa muita enemmän vastuuta ja hoitaa ryhmän puolesta juoksevia asioita. Perheryhmät-menetelmän kivijalka on, että ryhmiä ei hajoteta ongelmien tai häiriöiden ilmaannuttua, vaan ongelmat sevitetään koko ryhmän kanssa yhdessä puhumalla.

Perheryhmissä arkisen koulutyön ero muihin opetusmenetelmällisiin ratkaisuisuihin ei ole siinä, että varsinaista ryhmätyötä tehtäisiin enemmän. Jokainen työskentelee pääasiallisesti itsenäisesti, mutta yhteenkuuluvuuden kautta syntynyt turvallisuuden tunne toimii työskentelyn tukena ja oppilaille kehittyy valmiuksia suvaita erilaisuutta ja tehdä yhteistyötä.

Perheryhmillä pyritään estämään luokkaa hajaantumasta epävirallisiin alaryhmiin, joilla on taipumusta vauhdittaa heikompien oppilaiden syrjäytymiskehitystä. Goldingerin (1997) mukaan

perheryhmät vaikuttavat myönteisesti luokan ilmapiiriin ja kiusaaminen vähenee. Kiusaamisen esiintyessä, sen havaitseminen helpottuu. Turvallisuuden tunne, keskittyminen ja viihtyvyys luokassa lisääntyvät. Tämä saattaa vähentää tarvetta erityisluokkasiirtoihin.

Goldingerin mielestä on tärkeää suunnata oppilashuollon painopistettä ala-asteikäisiin oppilaisiin. Näin kehitystä voitaisiin ohjata myönteiseen suuntaan, ennenkuin ongelmia on syntynyt. Tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat vanhemmat ja tätä yhteistyötä koulun tulee hioa, ei lähteä hoitamaan perheitä. Tarvittavan hoitotyön tekevät muut tahot. Yhteistyö vanhempien kanssa voidaan käynnistää jo päiväkodissa, jolloin on mahdollista jo pohjustaa vanhempien hyväksyntää perheryhmille. Jatkossa vanhemmat istuvat vanhempainilloissa lapsensa paikalla ja oppivat samalla tuntemaan oman lapsen ryhmään kuuluvia vanhempia. Näin syntyneitä vanhempainryhmiä voidaan hyödyntää monin tavoin mm. ongelmanratkaisussa, koulun juhlien organisoinnissa ja vaikkapa arviointikeskusteluiden käymisessä. Perheryhmissä otetaan suuntaa kohti kollektiivista vanhemmuutta, jossa koulun ulkopuolellekin ulottuva, vanhemmista muodostuva sosiaalinen verkosto ottaa vastuuta lapsista. Vanhempien muodostamalle ryhmälle saattaa nousta haasteelliseksi ongelmaksi esim., miten tukea lasta, jonka omat vanhemmat ovat uupuneita ja koko perhe kriisissä. Parhaiten tutustuminen toisiin vanhempiin tapahtuu yhteisen tekemisen merkeissä ja joskus luokan vanhemmat sopivat parista tapaamisesta retken yms. merkeissä. Näin tarjoutuu mahdollisuuksia lapsista ja vanhemmista muodostuvien ryhmien yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi.

Perheryhmät-menetelmää sovellettaessa olisi suositeltavaa, että opettajilla olisi foorumi, jossa he voisivat jakaa ajatuksiaan samaa menetelmää soveltavien kollegojen kanssa. Vetäjinä näissä konsultaatioryhmissä on usein koulupsykologi tai -kuraattori. Suositeltavaa on myös, että koulussa olisi enemmän kuin yksi kyseistä menetelmää soveltava opettaja. Johdon tuki on luonnollisesti tarpeen.

Goldinger (1997) kertoo, että vuonna 1983 peruskoulunsa sai loppuun ensimmäiset perheryhmissä aloittaneet oppilaat. Yksikään näistä oppilaista ei jäänyt ilman päästötodistusta eikä siirtynyt erityisluokalle. Goldingerin mukaan myönteiset vaikutukset tulivat todennettua samana vuonna 1983 Tukholman yliopistossa tehdyssä arviointitutkimuksessa (de Klerk ja Lundholm 1983).

Kiinteisiin pienryhmiin perustuu myös **Gunilla Wahlströmin (1993) kehittämä manuaali sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi**. Wahlström kehitti ohjelmaansa amerikkalaisen Tribes- menetelmän pohjalta, joka puolestaan oli kehitetty 1970-luvulla estämään

lisääntynyttä nuorisoriikollisuutta ja huumeidenkäyttöä. Tavoitteena oli auttaa lapsia minäkuvansa muodostamisessa kiinnittämällä erityistä huomiota ympäristön turvallisuuteen. Wahlströmin mukaan pedagogin päätehtävä on opettaa toimimista muiden kanssa (sosialisaatio), elämän merkityksellisyyden kokemista (estetiikka), hyvän erottamista pahasta (etiikka), luovaa ongelmanratkaisua sekä tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaitoja. Manuaalissa (Wahlström 1993) on esitetty erilaisia harjoituksia sekä isossa ryhmässä että pienryhmissä toteutettaviksi esikoulusta yläasteelle. Ennen jokaista harjoitusta mainitaan harjoituksen tarkoitus ja ikäryhmä, jolle se soveltuu. *Esim. itseluottamuksen ja –tuntemuksen lisäämiseksi voidaan aloittaa tekemään ”kirjaa minusta” viidestä ikävuodesta ylöspäin. Esimerkkinä pienryhmässä toteutettavasta harjoituksesta on ”eläintarha”. Jokainen lapsi kertoo vuorollaan, millaiseksi eläimeksi he tuntevat itsensä tänään. Aihetta voidaan vielä työstää maalaamalla kyseiset eläimet tai kehittämällä yhteinen mielikuvituseläin kaikista esille tulleista eläimistä.*

Manuaalissa esitetyt harjoitukset soveltuvat mielestäni hyvin edellä esitettyyn perheryhmät koulussa- malliin. Kiinteän pienryhmän turvallisessa ilmapiirissä on mahdollista oppia refleктоimaan omia tunnekokemuksiaan ja saada niille muiden hyväksyntä. Näin jokaiselle tarjoutuu mahdollisuus luoda itsestään myönteistä tarinaa. Tämä ns. narratiivinen näkökulma on vahvasti esillä psykoterapioissa, jotka korostavat ihmisen itsestään luoman elämäntarinan ja siitä johtuvien uskomusten merkitystä toiminnan suunnittelussa ja suuntaamisessa (ks. esim. Payne 2000).

4.2. KOGNITIIVISEN PSYKOTERAPIAN SOVELLUSMAHDOLLISUUDET

4.2.1. Katsaus kognitiivisiin psykoterapioihin

Kognitiivisten psykoterapioiden kehitys liittyy läheisesti psykologia-tieteessä 1950- ja –60-luvulla tapahtuneeseen kognitiiviseen vallankumoukseen, jolloin keskeiseksi tutkimusalueeksi tuli mielen sisäinen informaation prosessointi. Kognition käsitteellä tarkoitetaan yksilön ajatuksia, sisäisiä mielikuvia ja muistikuvia sekä informaation prosessointia. Kognitiivinen psykoterapia on näiden kognitioiden tutkimista. Tämän seurauksena yksilö voi löytää uuden, hyödyllisemmän tai vähemmän ongelmallisen tavan jäsentää kokemuksiaan ja kokea itseään suhteessa ympäristöön. Huolimatta akateemisen, kognitiivisen psykologian ja kognitiivisen psykoterapian yhteisistä lähtökohdista, tutkijat ja kliiniset terapeutit ovat vasta viime vuosina ruvenneet lähestymään

käsitteissään toisiaan ja samalla taustateorioissa on tapahtunut lähestymistä. Kognitiiviset psykoterapiat lähtivät liikkeelle erillisten ongelmien psykoterapiasta. Kehitys on kulkenut kohti monimutkaisempaa ja kattavampaa teoriaa ihmisen psyykestä ja sen lainalaisuuksista. Kehitys on johtanut myös siihen, että kognitiivinen psykoterapia on muuttunut monimuotoisemmaksi. Kognitiivinen psykoterapia onkin nykyisin laaja-alainen käsite erilaisille suuntauksille. Yhteinen tekijä on, että ihmisen usein hankalaksi kokema tunnekokemus on keskeisellä sijalla. Tähän kokemukseen liittyviä kognitioita terapiassa tutkitaan (Kuusinen 2001, 12).

Kognitiivisessa psykoterapiassa työskennellään kognitiivisen käsitteellistämismallin pohjalta (ks. esim. Niemi 2001, 197). Mallissa hahmotetaan yhdessä potilaan kanssa se, miten ongelma on kehittynyt sekä mitkä tekijät laukaisevat ja ylläpitävät ongelmaa. Tämän mallin pohjalta asetetaan tavoitteet hoidolle ja seurataan tavoitteiden toteutumista. Hoidon kuluessa malli tarkentuu ja tavoitteidenkin painopiste saattaa muuttua. Tavallisesti käsitteellistämismalleissa tutkitaan, millä tavalla potilaan ajatukset, tunteet, käyttäytyminen ja fysiologiset reaktiot ovat toisiinsa kietoutuneita vaikuttaen toinen toisiinsa ongelmalliseksi koetussa tilanteessa.

Kognitiivisen psykoterapian merkittävä uranuurtaja on yhdysvaltalainen psykiatri Aaron T. Beck, joka 1960-luvun alussa julkaisi ensimmäiset hahmotelmansa depression kognitiivisesta mallista. Tässä hän korosti potilaan vääristyneitä ajatusprosesseja lähtökohtana depression ymmärtämiselle. Depressio oli nähtävä sairautena, jolle tunnusomaista oli ajatteluun liittyvä negatiivisuus, mikä ilmeni ajatusvääristyminä. Beckin esittämä masennustilan hoitomalli korostaa terapeutin ja potilaan aktiivisuutta ja tasaveroista yhteistyösuhdetta. Lisäksi terapia on strukturoitu ja psykoedukatiivinen. Terapialle määritellään potilaan kanssa selkeä tavoite työskentelyä fokusoimaan. Alun perin kognitiivinen terapia kehitettiin lyhytterapiaksi, jonka kesto oli 12-20 käyntikertaa. Yleisesti katsotaan kuitenkin, että tämä kesto on riittämätön, jos potilaalla on persoonallisuushäiriöön viittaavia piirteitä tai jos masennus on vakavaa ja siihen liittyen negatiiviset ajatusrakenteet jäykkiä (Karila 2001, 58-63).

Kognitiivisen terapian tärkeä osa on uusien taitojen oppiminen. Tällainen taito saattaa olla esim. välittömien, negatiivisten ajatusten tunnistaminen, jotta uusien ajattelutapojen oppiminen tulee mahdolliseksi. Terapiassa käytetään erilaista materiaalia, työvihkoja ja lomakkeita, joita potilas voi hyödyntää yrittäessään saada selkeämpää käsitystä ongelmastaan. Potilaalla on ikäänkuin tutkijan työskentelyote. Oleellinen osa terapiaa onkin istuntojen välillä potilaan tekemät välitehtävät, joista muodostuu osa seuraavan istunnon materiaalista. Terapian alussa terapeutti on aktiivinen

ehdottaessaan tehtäviä, myöhemmin vastuu tehtävien suunnittelusta siirtyy enenevästi potilaalle. Uusien taitojen oppimisessa on kysymys siitä, että potilas saa eräänlaisen ”työkalupakin”, jota hän voi jatkossa, terapian loputtua käyttää erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. (Karila 2001, 65)

Nähdäkseni kouluopetuksen kehityksessä on nähtävissä sama kehityslinja kuin terapiamaailmassa. Aivan samoin kuin kognitiivisessa terapiassa korostetaan potilaan aktiivista työtettä, myös kouluissa nähdään oppilaat nykyisin aktiivisina kokemuksiensa muokkaajina, oppijoina (ennen oppilaat).

Kognitiivisessa psykoterapiassa nähdään tärkeänä potilaan reflektiivisten taitojen kehittyminen. Reflektiivisyys tarkoittaa omien ja toisten sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista niihin (Tiuraniemi 2002). Tärkeää on myös, että terapeutti kehittää omia reflektiivisiä taitojaan, jotta hän paremmin olisi selvillä oman ammatillisen toimintansa vaikutuksista. Työnohjauksella on ratkaiseva merkitys terapeutin reflektiivisten taitojen kehittymiselle.

Aivan kuten psykoterapiatyössä myöskin sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa tähdätään siihen, että potilaan / oppijan elämänhallintataidot kehittyvät, kun taito tarkastella omia ja toisten sisäisiä tiloja lisääntyä (ks. esim. Kuusela 2003). Reflektiivisten taitojen voidaankin katsoa olevan tärkeässä roolissa, kun puhutaan sosiaalisesta kompetenssista. Opetuksessa ja terapiassa näitä taitoja voidaan kehittää erilaisilla tekniikoilla, joista tuonnempana enemmän.

4.2.2. Lasten kognitiivisen psykoterapian erityispiirteitä

Lasten kognitiivisessa terapiassa tämän terapiamuodon lähestymistapoja ja työmenetelmiä sovelletaan suhteuttaen ne hoidettavan lapsen ikä- ja kehitysvaiheeseen. Tavoitteena on vaikuttaa niihin mielensisäisiin prosesseihin, joiden varassa lapsi tulkitsee, arvioi ja ohjaa itseään sekä tulkitsee muita ihmisiä ja ympäristöä. Terapian lähtökohtana usein on, että lapsella on vaikeuksia ihmissuhteiden alueella. Lapsi kokee vuorovaikutustilanteet, esim. suhteessa ikätovereihinsa, muista poikkeavalla tavalla ja toimii tulkintojensa pohjalta ongelmia lisäävällä tai ylläpitävällä tavalla. (Fredriksson 2001, 287). Esim. aggressiivisesti koulussa käyttäytyvä lapsi saattaa tulkita jonossa vahingossa tapahtuvan fyysisen kontaktin koulutoverin taholta tulleeksi ärsytysyritykseksi ja reagoida tilanteessa väkivaltaisesti. Lapsen tulkintamalleilla on juurensa varhaisissa oppimiskokemuksissa. Terapiassa on mahdollista lähteä lapsen kanssa tutkimaan ongelmallisissa

tilanteissa virinneitä tunteita ja ajatuksia sekä niiden välistä yhteyttä. Tämän jälkeen on mahdollista tutkia vaihtoehtoisia tulkintatapoja ja näiden pohjalta uusia toimintatapoja.

Kun puhutaan lasten psykoterapiasta tai sosioemotionaalisista taidoista, on *kehityspsykologinen tarkastelu* paikallaan. Kehityspsykologinen tieto tulee ottaa huomioon, kun suunnitellaan esim. SEL-taitojen opetusta tai lasten psykoterapiaa. Lapset tekevät tulkintoja omasta itsestään jo alle kouluikäisinä, he kykenevät ottamaan itsensä tarkastelun kohteeksi. Kuitenkin vasta kouluikäiset lapset muodostavat kokonaisarvion itsestään ihmisenä. Kouluikäisessä lapselle kehittyy mm. kyky käsitellä ristiriitaisia tunnekokemuksia ja ns. sisäisen puheen avulla suunnitella, ohjata ja arvioida omaa toimintaa. Kouluikäisessä lapsi alkaa enenevästi rakentaa minäkäsitystään vertailemalla itseään ikätovereihin. Näin minäkäsityksestä tulee realistisempi, kun lapsen alle kouluikäisenä omaksuma, epärealistisen positiivinen minäkuva muuttuu. Lapsi joutuu asettumaan muiden arvioinnin kohteeksi ja tämä johtaa moniin turhautumisen ja pettymyksen kokemuksiin. Vaikeiden asioiden käsittely puheen avulla ei ole kovin tyypillistä varsinkaan pienille lapsille, jotka käsittelevät asioita toiminnan kautta. Myöhemmin tärkeäksi omien asioiden käsittelyssä tulee mielikuvitusmaailma ja vasta sitten kielellinen käsittely alkaa vähitellen tulla keskeiseksi. (Fredriksson, 2001, 288-289)

Lasten terapioidelle on ominaista, että toiminnalliset menetelmät korostuvat sitä enemmän, mitä pienemmästä lapsesta on kysymys. Ronen (1997) korostaa, että terapian onnistumisen kannalta on tärkeää, että lapset viihtyvät ja että käytetyt terapiamenetelmät ovat riittävän mielenkiintoisia herättämään lapsen mielenkiinnon ja työskentelymotivaation. Terapiassa voidaan hyödyntää lapsen luontaisia kiinnostuksen kohteita. Esim. jos lapsi pitää piirtämisestä, voidaan lasta pyytää hahmottamaan ongelmaansa piirtämällä, jonka jälkeen lasta pyydetään nimeämään ongelma, josta näin voi tulla lapsen kokemana vaikka mielikuvitusolento, jonka yrityksiä haitata lapsen elämää lapsi ja terapeutti yhdessä yrittävät estää. Lasten psykoterapeuteilta vaaditaan joustavuutta ja luovuutta. Leikkisä työote yhdistettynä huolelliseen suunnitteluun ja monipuoliseen informaation hankintaan on tarpeen. Ronenin (1997) mukaan erityisesti kaksi lapsille tyypillistä piirrettä tuo haastetta terapiamenetelmien valintaan, nimittäin lasten taipumus irrationaaliseen ajatteluun ja lasten tarve etsiä välitöntä viihdykettä ympäristöstään. Tämän vuoksi esim. maalaaminen, psykodraama ja muut mielikuvitukseen pohjautuvat menetelmät ovat erityisen käyttökelpoisia lasten kanssa työskennellessä.

Terapian tavoitteet määrittyvät ongelman luonteen mukaan. Itsekontrollin ollessa vähäistä, tavoitteena on ei-toivotun käyttäytymisen vähentäminen kehittämällä itsehillintää. Koska näissä

ongelmissa lapsella on puutteita toiminnan ohjaamisessa sisäisen puheen avulla, pitää tätä erityisesti harjoitella. Verbaalisella aineksella on siis tärkeä osuus näissä terapioissa. Masentuneisuuden ja ahdistukseen pohjautuvan välttämiskäyttäytymisen ollessa kyseessä tavoitteena on toivotun käyttäytymisen lisääminen. Terapiamenetelminä ovat sekä verbaaliset että nonverbaaliset menetelmät. Ahdistuneisuuden poistamiseksi voidaan potilasta pyytää altistamaan itsensä asteittain ahdistusta herättäville tilanteille. Ahdistuksen ollessa voimakas, voidaan käyttää alkuvaiheessa mielikuvaharjoittelua tai kuvamateriaalia.

4.2.3. Kognitiivisen psykoterapian menetelmiä

Psykoterapiaan ohjautumisen syyt ovat monitahoiset, mutta kuten edellä mainittiin kyse on useimmiten tunteiden yli- tai alisäätelystä, jotka vaikeudet osaltaan vaikeuttavat henkilön selviytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Kognitiivisessa psykoterapiassa on käytössä lukuisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on kehittää asiakkaan tai potilaan reflektointikykyä (ks. Tiuraniemi 2002), jotka ovat sosioemotionaalisten taitojen perustana. Menetelmien tavoitteena on auttaa henkilöä tunteiden säätelyssä. On myös mahdollista, että henkilölle esim. voimakkaan sosiaalisiin tilanteisiin liittyvän ahdistuneisuuden ja välttämiskäyttäytymisen johdosta on kertynyt hyvin vähän taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Terapiassa näitä taitoja voidaan harjoitella esim. rooliharjoituksessa tai menemällä käytännössä hankaluutta tuottaviin tilanteisiin.

Seuraavassa esittelen eräitä kognitiivisessa psykoterapioissa käytössä olevia menetelmiä, joiden avulla SEL-taitoja voidaan ongelmia ennaltaehkäisevästi opettaa myös kouluopetuksessa. Itse asiassa monet tämän työn alkupuolella esittelemäni, kouluopetukseen kehitetyt SEL-ohjelmat sisältävät seuraavassa esittelemiäni elementtejä. Greshamin ja Eliotin (1990) esittämistä sosiaalisten taitojen faktoreista (ks. sivu 4) näiden menetelmien kohteena on lähinnä itsesäätelyn taidot. Taitojen harjoittelemista ja oppimista edesauttaa luokan turvallinen tunnelma, jossa yhteenkuuluvuuden tunnetta on tuettu kiinteiden pienryhmien avulla (esim. Wahlström 1993). Esitellessäni kognitiivisen psykoterapian menetelmiä tukeudun pitkälti Ronenin (1997) jäsennykseen, koska tämä pohjautuu lasten kanssa tehtyyn terapiatyöhön. Menetelmien havainnollistamiseksi raportoin katkelmia omasta työstäni lasten ja nuorten kognitiivisen terapian parista.

A. Itsensä ohjaamisen opettaminen (self-instructional training)

Itsensä ohjaamisen opettaminen on ollut yksi eniten käytetyistä kognitiivisista tekniikoista, joita on sovellettu lapsiin. Myös aikuisia on harjaannutettu taidossa ohjata itseään verbaalisesti, esim. haasteellisen tehtävän edessä, mutta usein aikuiset kokevat tämän keinotekoisena tai teennäisenä ja siten eivät ole kovin motivoituneita. Sen sijaan lapsille on täysin luonnikasta leikkiä ja samalla puhumalla itsekseen jäsentää leikkiä. Lapset opettelevat myös uusia taitoja itsekseen puhumalla. Tutkijoista varsinkin Vygotskyn merkitys kyseisen menetelmän kehittäjänä on suuri. Hän esitti, että kielellisten käskyjen muuttuminen sisäiseksi puheeksi on ratkaisevassa roolissa, kun lapsi oppii tahdonalaisesti säätelemään toimintaansa. (Ronen 1997, 78)

Itsensä ohjaamista voi opettaa monella tavoin. Terapeutti tai opettaja voi esim. mallintaa tavoiteltua toimintaa samalla ohjaten itseään ääneen. Tämän jälkeen on lapsen vuoro yrittää toimia samoin. Itsensä ohjaaminen on myös mahdollista liittää osaksi muita itsekontrollia edistäviä taitoja, kuten itsehavainnointia, -arviointia ja -palkitsemista. Terapeutti/ opettaja voi myös ensin näyttää mallin tavoitellusta toiminnasta ohjaten itseään, tämän jälkeen ohjattava vastaa toiminnasta opettajan ohjatessa ja viimeisessä vaiheessa ohjattava toimii ohjaten itseään (Ronen 1997, 79)

Tarkkaavaisuuden suuntaamisen vaikeudesta kärsivän 8-vuotiaan Kallen terapiatyöskentelyssä kartoitettiin ensin riskialttiiden tilanteiden esiintymisen todennäköiset paikat ja ajankohdat sekä keitä tilanteessa yleensä on mukana. Todettiin, että vaikeudet tyypillisesti ilmaantuivat koulun ruokajonossa, jolloin ympäristössä on paljon ärsykeitä ja levottomuuttakin. Näissä tilanteissa Kallella oli tapana etuilla ja tuuppia lähistöllä olevia oppilaita sillä seurauksella, että Kalle komennettiin jonon päähän. Terapiatilanteessa mietittiin Kallen kanssa, miten hän voisi ohjata omaa toimintaansa siten, että ongelma pysyisi poissa tai vähenisi. Pohdinnan tuloksena oli seuraavat ohjeet:

1. *Huomaan, että olen nälkäinen ja siksin olo tuntuu levottomalta.*
2. *Yritän hakeutua jonossa rauhallisen Pekan seuraan.*
3. *Vaikka hälinässä ei ole helppoa keskittyä, pystyn hallitsemaan itseni, kun keskustelen jostain itseäni kiinnostavasta aiheesta, vaikka jääkiekosta.*
4. *Tiukan paikan tullen voin ajaa levottomuuden pois hengittämällä kolme kertaa syvään.*
5. *Selvisin hienosti ruokalautasen kanssa pöytään. Hyvä Kalle!*

Terapiatunnilla terapeutti harjoitteli ohjeiden antamista itselle ensin antaen itse mallin. Huoneeseen muodostettiin kuvitteellinen ruokajono, jossa oli nukkeja ja lelulautasia. Lopuksi Kalle teki harjoituksen käyttäen sisäistä puhetta ohjeiden antamiseen. Terapiatunneilla tapahtuvan harjoittelun rinnalla Kalle testasi taitojaan käytännön ruokailutilanteessa, jonka sujumisesta Kalle teki merkintöjä vihkoonsa terapiatuntia varten.

Koulussa itselle annettavien ohjeiden opettelu voisi mainiosti tapahtua pienryhmissä harjoitellen. Oleellista on, että lapsille kehittyisi oivallus puheen merkityksestä toiminnan ohjaamisessa. Kuten edellisessä esimerkissä, tärkeä osa itseohjeistuksen harjoittelua on omien tunnetilojen tunnistaminen. Tärkeää on, että hankalaakaan tunnetilaa ei kielletä, vaan antamalla tunteelle mielekäs selitys, hyväksytään se ja harjoitellaan tämän pohjalta tilanteen vaatimusten kohtaamista (coping).

B. Automaattisten ajatusten muuttaminen

Perinteisesti kognitiivisessa terapiassa on opetettu potilaita havainnoimaan ongelmallisissa tilanteissa mieleen tulevia sisältöjä, joita kutsutaan automaattisiksi tai välittömiksi ajatuksiksi. Tarkoituksena on välittömien ajatusten kautta tavoittaa henkilön perustavampaa laatua olevia uskomuksia itsestään ja ympäristöstään. Terapeutti voi kysyä potilaalta ns. nuoli alaspäin -tekniikalla, mikä on potilaalle mieleen tulleen ajatuksen merkitys, mitä tämä puolestaan merkitsee jne.. Lopulta päädytään yleensä perususkomukseen, jonka perusteella kyseinen tilanne sai merkityksensä potilaan mielessä. Tyypillinen negatiivinen perususkomus voi olla muotoa: ”olen huono”. Työskentelyn tarkoituksena on löytää vaihtoehtoisuutta negatiivisille ajatuksille nostamalla tietoisuuteen vaihtoehtoisia kokemuksia ja muistikuvia. Näin negatiivisten ajatusten ehdottomuus vähenee. (Karila 2001, 70-71)

Ronenin (1997) mukaan myös lapsia on mahdollista opettaa muuttamaan automaattisia ajatuksiaan, mutta tämä edellyttää terapeutilta vertauskuvien, metaforien hyödyntämistä, kun käsitettä automaattinen ajatus tehdään lapsille ymmärrettäväksi. Voidaan esim. puhua joesta, jossa vesi virtaa itsestään uomassaan. Jos veden virtaamissuuntaa halutaan muuttaa, pitää rakentaa pato ja kaivaa uusi kanava. Samoin tapahtuu, kun aivojen vanhoja, automaattisia käskyjä muutetaan siten, että ne paremmin palvelevat selviämistä haasteellisessa tilanteessa. Kun idea automaattisten ajatusten muuttamisesta on selvitetty lapselle, häntä voidaan pyytää valitsemaan jokin arkipäivän tilanne ja

kirjoittamaan tämä ylös. Tämän jälkeen lapsi kirjoittaa tulkintansa kyseisestä tilanteesta, eli millaisen kielteisen ajatuksen ja tunteen se herätti. Tämän jälkeen voidaan pohtia vaihtoehtoista tulkintaa.

Juhan tilannekartoitus näytti seuraavalta:

Mitä tapahtui: *Unohdin tehdä läksyt ja opettaja vaati minua jäämään kouluun tekemään niitä, kun muut pääsivät kotiin.*

Kielteinen ajatus: *Olen open silmätikku. Se vainoo mua.*

Mitä tunsin: *Kiukku*

Mitä tein: *Vetäydyin murjottamaan.*

Vaihtoehtoinen, myönteinen selitys: *Opettaja haluaa varmistaa, että pysyn kärryillä.*

Lasta voidaan pyytää tämän jälkeen eläytymään siihen, mikä tunne seuraa uudesta tulkinnasta. Tärkeää on luonnollisesti, että lapsi itse tuottaa uuden, hänelle uskottavan myönteisen tulkinnan tilanteesta.

Automaattisten ajatusten tutkiminen ja muuttaminen sopii kouluopetuksessa esim. ryhmässä esiintyvien konfliktitilanteiden selvittämiseen osana ongelmanratkaisuprosessia.

C. Asteikoiden käyttäminen

Lapset ovat tottuneet erilaisten ilmöiden kuvaamiseen asteikoiden avulla. Koulu- ja urheilusuorituksia arvioidaan numeroilla tai muunlaisilla asteikoilla. Itsearviointi on tullut osaksi koulun arkea. Terapiassa on asteikoita hyödynnetty auttamaan asiakasta tai potilasta muodostamaan käsitystä mm. ongelman voimakkuudesta, terapian tavoitteista ja edistymisestä terapiassa. Erityisen suosittua asteikoiden käyttö on ollut ratkaisu- ja voimavarakeskeisesti suuntautuneissa terapioissa (ks. esim. Berg & de Shazer 1993)

Kognitiivisissa terapioissa asteikoiden käyttäminen on usein osa potilaan suorittamaa oman toimintansa ja omien sisäisten tilojensa systemaattista havainnointia, monitorointia. Tavallista on, että potilasta pyydetään arvioimaan tietyn, hankalassa tilanteessa viriävän tunteen voimakkuutta asteikolla 0-100 (ks. esim. Beck et al. 1979). Näin saadaan informaatiota mm. terapian kuluessa kehittyvien hallintataitojen vaikutuksesta tunteen voimakkuuteen. Niinikään tietoa saadaan

tilannetekijöiden vaikutuksesta tunteeseen. Asteikoiden käyttäminen auttaa potilasta näkemään vaihtelua ongelman voimakkuudessa ja tämä auttaa jäsentämään ongelmaan vaikuttavia tekijöitä ja omia mahdollisuuksia hallita ongelmaa (häiritsevä tunne, ei-toivottu käyttäytyminen).

Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä konkreettisemmin asteikko tulee esittää. *Koulupsylogogina työskennellessäni näin erään 1-luokan opettajan asettavan luokalleen hyvän käytöksen viikkotavoitteen. Tavoitteen toteutumista seurattiin luokan taululle kiinnitetyn magneetilla varustetun raketin avulla. Raketti nousi yhden pykälän aina, kun yksittäinen oppilas tai oppilasryhmä loisti hyvällä käytöksellään. Jos raketti kohosi viikon kuluessa pykälään 10, koko luokka sai perjantaina nauttia yhdessä etukäteen sovitusta palkinnosta. Opettajan mukaan tämän menetelmän käyttämisessä oli erityisen toimivaa se, että yksittäisen oppilaan onnistuminen koitui koko ryhmän iloksi ja näin mukaan tuli toverikannustus vahvistamaan toivottua käyttäytymistä.*

Luokan perheryhmissä asteikoita voidaan käyttää monipuolisesti mm. ryhmän toiminnan itsearvioinnissa. Eräs mahdollisuus olisi korvata nykyisin usein käytössä olevat henkilökohtaiset arviointikeskustelut koko ryhmän arviointikeskustelulla, jolloin olisi mahdollisuus tarkastella ryhmän toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä laajemmin ja etsiä ratkaisuja mahdollisiin ongelmiin. Näin myös sosioemotionaalisten taitojen painoarvo arvioinnissa lisääntyisi.

D. Itsesäätelyn lisääminen

Ronenin (2003, 71-74) kehittämässä mallissa (**The self-control instruction model, SCIM**) itsesäätelyn taitojen opettamiseksi lapsille yhdistyy useat kognitiivisen psykologian ja psykoterapian tutkimustulokset ja menetelmät. Malli koostuu neljästä taitomoduulista, jotka ovat kognitiivinen uudelleenmäärittely (cognitive restructuring), ongelman jäsentäminen (problem analysis), tarkkaavaisuuden suuntaaminen (attentional focus) ja itsesäätely (self-control). Ensimmäisessä vaiheessa lapsille opetetaan terpiatuntien aikana, kaikkiin neljään moduuliin liittyviä taitoja, joita he saavat harjoitella myös kotitehtävien muodossa. Toisessa vaiheessa näitä itsesäätelyn taitoja lähdetään soveltamaan tiettyyn ongelmatilanteeseen. Seuraavassa kuvaan pääpiirteittäin menetelmän taitomoduulit.

Kognitiivisen uudelleenmäärittelyn tarkoituksena on opettaa lapselle, että hänen on mahdollista muuttaa ei-toivottua käyttäytymistään, muutos on riippuvainen hänestä itsestään. Tutkimuksissa on

todettu, että henkilöt, jotka eivät usko omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa toimintaansa, ovat taipuvaisempia avuttomuuteen ja masennukseen (Langer, 1983). Masennuksesta seuraava toiminta puolestaan vahvistaa henkilön uskomusta omasta voimattomuudestaan. SCIM-mallissa näitä haitallisia uskomuksia pyritään muokkaamaan hyödyllisemmiksi.

9-vuotiaan Janin terapiassa tuli esiin Janin uskomus, että aina, kun joku toinen oppilas ärsyttää välitunnilla Jania, hänen on pakko käydä kyseiseen oppilaaseen käsiksi. Tämä johti pohdintaan, onko todellakin niin, että toinen oppilas päättää Janin toiminnasta. Tätä uskomusta kyseenalaistettiin eräänlaisella käänteisellä ”kapteeni käskee”-leikillä, jossa Janin piti yrittää tietoisesti tehdä jotain muuta kuin mitä terapeutti käski. Edelleen uskomusta muokattiin rooliharjoituksella, jossa terapeutti yritti olla ärsyttävä ja Jani sai kokeilla erilaisia tapoja vastata tähän.

Ongelman jäsentämisessä lasta opetetaan ymmärtämään, mikä yhteys on aivojen ja kehon toiminnoilla käyttäytymiseen. Tavoitteena on opettaa lasta huomaamaan yhteys ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen välillä. Näin lapselle hahmottuu myös yhteys syyn ja seurauksen välillä, eli kun toimin, tunnen tai ajattelen tietyllä tavalla, siitä seuraa tiettyjä asioita. Olettamuksena on, että lasten on helpompi muuttaa käyttäytymistään, kun he ovat selvillä mekanismeista, jotka ovat ylläpitäneet ongelmakäyttäytymistä. Lapsia siis rohkaistaan ottamaan vastuuta näistä prosesseista opettamalla heitä muuttamaan aivojen antamia käskyjä. Menetelminä käytetään mm. automaattisten ajatusten tunnistamista, itsensä verbaalista ohjaamista sekä oman toiminnan havainnointia ja kirjaamista (monitorointi), jotta haitallisten uskomusten muokkaaminen mahdollistuisi.

Terapiassa 11-vuotias Mika oppi huomaamaan, että putoaminen ”masennuskuiluun” tapahtui aina, kun hän ajatteli vastoinkäymisten olevan hänen omaa syytään. Hävityn jalkapallo-ottelun jälkeen mieleen saattoi tulla ajatus: ”Taas hävittiin, koska mä mokasin, musta ei koskaan ole mihinkään”.

Tarkkaavaisuuden suuntaaminen niihin sisäisiin ärsykkeisiin, jotka ovat yhteydessä ongelmaan, on oleellinen taito itsesäätelyn kehittämisessä. Impulssikontrollin heikkoudesta kärsivillä lapsilla tämä taito on vähäistä ja vaatii näinollen harjoittelua, jossa apuna käytetään rentoutumis- ja keskittymisharjoituksia sekä monitorointia.

Tavallinen tähän liittyvä harjoitus terapiassa on seuraava. Pyydän lasta sulkemaan kevyesti silmänsä ja hengittämään muutaman kerran syvään. Ehdotan tutkimusmatkaa sisäänpäin, aivan

kuin laskeuduttaisiin kaivokseen. Lapsen tehtävänä on huomioida jokainen kehossa tuntuva aistimus ja kerätä ne talteen. Harjoitus voi kestää 1-2 minuuttia, jonka jälkeen lapsi kertoo tuntemuksistaan, jotka kirjataan ylös ja lasketaan. Myös tuntemuksien voimakkuutta voidaan arvioida.

Sosioemotionaalisten taitojen kulmakiveksi on usein mainittu tunteiden tunnistaminen (mm. Saarni, 1997). Opettelemalla tarkkaavaisuuden suuntaamista sisäisiin ärsykeisiin, voidaan harjoitella paremman kontaktin saamista tunteisiin.

Itsesäätelyn harjoittelussa lapselle opetetaan sanallista itseohjausta, itsearviointia, omien toimintojen ja sisäisten tilojen havainnoimista, ääneen ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja. Esim. pettymyksen sietämistä harjoitellaan sekä terapiatunnilla että välitehtävien muodossa mm. yhdistämällä kuviteltuun tai todelliseen pettymykseen itselle annettuja ohjeita. Samoin lapselle voidaan antaa tehtäviä ”houkutus vastustamiseksi”. Esim. lasta voidaan pyytää janon tunteen tullessa lykkäämään juomista. Kasteluongelman hoidossa tärkeä osa on lisätä lapsen tietoisuutta sisäisistä ärsykeistä, jotta rakon kontrollointi tulisi mahdolliseksi. Hoidossa lasta voidaan pyytää lykkäämään virtsaamista ja keskittymään tähän liittyviin tuntemuksiin (Ronen 1997).

10-vuotias Niko ohjautui terapiaan pääasiassa koulussa esiintyvien väkivaltaisten kiukunpuuskien vuoksi. Raivokohtaukset seurasivat usein kilpailutilanteita, joissa Niko koki tappion. Terapiassa yhdistettiin itselle annettavia ohjeita ääneen puhumalla joko kuvitteellisiin tai terapeutin pelilanteissa tuottamiin häviön kokemuksiin. Sovittiin, että tappioon päättyneen tilanteen jälkeen Niko toteaa ääneen esim. ”harmi, että hävisin, mutta tiedän, että tein parhaani ja jatkossa pärjään vielä paremmin, kun jaksan harjoitella.

Fredriksson (2001, 295) on kuvannut itsesäätelytaidon kehittämiseksi tarkoitettun terapian vaihteita.. Paitsi tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöisten lasten hoidossa tätä menetelmää on sovellettu myös ahdistuneiden ja sosiaalisesti vetäytyvien lasten kognitiivisissa terapioissa. Mielestäni tämä menetelmä voidaan opettaa koululuokassa. Opetuksessa tällöin kannattaa lähteä liikkeelle keksityistä, kuvitteellisista tilanteista ja yhdistää tähän käytännön harjoittelua roolileikin kautta. Itsesäätelyprosessin vaiheet ovat :

1. Ongelman määrittely (”Raivostuin välitunnilla jälleen Samille ja tästä seurasi ikävyyksiä. Miten voisin ilmaista suuttumukseni toisella tavalla?)

2. Huomion suuntaaminen ja suunnittelu (*"Tehtävä ei ole helppo, mutta minun täytyy toimia toisin, silloin kun Sami ärsyttää."*)
3. Strategiset ajatukset (*"Kun seuraavan kerran huomaan jonkun ärsyttävän minua, hengitän viisi kertaa syvään ja kerron sitten ärsyttäjälle, etten pidä siitä, mitä hän sanoo ja vaadin lopettamaan. Jos ärsyttäminen jatkuu, kutsun välituntivalvojan."*)
4. Itsearviointi ja toiminnan korjaus (*"Unohdin hengityksen, kun Sami haukkui läskiksi. Menetin jälleen malttini. Pitää harjoitella lisää tai pyytää kaveria muistuttamaan."*)
5. Selviytymistä ja hallintaa tukevat ajatukset (*"En ole vielä oppinut täysin hillitsemään itseäni, mutta olen edistynyt ja paljon keinoja on vielä kokeilematta."*)
6. *Itsensä palkitseminen* (*"Sami pyysi välitunnilla jalkapalloa pelaamaan. Olen näyttänyt, että pystyn pitämään puoleni menettämättä malttiani. Hyvä minä!"*)

Kiinteissä pienryhmissä itsesäätelyn taitoja on hyvä harjoitella esim. siten, että ryhmän jäsenet voisivat saada tehtäväkseen tutkia, millaisissa tilanteissa kunkin jäsenen on helppo hallita käyttäytymistään, millaisissa tilanteissa tämä puolestaan on vaikeaa. Koska ryhmät on muodostettu siten, että erilaiset oppilaat ovat samassa ryhmässä, on osalla oppilaista vaikeuksia hallita impulsiivista käytöstään, osalla taas ongelmana on ylikontrolli eli kontrollin hallitseminen. Näin tällainen harjoittelu edistää erilaisuuden hyväksyntää ja toisten vahvuuksista oppimista.

Ohjelma stressin sietämisen harjoittamiseksi, SIT (Meichenbaum 1985), on kehitetty ahdistuneisuuden, aggressiivisuuden ja kivun hoitoon. Ohjelman tarkoituksena on varustaa ihmiset taidoilla, joiden avulla selviytyminen stressialttiista tilanteista tulee helpommaksi. Aivan kuten mallissa itsesäätelytaitojen kehittämiseksi, myös SIT:ssa lähdetään ajatuksesta, että jotta terapia voisi olla tuloksellista, asiakkaan on hyvä olla selvillä ongelmaa ylläpitävistä mekanismeista.

Lasten kohdalla ympäristöön liittyvien tekijöiden huomioiminen on erityisen tärkeää. Lapselle olisi hyvä opettaa esim. mikä vaikutus lapsen ongelmakäyttäytymisellä on tovereilta tulevaan palautteeseen ja miten tämä puolestaan ylläpitää ongelmaa. Terapiaprosessiin on mahdollista kytkeä lapsen käyttäytymiseen merkittävästi vaikuttavia tovereita, ikäänkuin terapia-apulaisiksi helpottamaan muutosta (Ronen 1997, 90). Ronen (2003, 80-97) on kuvannut terapiatyöskentelyä 6-vuotiaan valikoivasta puhumattomuudesta kärsineen pojan, Benin ollessa potilaana. Tärkeä osa hoitoa oli työskentely päiväkodin kanssa. Päiväkodin lapsia ohjattiin lopettamaan Benin puolesta puhuminen sekä muu toiminta, joka palkitsi Beniä ongelmallisesta käyttäytymisestä. Ympäristön kautta vaikuttamisen lisäksi Benillä oli tuloksellinen yksilöhoito.

SIT:ssa asiakasta opetetaan fokusoimaan huomionsa paineen alla aktivoituvaa sisäiseen dialogiin (esim. ”pelottaa, en tule selviämään, en kestä enää”). Kun sisäinen puhe on tunnistettu ja sen yhteys hankalaan tunteeseen ja ongelmakäyttäytymiseen ymmärretty, voidaan lähteä harjoittelemaan selviytymispuhetta (coping sentences), joiden käyttöä asteittain laajennetaan terapiatilanteista käytännön tilanteisiin. Meichenbaumin ja Goodmanin (1971) kuvaamat SIT:n harjoitusvaiheet ovat seuraavat:

1. Terapeutti/opettaja antaa mallin tehtävästä ja puhuu ohjeet ääneen lapsen seurattessa.
2. Lapsi suorittaa tehtävän antaen ohjeet itselleen ääneen terapeutin avustaessa.
3. Lapsi suorittaa tehtävän ääneen puhuen ilman apua.
4. Terapeutti/opettaja näyttää mallin samasta tehtävästä samalla kuiskaten instruktioita ja lapsi harjoittelee tätä ilman apua.
5. Terapeutti/opettaja suorittaa tehtävän käyttäen sisäistä puhetta ja lapsi harjoittelee samaa.

Tämä menetelmä soveltuu parhaiten opettavaksi henkilökohtaisesti, terapiassa ja esim. koulun erityisopetuksessa. Koululuokassa voidaan opettaa myös sisäisen puheen merkitys toiminnan ohjaajana. Voidaan lähteä esim. tutkimaan eri tunnetiloja ja niissä tyypillisesti viriävää sisäistä puhetta. Selviytymispuheen harjoittelu erilaisten stressaavien tilanteiden varalle puolestaan kehittää assertiivisuutta, joka tutkimuksissa on noussut yhtenä sosiaalisen taidon osatekijänä esiin (ks. Gresham & Elliot, 1990).

Stressin ja muiden hankalien tunteiden hallitsemiseksi voidaan koulussa opettaa myös rentoutusmenetelmiä, joita yleisesti käytetään kognitiivisessa psykoterapiassa (ks. Greenberg & Paivio 1997, 92). Rentoutusta voidaan harjoitella kiinnittämällä huomio hengitykseen sekä muuntelemalla tietoisesti lihasjännitystä. Kognitiivisen terapiatyöskentelyn käsitteillä tässä pyritään vaikuttamaan fysiologiseen komponenttiin (ks. käsitteellistämismalli s.13).

E. Tarinanäkökulma: ongelman ulkoistaminen ja metafoorien hyödyntäminen

Ulkoistaminen eli ”eksternalisaatio” on terapeutin lähestymistapa, jonka avulla ihmisiä autetaan ottamaan etäisyyttä ahdistavista kokemuksistaan ”objektivoimalla tai ”henkilöllistämällä” nuo kokemukset. Kun ongelmia tarkastellaan ikäänkuin ihmisistä irrallisina olentoina, mielletään ne vähemmän pysyviksi ja vähemmän ihmisen persoonaan kuuluviksi. Samalla ongelmien hallittavuus

lisääntyy (White 1994). Menelmää kehittänyt australialainen perheterapeutti Michael White yhdessä kollegansa David Epstonin kanssa edustavat narratiivista eli kertomuksellista lähestymistapaa, jonka mukaan ihmiset antavat merkityksiä elämälleen muodostamalla tarinoita kokemuksistaan.

Hyvän esimerkin ongelman ulkoistamisesta tarjoaa tuttu lastenlaulu ”Känkkäränkkä”, jossa lapsen kiukkukohtaus saa pienen ärhäkkään noidan hahmon. Laulussa kertoja yrittää päästä noidan kanssa sopimukseen siitä, ettei tämä tulisi käymään liian usein, ”vain kerran viikossa”, koska muuten liian moni asia menee sotkuun ja vanhempien hermotkin voivat mennä. Terapeuttisessa kontekstissa tämänkaltaista ulkoistamista käytetään työskenneltäessä yksilöiden, perheiden tai ryhmien kanssa. Esim. perheterapiassa voidaan ongelma näin nimetä yhteiseksi viholliseksi ja lähteä sitten suunnittelemaan keinoja vastustaa sitä. Menetelmän etuna on mm., että sen kautta ongelmanratkaisuun voidaan kytkeä keventävää huumoria ja vähentää usein lukkiuttavaa keskustelua siitä, kenen syy ongelma on.

Omassa terapiatyössäni käytän ongelman ulkoistamista säännöllisesti. *10- vuotias Piia kärsi hankalasta eroahdistuksesta, jonka seurauksena hänelle kehittyi pelko siitä, että jotain hankalaa, hallitsematonta tapahtuu, kun hän on poissa kotoa. Eniten Piia oli ruvennut pelkäämään, että hän saattaisi oksentaa ja sen vuoksi hän oli ruvennut hyvin valikoivaksi ruuan suhteen. Tämä luonnollisesti huolestutti vanhempia ja vanhempien huoli lisäsi Piian ahdistuneisuutta. Pyysin Piiaa kuvittelemaan ongelmaansa ikäänkuin se olisi jokin olento. Piian mielestä ongelmaa voisi kutsua peloksi, joka herää, kun leijona ärjäisee vieressä. Terapian tavoitteeksi muodostui näin ”leijonankesytysohjelma”. Ahdistus- ja pelkotiloja ruvettiin kutsumaan leijonan ärjäisyiksi ja ensimmäinen tehtävä oli selvittää ärjäisyjen viikottainen määrä ja esiintymispaikka. Piia sai tehtäväkseen myös tarkkailla, kuinka voimakas tunne ärjäisyä seurasi ja mitä muuta ärjäisy saivat ympäristössä aikaan. Sanoin myös pitäväni peukkuja sen puolesta, että ainakin yksi ärjäisy viikossa kuuluisi, jotta ongelmasta saataisiin enemmän tietoa. Piian kanssa pohdittiin myös, mitä keinoja eläintenkesytyksessä käytetään ja Piia innostui hankkimaan tähän liittyvää kirjallisuutta. Terapiassa apuna käytettiin lisäksi piirtämistä ja mielikuvaharjoituksia. Piia piirsi ärjyvän leijonan, mielikuvaharjoituksessa Piia kuvitteli leijonan häkkiin samalla kertoen tuntemuksistaan, kun kuvitteli itsensä lähestymässä häkkiä. Myöhemmin, Piian pelkotilojen selkeästi harvennuttua ryhdyttiin käytännön harjoitteluun (altistus). Siinä suunniteltiin ohjelma, jossa Piian oli määrä mennä asteittain yhä enemmän pelon ja epävarmuuden tunnetta herättäviin tilanteisiin. Tässä yksi onnistuminen oli, kun Piia rohkeni lähteä luokan kanssa bussiretkelle.*

Edellä kuvatussa työskentelyssä menetelmänä oli paitsi ulkoistaminen myöskin metafooria, vertauskuvia hyödyntävä työtapa (ks. mm. Ronen 1997, 74-75), jonka toimivuus perustuu mm. siihen, että vertauskuvien kautta etäisyyden, meta-näkökulman ottaminen ongelmalliseen, hankalia tunteita herättävään tilanteeseen on helpompaa. Menetelmää käytettäessä oleellisen tärkeää on, että asiakas itse osallistuu metaforan tuottamiseen ja että sillä näin on kosketuspintaa asiakkaan omaan kokemusmaailmaan.

Terapiatyössään Antero Toskala (1991, 74-75), yksi suomalaisen kognitiivisen psykoterapian uranuurtaja, käyttää metafooria mm. selventämään potilaalle hänen perusasenteitaan suhteessa itseensä ja muihin. Apuna tässä voidaan käyttää piirtämistä, jos potilas on tähän valmis. Esim. paniikkihäiriöisen potilaan kanssa työskenneltäessä voi syntyä piirros voimattomasta lapsesta, joka pelkää tuhoavaa sisäistä voimaa.

Kognitiivis-konstruktiiivisessa terapiasuuntauksessa pidetään tärkeänä potilaan kehityshistorian ja elämäntarinan tarkastelua. Kun potilas terapeutin kanssa jäsentää elämäntarinaansa, tapahtuu tässä samalla tarinan uudelleenorganisointumista. Eräs tähän liittyvä menetelmä on elämäkertatyöskentely, life review (Mahoney 1991). Tässä henkilö varaa yhden paperiarkin jokaista elinvuottaan kohti ja kirjoittaa ylös muistumia näiltä vuosilta.

Kouluopetuksessa elämäntarinan tarkastelua voisi tehdä pienryhmissä esim. Wahlströmin (1993) kuvaaman harjoituksen, ”elämäni kartta” avulla. Harjoituksen tarkoituksena on lisätä ryhmän yhteenkuuluvuudentunnetta ja harjoitella aktiivista kuuntelua. Harjoitus toteutetaan pienryhmissä siten, että jokainen ryhmän jäsen tekee kuvan tähänastisesta elämästään. Kuva voi muodostua sanoista, kuvista tai symboleista. Elämänpolkua voi kuvata janalla, spiraalilla tai ympyrällä. Monenlaista materiaalia voi myös hyödyntää kuvan tekemisessä. Kun kuva on valmis, jokaisella ryhmän jäsenellä on tietty, ennalta määritelty aika kertoa kuvastaan. Muut kuuntelevat. Kun kaikki ovat käyttäneet vuoronsa, varataan vielä n. viisi minuuttia, jonka aikana lapset saavat antaa toisilleen rohkaisevia ja myönteisiä kommentteja kuulemastaan. Luonnollisesti ryhmän turvallisuus vaikuttaa siihen, millaisia asioita elämästään on valmis jakamaan.

Ulkoistamisen hyödyntäminen laajemminkin perheryhmien ongelman- ja konfliktinratkaisussa tarjoaa mielenkiintoisia näköaloja SEL-taitojen opetukseen. Vertauskuvallisesti voidaan esittää pohdittavaksi, mitä ryhmä voi tehdä, kun ongelma on ”hyökännyt”, ”ottanut niskalenkin”, ”vainoaa” tai hankaloittaa elämää eri tavoin. Kun ongelma ja sen vaikutusalue on saatu

määritellyksi, voidaan lähteä soveltamaan ongelmanratkaisutaitoja. Ryhmän kiinteys ja turvallisuus sekä ryhmän jäsenten kyvykkyys reflektiiviseen työskentelyyn samoin kuin vuorovaikutustaitojen hallinta vaikuttavat siihen, miten ryhmä onnistuu ratkaisemaan ongelman. Toisaalta myös ongelmanratkaisu itsessään on hyvää harjoitusta näiden taitojen kartuttamiseksi.

Laajemmin voidaan ajatella, että kaiken psykoterapeuttisen toiminnan tavoitteena on helpottaa ulkoistumisprosessia, meta-näkökulman ottamista itseän, muihin ja vuorovaikutukseen. Potilaan kertoessa elämästään ja ongelmistaan, terapeutti ikäänkuin toimii peilinä heijastaen potilaalle hänen kertomaansa. Näin ongelma ja siihen liittyvät tekijät alkavat saada hahmon ja ongelmanratkaisu helpottuu.

POHDINTAA

Tämän työn tarkoituksena on ollut antaa virikkeitä kognitiivisen psykoterapian näkökulmasta SEL-taitojen opetukseen peruskoulussa. Asia on ajankohtainen, sillä uusi terveystieto-oppiaine tulee tarjoamaan puitteet SEL-taitojen systemaattiselle opetukselle. Käsittääkseni SEL-taidot tulee olemaan yksi osa yhtä oppiainetta yläasteella. Ala-asteilla SEL-taitoja opetetaan eri oppiaineiden sisällä. Otollisia aineita tähän ovat ainakin taideaineet ja liikunta. Tämän lisäksi tarvitaan laajempi, yhteisöllinen näkökulma. Aivan kuten New Havenin sosiaalisen kehittymisen ohjelman laatijat (Shriver et al. 1999, 43-59) toteavat, olisi SEL-taitojen kehittämisessä otettava huomioon monta tasoa, toverit, vanhemmat, koulun henkilöstö ja ympäröivä yhteisö. Työssäni esittelemä perheryhmät koulussa-menetelmä vaikuttaisi tältä kannalta lupaavalta opetusjärjestelyltä, joka auttaisi viemään SEL-taitojen opetusta kouluissa myös läpäisyperiaatteella. SEL-taitojen harjoittelu tulisi näin osaksi koulun arkea ja samalla vanhempien verkostoitumisen kautta yhteisöllinen tuki koulutyölle lisääntyisi.

Kuvitteellisen esimerkin kautta voidaan tarkastella, miten SEL-taitojen opettaminen luokassa voisi sujua kognitiivisen psykoterapian menetelmiä hyödyntäen perheryhmät-kontekstissa:

Oppitunnin aiheena kolmannella luokalla on pelot. Opettaja kertoo pelon syntymekanismista ja tämän tunteen merkityksestä ihmiselle. Tärkeää on käyttää ikätasoon sopivaa kieltä. Lasten kanssa voidaan pohtia, mikä on pelon tehtävä (esim. pelko ei tunnu kivalta siksi, että sen tehtävänä on varottaa vaarasta ja voimistaa ihminen selviytymään tilanteesta). Monilla lapsilla, etenkin pojilla on käsitys, että pelkääminen on hävettävää. Opetuksen tavoitteena tulisi olla, että lapset

ymmärtävät, että kaikki lapset ja aikuisetkin pelkäävät joskus ja että pelko on myös hyödyllinen apuri. Pelkoon liittyviä uskomuksia kannattaa siis muokata. Apuna tässä voidaan käyttää opettajan omia kertomuksia siitä, mitä opettaja on lapsena pelännyt. Kertomukset Nalle Puh-sadussa esiintyvistä, sankarillisesta ja yhteisössä hyväksytystä pelkääjästä, Nasusta auttaisivat lapsia saamaan uudenlaista näkökulmaa pelkoon. Lapset saisivat sitten ensin itsenäisesti listata ja/tai piirtää paperille pelkojaan ja arvioida niiden voimakkuutta asteikolla. Tämän jälkeen lapset opettajan ohjaamana jakaisivat tuotoksensa tutussa perheryhmässä siten, että jokainen vuorollaan kertoisi tuotoksestaan muiden kuunnellessa keskeyttämättä. Näin harjoiteltaisiin myös aktiivista kuuntelua. Lopuksi ryhmissä käytäisiin keskustelua siitä, mitä voi tehdä, kun pelottaa.

Jatkossa lasten kanssa voitaisiin työstää asiaa esim. ”kummitusprojektilla”, jossa luokka järjestää teemasta taidenäyttelyn tai näytelmän. Näin tähän tunteeseen liittyvää teemaa voidaan käsitellä eri oppiaineiden, kuten kuvaamataidon, äidinkielen ja liikunnan tunneilla.

Tässä kouluun sijoitetussa esimerkissä on kognitiivisesta terapiasta tuttuja menetelmiä, kuten kognitioiden uudelleenmuokkaus (”pelkääminen on raukkamaista – pelkääminen on osa itsesuojelua”), tarinoiden hyödyntäminen ja asteikoiden käyttäminen. Lisäksi tässä voidaan harjoitella hankalan tunteen jakamista, aktiivista, empaattista kuuntelua ja ongelmanratkaisua. Ryhmän turvallisuudesta ja opettaja-oppilas-suhteesta riippuu paljon, millaisia asioita lapset luokassa kokevat voivansa jakaa. Toisaalta yhteisen asioiden jakamisen kautta turvallisuus ryhmässä lisääntyy. Kognitiivisessa psykoterapiassa sillä, että terapeutti kertoo jotain itsestään ja kokemuksistaan potilaalle on paikkansa terapiasuhtetta lujittavana tekijänä. Samoin voisi ajatella, että kuten esimerkissä, opettajan kertoessa omista kokemuksistaan, jotain samansuuntaista tapahtuu opettaja-oppilas-suhteessa.

Salmivallin (2002) tavoin voisi painottaa, että hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä. Vetäytyvällä ja pelokkaalla lapsella SEL-taitojen luonnollinen harjaantuminen saattaa jäädä vähiin ja seurauksena on eristäytyminen. Myös aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi torjutaan helposti ja tämä vahvistaa antisosiaalista taipumusta. Edellä esitettyä esimerkkiä voidaan tarkastella myös ongelmaisen oppilaan näkökulmasta. Jo pelkästään sillä, että tiedostaa, että kaikki pelkäävät, on rohkaisevaa merkitystä.

Aggressiivisilla ja aroilla lapsilla sosioemotionaalisten taitojen kehittämistarpeet ovat erilaisia. Aggressiivisilla lapsilla ongelmana saattaa olla vaikeus säädellä tunteitaan ja sosiokognitiivisista, itsesäätelyä kehittävästä harjoittelusta voi tällöin olla paljonkin hyötyä. Toisaalta

aggressiivisuudessa ei aina ole kyse itsesäätelyn puutteista. Manipulatiivisesti aggressiota omien päämääriensä saavuttamiseksi käyttävät lapset saattavat olla hyvinkin taitavia lukemaan tunnevihteitä (ks. Salmivalli 2002, 134-135) ja hallitsemaan omia tunnereaktioitaan. Heillä ongelmana on enemmänkin empatian puute. Uskoakseni myös empatiakyvyn kehittäminen kouluopetuksen puitteissa on jossain määrin mahdollista. Tunnekylläiset lapset ovat usein varhaisissa, täkeissä ihmissuhteissaan joutuneet tilanteeseen, etteivät heidän tunteensa ole tulleet oikealla tavalla vastaanotetuiksi tai ymmärretyiksi. Toisilla empatian puutteesta kärsivillä lapsilla neurologiset taustatekijät ovat korostuneet. Näin on mm. aspergerin oireyhtymässä. Näiden lasten on erityisen tärkeää kokea, että heitä kuunnellaan ja että he tulevat ryhmässä hyväksytyiksi. Tämän saavuttamiseksi ryhmän kiinteyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavat sosioekologiset ratkaisut ovat koulussa tarpeen. Nämä hyödyttävät myös arkoja lapsia, joilla puutteet SEL-taidoissa ovat nimenomaan assertiivisuuden alueella. Arat lapset hyötyvät myös SEL-taitojen suorasta, käytännön harjoittelusta, joka kiinteässä pienryhmässä on helpompaa.

Lopuksi täytyy muistaa, että osa lapsia kärsii niin vaikeista psyykkisistä ongelmista, että turvautuminen mielenterveysalan ammattilaisten apuun on tarpeen. Näille lapsille tarkoitettujen laadukkaiden psykoterapiapalveluiden saatavuus on tärkeää turvata. Käsitykseni on, että opettajat ovat yleisesti ottaen taitavia tunnistamaan oppilaidensa psyykkisiä vaikeuksia. Koulupsykologi- ja kuraattoritoiminnan vakiintuminen osaksi koulun arkipäivää on osaltaan tehnyt mahdolliseksi ongelmien varhaisen kartoittamisen ja käsittelyn moniammatillisissa oppilashuoltotyöryhmissä. Perustasolla on mahdollista kartoittaa lapsen ongelmaa ja sopia tarvittavista tukitoimenpiteistä yhteistyössä kodin kanssa.

LÄHDELUETTELO:

- Barret, P.M. 1998. Evaluation of cognitive-behavioural group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 459-468.
- Barrett, P. M., Sonderegger, R. & Sonderegger, N. L. 2001. Evaluation of an Anxiety-prevention and positive coping Program (FRIENDS) for Children and Adolescents of Non-English-speaking Background. *Behaviour Change* 17, 124-133.
- Beck, A. T., Rush, A.J., Shaw, B. F. ja Emery, G. 1979. *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Berg, I. K. ja de Shazer, S. 1993. *Making numbers talk: Language in therapy*. Kirjassa S. Friedman

- (toim.) The new language of change: Constructive collaboration in Psychotherapy. New York: Guilford Press.
- Cohen, J. (toim.) 1999. Educating minds and hearts. Social emotional learning and passage into adolescence. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. 1999a. Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and hearts. New York: Teachers College Press, 3-23.
- Cohen, J. 1999b. Learning about social and emotional learning: current themes and future directions. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and hearts. New York: Teachers College Press.
- Elias, M. ja Butler, L. 1999. Social decision making and problem solving: essential skills for interpersonal and academic success. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and hearts. New York: Teachers College Press, 74-79.
- Fredriksson, J. 2001. Lasten kognitiivinen psykoterapia. Teoksessa Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) Kognitiivinen psykoterapia. Helsinki: Duadecim.
- Gardner, H. 1983. Frames of mind. New York: Basic Books.
- Goldinger, B. ja Magnusson, G. 1997. Fem år av ditt liv: barnens utveckling under åldersperioden 7-12 år. 19. painos. Stockholm: W & W.
- Goldinger, B. 1984. Familjegrupeer i skolan: skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare. Stockholm: W&W.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bentam Books.
- Gordon, T. 1979. Viisaat vanhemmat kerovat. Helsinki: Tammi.
- Greenberg, L. S. ja Paivio, S. C. 1997. Working with emotions in psychotherapy. New York: The Guilford Press.
- Gresham, F. & Elliot, S. 1990. The social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance.
- Helenius, E., Rautava, M. ja Tuovinen, R. 1998. Eväitä elämään. Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi. Porvoo: WSOY.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J. ja Seligman, M. E. P. 1994. Prevention of depressive symptoms in school children. Behaviour Research and Therapy, 32, 801-816.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Karila, I. 2001. Masennushäiriöt. Teoksessa Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) Kognitiivinen psykoterapia. Helsinki: Duadecim.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen: sosioemotionaalisia taitoja kehittävä

- opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa, toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus. Jyväskylän Yliopisto: liikuntakasvatuksen laitos.
- de Klerk, G. & Lundholm, M. 1983. Familjegrupper – En utvärdering av fasta smågrupper i skolan. Stockholms Universitet.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia*, 2, 114-122.
- Kuusela, M. 2003. ”Sinä ja minä kohti tasapainoa”: toimintatutkimus tunnetaitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikuntapedagogiikan väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.
- Kuusinen, K-L 2001. Yleiskatsaus kognitiivisiin terapiaihin. Teoksessa Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.). *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana*. Jyväskylä: SoPhi.
- Langer, E. J. 1983. *The psychology of control*. Beverly Hills: Sage..
- Mahoney, M. 1991. *Human change processes. The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mayer & Salovey 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* s. 3-31. New York: BasicBooks.
- Meichenbaum, D. H. (1985). *Stress inoculation training*. New York: Pergamon.
- Meichenbaum, D. H. ja Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Miller, G. A., Galanter, E. ja Pribram, K. H. 1960. *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Neisser, U. 1976. *Cognition and reality*. San Francisco: W.H. Freeman and Company
- Niemi, P. 2001. *Psykosomatiikka*. Teoksessa Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.). *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Patti, J. & Lantieri, L. 1999. *Waging peace in our schools: social and emotional learning through conflict resolution*. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts*. New York: Teachers College Press.
- Payne, M. 2000. *Narrative Therapy*. London: SAGE publications Ltd.
- Pulkkinen, L. 2002. *Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluprojekti MUKAVA kouluikäisten lasten sosiaalisen pääoman kartuttamiseksi*. Projektisuunnitelma. <http://psykonet.jyu.fi/humander/mukava.htm>

- Ritamo, M. 2001. Hyvinvointi koulussa-hanke. <http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1201/hvk.htm>. 4.3.2004
- Ronen, T. 1997. Cognitive developmental therapy with children. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ronen, T. 2003. Cognitive- constructivist psychotherapy with children and adolescents. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Rosenberg, M. B. 1998. Nonviolent communication...A Language of compassion. Encinitas: Puddle Dancer Press.
- Saarni, C. 1997. Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Basic Books, 35-66.
- Salmivalli, C. 2002. Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa Niemi, P. & Keskinen, E. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 116-164.
- Shriver, T., Schwab-Stone, M. & DeFalco, K. 1999. Why SEL is the better way: the New Haven social development program. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and hearts. New York: Teachers College Press.
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Niemi, P. & Keskinen, E. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Toskala, A. 1991. Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovelluksia. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Wahlström, G. O. 1993. Gruppen som grogrund. Stockholm: Liber Utbilding AB.
- White, M. 1994. Ongelmien eksternalisointi sekä elämän ja ihmissuhteiden käsikirjoituksen uudelleenkirjoittaminen. Perheterapia 3, 15-32.