

PEDAGOGINEN DRAAMA TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNEEN
OPPILAAN ROOLIKÄYTTÄYTYMISEN KEHITTÄJÄNÄ TRANSAKTIO-
ANALYYSIN, RYHMÄN SOSIAALISTEN ROOLIEN JA FIKTION
PÄÄROOLIEN KAUTTA TARKASTELTUNA

Kati Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu

-tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Korhonen, K. 1999. Pedagoginen draama tunne-elämältään häiriintyneen oppilaan roolikäyttäytymisen kehittäjänä transaktioanalyysin, ryhmän sosiaalisten roolien ja fiktion pääroolien kautta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 61 sivua + liitteet. Syksy 1999.

Tutkimuksessani olen tarkastellut tunne-elämältään häiriintyneen oppilaan ongelmallista suhdetta itseensä ja toisiin ihmisiin transaktioanalyysin, ryhmän sosiaalisten roolien ja pedagogisessa draamassa esiintyvien fiktion pääroolien kautta. Teoreettisen tutkimukseni tuloksena voidaan havaita, että transaktioanalyysin avulla opettajan on mahdollista ymmärtää luokan ilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita paremmin. Transaktioanalyysin konkretisoivat käsitteet tuovat ihmisen ajatusmaailmaa helpommin ymmärrettäväksi ja auttavat opettajaa selkeämmin hahmottamaan myös tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmia. Myös ryhmädynamiikan sekä sosiaalisten suhteiden tuntemus luokassa antavat opettajalle tärkeää tietoa oppilaiden työskentelyolosuhteista. Pedagogisen draaman fiktion päärooleilla todettiin olevan selkeä yhteneväisyys ryhmän sosiaalisiin rooleihin. Pedagogisen draaman avulla näyttäisikin Karpmanin draamakolmiota työmuotona käyttämällä olevan mahdollisuus tarjota lapsille erilaisia roolikäyttäytymismalleja yhdistämällä siihen transaktioanalyysin ja sosiaalisten roolien teoreettinen anti. Tällöin tunne-elämältään häiriintynyt lapsi saisi syrjäanvetäytymiselleen uudenlaisia käyttäytymisvaihtoehtoja ryhmässä ja näin helpottaisi hänen sosiaalisia vaikeuksiaan.

Avainsanat: tunne-elämän häiriöt, transaktioanalyysi, ryhmädynamiikka, sosiaaliset roolit, pedagoginen draama, fiktion pääroolit

ALKUSANAT

Tämän työn valmistumista on ohjannut kasvatustieteen tohtori Tuula Matikainen, jolle haluan antaa lämpimät kiitokseni saamastani ohjauksesta ja ymmärtämyksestä. Haluan myös kiittää vanhempiani kannustuksesta ja tuesta. Erityiskiitokset Tommylle teknisestä avusta ja henkisestä tukemisestani.

Jyväskylässä 13.12.1999

Kati Korhonen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI.....	3
2.1 Tunne-elämän tasapainoinen kehitys.....	3
2.2 Tunne-elämän kehityksen häiriöt.....	6
2.3 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehdinta.....	8
3 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI TRANSAKTIO- ANALYYSIN VALOSSA.....	10
3.1 Transaktioanalyysi.....	10
3.1.1 Rakenteellinen minätilojen persoonallisuusteoria.....	11
3.1.2 Transaktio- eli vuorovaikutusteoria.....	14
3.1.3 Psykologiset pelit.....	15
3.1.4 Elämän käsikirjoitus.....	17
3.2 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehdinta transaktioanalyysiteorian kautta tarkasteltuna.....	19
3.3 Transaktioanalyysin tarjoamat keinot tunne-elämältään häiriintyneen lapsen auttamiseksi.....	23
4 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI RYHMÄN JA RYHMÄN SOSIAALISTEN ROOLIEN VALOSSA.....	26
4.1 Ryhmä ilmiönä ja sen merkitys yksilölle.....	26
4.2 Ryhmän sosiaaliset roolit.....	28
4.2.1 Koskenniemen luokitus sosiaalisista rooleista.....	29
4.2.2 Ahon ja Laineen esittämä sosiaalisten roolien luokitus.....	31
4.2.3 Salmivallin esittämä näkökulma sosiaalisiin rooleihin kiusaajan ja uhrin kannalta.....	32
4.2.4 Koskenniemen, Ahon ja Laineen sekä Salmivallin luokitusten vertailua	34

4.3 Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi ryhmässä ja hänen oireensa vertailtuna sosiaalisten roolien luokituksiin.....	35
5 PEDAGOGINEN DRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ JA FIKTION PÄÄROOLIT.....	38
5.1 Mitä pedagoginen draama on?.....	38
5.2 Pedagogisen draaman kasvatukselliset vaikutukset persoonallisuuden kehitykselle.....	41
5.3 Fiktion pääroolit.....	42
6 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNEEN LAPSEN ONGELMAT TRANSAKTIOANALYYSIN JA RYHMÄN SOSIAALISTEN ROOLIEN KAUTTA TARKASTELTUNA SUHTEESSA PEDAGOGISEEN DRAAMAAN JA FIKTION PÄÄROOLEIHIN.....	46
6.1 Transaktioanalyysin tarjoamat keinot tunne-elämältään häiriintyneen lapsen auttamiseksi suhteessa pedagogiseen draamaan ja siinä käytettäviin fiktion päärooleihin.....	46
6.2 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen sosiaaliset roolit ja fiktion pääroolit	49
6.3 Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin pedagogisen draaman kasvatuksellisista vaikutuksista.....	50
7 DISKUSSIO.....	53
LÄHTEET.....	58
LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Tutkimukseni lähtökohtana on opettajan työn ongelmallinen toimintakenttä, jossa opettajan tulee opetuksessaan huomioida sekä luokan ryhmadynamiikan lainalaisuudet että yksittäisten oppilaiden tarpeet. Vaikka opetuksen eriyttämiseen on kiinnitetty huomiota jo kauan, yksilön henkilökohtaisten ongelmien tukeminen on usein mahdotonta suurten luokkakokojen vuoksi. Lasten henkilökohtaiset ongelmat ovat kuitenkin lisääntyneet yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten seurauksena perheiden henkisen ja taloudellisen ahdingon myötä. Tunne-elämän häiriöt ja masentuneisuus ovatkin nousemassa ongelmaksi lasten keskuudessa. (HS, 27.2.1999; HS 6.8.1999; STT, 26.9.1998.)

Tunne-elämältään häiriintyneiden lasten ongelmat normaaliopetuksen piirissä jäävät usein vähäiselle huomiolle, koska he eivät yleensä merkittävästi häiritse opetustyötä. Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi kärsii alhaisesta itsetunnosta, hän on ryhmässä syrjäänvetäytyjän roolissa ja joutuu usein kiusaamisen kohteeksi. Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmat vaikuttavatkin merkittävästi hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Jos tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmiin ei puututa ajoissa, niillä saattaa olla merkittäviä ja pitkäaikaisia vaikutuksia yksilön elämään.

Kiinnostukseni pedagogisen draaman mahdollisuuksiin tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmien auttamisessa heräsi opiskeltuani erikoistumisaineenani draamapedagogiikkaa. Pedagoginen draama on ryhmätyömuoto, jonka avulla voidaan kehittää vuorovaikutusta ja syy-seuraus -suhteiden ymmärtämistä. Draamassa toimitaan fiktion maailmassa. Niinpä pedagogisen draaman avulla voidaan myös tarjota roolissa olemisen kautta konkreettisia kokemuksia uusien käyttäytymismallien pohjaksi. Pedagogisella draamalla on yhteys leikkeihin ja satuihin, joita lapsi luonnostaan käyttää oppimisen ja ymmärtämisen välineinä. Voisiko siis opettaja auttaa pedagogisen draaman avulla tunne-elämältään häiriintynyttä lasta hänen sosiaalisissa ongelmissaan ja roolikäyttäytymisessään ryhmässä?

Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmat ovat monisyisiä, minkä vuoksi hänen käyttäytymisensä syitä ja seurauksia on usein vaikea selvittää. Tämä on kuitenkin peruslähtökohta tunne-elämältään häiriintyneen lapsen auttamiseksi. Transaktioanalyysi pyrkii järkeistämään ja konkretisoimaan yksilön käyttäytymistä sekä ihmisten välistä vuorovaikutusta. Transaktioanalyysi helpottaakin psykologian teorioiden havainnointia käytännön vuorovaikutustilanteissa.

Teoreettisen tutkimukseni tarkoituksena on laajentaa ymmärtämystä tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmien ja käyttäytymisen syistä, joita tarkastellaan tässä tutkimuksessa kehityspsykologian ja transaktioanalyysin kautta. Koska opetustapahtuma perustuu aina ryhädynamiikan lainalaisuuksille, perusteltua on tarkastella tunne-elämältään häiriintyneen lapsen käyttäytymistä ja sijoittumista myös ryhmän sosiaalisessa rakenteessa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, voisiko opettaja pedagogisessa draamassa käytettävien fiktion pääroolien avulla kehittää tunne-elämältään häiriintyneen lapsen roolikäyttäytymistä ryhmässä. Aineiston käsittelyssä käytän induktiivista kontekstista sisällönanalyysiä.

2 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI

Lasten tavallisimmat mielenterveyshäiriöt luokitellaan käyttäytymishäiriöihin, joihin sisältyvät sekä tunne-elämän häiriöt että sosiaalinen sopeutumattomuus. Nämä poikkeavat toisistaan lähinnä näkyvänä käyttäytymisen eroina. Sosiaalisesti sopeutumattoman lapsen paha olo huomataan helpommin, koska hän ilmaisee sen ulospäin, ympäröivään maailmaan. (Aho & Laine 1997, 47; Niemelä 1998, 4.)

Tunne-elämän kehitys sisältyy ihmisen minän kehitykseen, joka koostuu psyykestä, kehominuudesta ja psyykkisistä toiminnoista. Nämä ovat yhteydessä luonnollisesti ihmisen kognitiiviseen ja fyysiseen kehitykseen. (Niemelä 1998, 5; Vuorinen 1998, 14, 73.) Tämän vuoksi onkin syytä tarkastella myös ihmisen minän kehitystä tunne-elämän kehityksen yhteydessä.

2.1 Tunne-elämän tasapainoinen kehitys

Ennen kahden ja puolen vuoden ikää koetut varhaiset kokemukset muokkaavat ihmisen minää merkittävästi. Ne ilmenevät asenteina ja ajattelutapoina sekä mahdollisina virhesuorituksina, tunteina ja jopa persoonallisuutta hallitsevina piirteinä. (Vuorinen 1998, 300.) Ihmisen persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin pohja syntyy jo ensimmäisen vuoden aikana biologisten edellytysten ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa (Cullberg 1991, 18, 27). Ihmisen tunne-elämä eli emotionaalisuus viittaa tunteisiin, jotka käsitetään tunne-elämän prosessin lopputuloksena, kokemuksena ja ulkoisena ilmentämisenä (Niemelä 1998, 4). Tunne-elämä liittyy ihmisen kokonaiskehitykseen ja on riippuvainen ihmisen eri kehitysvaiheista lapsuudessa.

Syntymän jälkeen lapsi on täysin riippuvainen hoitajastaan: lapsen hyvinolon ja turvallisuuden tunteen perusta pohjautuu hoitajan, yleensä äidin, läsnäoloon ja lapsen tarpeiden tyydyttämiseen. Tämä avuttomuus on lähtökohtana sosiaaliselle

kehitykselle. Näin lapselle kehittyy tarvitsevuus, jolla on suuri merkitys myöhemmille ihmissuhteille. Lapsi on yhteensulautunut äitiin, minkä vuoksi ajanjaksoa kutsutaan psykoanalyysiin pohjautuen symbioosivaiheeksi. Onnistuneen symbioosin tuloksena lapsi muodostaa symbioottisen vuorovaikutusmielikuvan äidistä muistiin piirtyneiden skeemojen avulla. Nämä korvaavat äitiä hänen ollessaan poissa. (Vuorinen 1990, 161, 167, 181, 184; Vuorinen 1998, 25.) Erikson nimittää tätä perusluottamuksen -vaiheeksi, jonka aikana kehittyvä perusturvallisuus ja sisäistetty luottamus edellyttävät lapsen biologisten ja psyykkisten tarpeiden tyydyttämistä (Erikson 1982, 237-242). Varhaisiin elämän perustoimintoihin liittyvät tunteita eli vitaaliaffekteja, jotka ovat lapselle olemassaolon kokemuksen perusta. Ne auttavat lasta hahmottamaan kehominää ja ydinminuutta. (Vuorinen 1998, 35.)

Noin puolen vuoden iässä lapsi alkaa tiedostaa psyykkisen erillisyytensä äidistä ja alkaa kulkea kohti autonomiaa. Äidin ollessa edelleen tarpeiden tärkein tyydyttäjä lapsi joutuu ristiriidan eteen, jossa tarvitsevuus ja autonomia kamppailevat. Tätä kehityksen osaa psykoanalyysissä nimitetäänkin separaatio-individualisaaatioprosessiksi. (Vuorinen 1990, 188, 193.) Tästä alkaa lapsen sisäinen kamppailu vanhemmista riippuvuuden ja oman tahdon toteuttamisen välillä, jonka aikana lapselle kehittyy suhteellisen realistinen käsitys itsestä, omista resursseista sekä omasta merkitsevyydestään. Erikson nimittää kehitysjaksoa autonomiavaiheeksi. (Cullberg 1991, 35; Erikson 1982, 242-245.)

Erillisyyden tiedostamisen jälkeen lapselle on muodostunut mielihyvämistä minäihanteen perusmuoto ja erillinen todellisuusminä. Todellisuusminä koostuu jo syntyneestä minäkokemuksesta ja toiveesta olla muodostuneen minäihanteen mukainen. Kolmannen ikävuoden aikana lapsen kyvyt monipuolistuvat ja hänen sisäinen autonomiansa lujittuu, minkä seurauksena tunnesuhteissa saavutetaan pysyvyys ja erotetut myönteiset ja kielteiset tunteet on mahdollista yhdistää kokonaisuudeksi. Terveellä tavalla kehittynyt tarvitsevuuden ja autonomian ristiriidan hallintakeino on vapaaehtoinen tarvitsevuus, jossa ihminen hyväksyy oman ja toisen tarvitsevuuden, mutta pystyy tarvittaessa pitämään kiinni omasta ja toisen ihmisen oikeudesta autonomiaan. (Vuorinen 1990, 195-196, 170.)

Noin viiden vuoden iässä lapsi alkaa tuntea vastakkaista sukupuolta olevaa vanhempaa kohtaan voimakkaita aistillisia tunteita, joista seurauksena ovat aggressiiviset tunteet kilpailijaa, toista vanhempaa, kohtaan. Samaa sukupuolta oleva vanhempi toimii kuitenkin lapselle samastumiskohteena. Tästä syntyy uusi tunteiden ristiriita, joita kutsutaan ambivalenteiksi tunteiksi. Lapsella ei ole kehitysvaiheen normaalina seurauksena muuta mahdollisuutta kuin torjua aggressiiviset tunteensa ja suuntautua enemmän ulospäin. Erikson nimittää vaihetta aloitekyky-syylisyydentuntoisuudeksi. Lapsi ratkaisee ristiriitaiset tunteensa tuottamalla kaksi psyykkistä muodostelmaa: yliminän ja minäihanteen. Yliminä toimii suojamuurina, sisäisenä auktoriteettina, fallistisia tunteita vastaan. Yliminä muodostuu ympäristön vaatimuksista ja kielloista ja näkyy ulospäin kontrollin sekä aloitekyvyn lisääntymisenä. Psykoanalyysin nimittämän oidipaalivaiheen aikana lapsi huomaa kilpailijavanhempansa ylivoimaisuuden itseensä nähden ja alkaa samastua häneen tullakseen yhtä hyväksi. Tästä muodostuu lapsen minäihanne, sisäinen ideaali, joka pelastaa lapsen itsetunnon oidipaalisesta tyrmäävyydestä. Samalla se toimii autonomian tukena. (Cullberg 1991, 42-44, 49; Erikson 1982, 245-247; Vuorinen 1990, 204-207.)

Kouluikäinen lapsi elää psykoanalyysin mukaan herkkää latenssivaihetta, jonka aikana vertaisryhmän merkitys kasvaa. Lapselle tulee enemmän samastumisen kohteita ja koulu tarjoaa työskentelyn kautta haastetta havainto-, arviointi- ja päättelykyvyn kehittymiselle. Lapsi ylläpitää sisäistä eheyttään työskentelemällä ahkerasti, hän ei pelkää yrittää oppiakseen. (Aho & Laine 1997, 25; Cullberg 1991, 52; Vuorinen 1998, 187.) Latenssi-iässä normaalisti kehittynyt lapsi on sosiaalinen ja reipas, hän haluaa osallistua yhteisiin puuhiin ja nauttii sääntöjen noudattamisesta. Ahkera työskentely ruokkii yliminän ja minäihanteen vaatimuksia ja näin vahvistaa edelleen lapsen itsetuntoa. (Cullberg 1991, 52; Vuorinen 1998, 189-191.) Erikson nimittää tätä vaihetta ahkeruudenvaiheeksi (Erikson 1982, 247-248).

2.2 Tunne-elämän kehityksen häiriöt

Tunne-elämän tasapaino lapsella on jatkuvan uhan alla, koska lapsen psyykkiset toiminnot eivät ole vielä kehittyneet riittävän vahvoiksi. Tämän vuoksi ympäristössä tapahtuvat muutokset saattavat aiheuttaa lapsen kehitykselle eriasteisia häiriöitä. Minän kehityksen aikataulu on aina yksilöllistä biologisen kypsymisnopeuden ja ympäristötekijöiden erilaisuuden vuoksi. Poikkeava varhaiskehitys muokkaa kuitenkin aivoja pysyvästi, vaikka yksilö etsiikin menetettyä tyydytystä uusista kohteista ja toiminnoista. (Vuorinen 1998, 22-29, 41, 73.)

Symbioosivaiheessa lapsen kehitys häiriintyy, jos äiti on jatkuvasti poissa tai suhtautuu lapseen kielteisesti, kärsii masennuksesta tai ahdistuksesta. Tällöin lapselle syntyy separaatio- eli eroahdistus, jonka seurauksena lapsi menettää olemassaolon tunteensa, oman minuutensa. Seurauksena on, että lapsi masentuu, mikä voi heijastua pitkälle tulevaisuuteen, aina aikuisikään saakka vaikeina psyykkisinä ongelmina. (Cullberg 1991, 23-25, 31.) Samansuuntaisia seurauksia syntyy, jos lapsi joutuu liian varhain näennäisesti itsenäistymään individualisaatio-separaatiovaiheessa. Tällöin hänelle ei kehity riittävän vahvoja vuorovaikutusmielikuvia äidistä perusturvallisuuden takaamiseksi äidin ollessa poissa. (Cullberg 1991, 28.)

Autonomiavaiheessa lapsen kehitys saattaa epäonnistua, jos vanhemmat eivät ymmärrä lapsen tunteen ilmaisuja, eivätkä vastaa niihin asianmukaisella tavalla. Myös ylisuojelevuus saattaa estää lapsen itsenäistymispyrkimykset. Tällöin lapsi saattaa tuntea häpeää ja alkaa epäillä omaa kelvollisuuttaan. Lapsi saattaa myös kokea itsensä kaikkitietäväksi. Molemmissa tapauksissa seurauksena on epärealistinen minäkäsitys, josta syntyy ristiriita myöhemmin todellisuuden kanssa. Kysymys on tällöin narsistisuudesta. (Cullberg 1991, 35-36.) Autonomian ja tarvitsevuuden ristiriidan epäterveitä hallintakeinoja voi kehittyä tämän vaiheen epäonnistuneessa ratkaisussa. Pakonomaiseen tarvitsevuuteen liittyy riippuvuussuhteet tyydytyksen tai turvallisuuden lähteisiin, koska lapsella ei ole riittäviä resursseja minuuden autonomiaan sisäisesti. Tähän on voinut vaikuttaa samastumiskohteiden tai itsenäistymiskokemusten puuttuminen. Seurauksena saattaa olla sisäinen tyhjyyden tunne ja turvautuminen lapsuuden varhaisiin

vuorovaikutusmielikuviin, mikä aiheuttaa ihmissuhteissa muiden pakottamista tai miellyttämistä. Tarvitsevuuden kieltäminen puolestaan näkyy ulospäin korostettuna riippumattomuutena, jonka taustalla on välinpitämättömyys muista. Tällainen hallintakeino ei kestä kriisejä ja muuttuu takertumiseksi toisiin ihmisiin. Syitä tarvitsevuuden kieltämisen syntymiseen ovat liian varhainen, pakottaen tapahtunut irtaantuminen hoitajasta tai vanhempien torjuva suhtautuminen lasta kohtaan. Molemmissa tapauksissa lapsi on joutunut kieltämään tarpeensa. Yksilöllä on tällöin vaikeuksia antaa ja vastaanottaa tukea, positiivista palautetta ja välittämisen osoituksia. (Vuorinen 1990, 170-172.)

Oidipaalivaiheen kehityshäiriöt, jotka saattavat aiheutua esimerkiksi lapsen ambivalenttien tunteiden voimakkaasta torjumisesta, aiheuttavat sisäistä hallitsevaa syyllisyyden tunnetta, huonommuuden tunnetta, yksilö ei anna oikeutusta tunteilleen ja tarpeilleen ja on ylikriittinen. Syyllisyyden tunne estää aloitteellisuuden ja välittömyyden ja epäonnistumisesta saattaa tulla tiedostamaton kohtalonomainen rangaistusmuoto yliminän tiukoille vaatimuksille. (Cullberg 1991, 43, 49.)

Latenssivaiheen kehityksen häiriintymiseen saattaa olla useita syitä. Lapsella saattaa olla epärealistisia odotuksia itsensä suhteen, ylikriittisyyttä tai samastumiskohteen puuttumisesta johtuvan minäihanteen puutteellisuutta. Usein ongelmat johtuvatkin aikaisempien kehitysvaiheiden häiriintymisestä. Tämän vaiheen häiriintyminen ilmenee alemmuuden tunteena ja periksi antamisena. Lapsi saattaa esimerkiksi oidipaalisen tyrmäyksen seurauksena uskoa onnistumiset ympäristön ansioiksi ja epäonnistumiset ottaa omaksi syykseen. Lapsi saattaa olla arka yrittämään kohti onnistumista liiallisten odotusten ja pettymyksen pelon vuoksi, eikä yritä resurssiensa edellyttämällä tavalla. Menestymättömyys murentaa lisää lapsen itsetuntoa. Myös latenssivaiheessa pettymykset vanhempiin saattavat heikentää lapsen itsetuntoa minäihanteen horjuessa. (Vuorinen 1998, 187-190, 194.)

Kehitysvaiheiden aikana lapselle kehittyy suojautumiskeinot eli defenssit, jotka toimivat minän puolustajina liian ahdistavia tunteita kohtaan. Ne ovat normaalisti rakentuneena välttämättömiä minän olemassaololle. Ne voivat kuitenkin muotoutua kahdella tavalla ongelmallisiksi. Jos defenssit muodostuvat liian hatariksi, ne

päästävätkin läpi ahdistavia tunteita, jolloin yksilö lomaantuu. Liian jäykät defenssit puolestaan toimivat päinvastoin. Ne suojelevat ahdistavilta tunteilta, mutta rajoittavat muitakin tunnekokemuksia. Tällöin yksilö on etäinen ja passiivinen. (Vuorinen 1998, 74.)

2.3 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehdinta

Tunne-elämän häiriöistä kärsivällä esiintyy epänormaalin voimakasta ahdistusta, joka voi kätkeytyä muiden oireiden taakse. Hän on levoton ja usein tunteeton, sillä hän kohdistaa aggressiiviset tunteensa ympäristön sijasta itseensä. (Aho & Laine 1997, 47; Niemelä 1998, 4.) Ahdistuksen ollessa neuroottinen eli tuskatilan aiheuttava, seurauksena lapsella saattaa olla voimakas mielihapan tunne, vatsakivut, päänsärky, sydämentykytykset, hengenahdistus, väsymys, fyysinen levottomuus, painajaiset tai unettomuus (Niemelä 1998, 26).

Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi kärsii sosiaalisista vaikeuksista, koska hän on arka, syrjäänvetäytyvä, eikä saa luontevaa kontaktia toisiin. Usein hän onkin sosiaalisissa suhteissa torjuttu ja kiusattu. (Koro 1982, 22.) Tämä puolestaan vahvistaa lapsen ulkopuolisuuden ja huonommuuden tunnetta, millä voi olla vakavat, pitkäaikaiset seuraukset (Cullberg 1991, 52). Heikko itsetunto vaikuttaa tunne-elämältään häiriintyneen lapsen käytökseen ja lamaannuttaa työskentelyä, mikä saa aikaan alemmuudentunnetta. Viidestä eri osasta, perusturvallisuudesta, itsensä tiedostamisesta, yhteenkuuluvuudesta, tehtävätietoisuudesta ja pätevyydestä, koostuva itsetunto ilmenee ulospäin eniten sosiaalisissa suhteissa sosiaalisten taitojen puutteina. (Aho & Laine 1997, 46-58.) Vetäytyminen, huonommuuden tunne ja toisten käytöksen negatiivinen tulkitseminen heikentävät entisestään heikkoa itsetuntoa, jolloin 'noidankehä' on valmis. Kun lapsi jää yksin ja kokee itsensä toistamiseen hylätyksi, hän on masentunut, epätoivoinen, kärsii tyhjyyden tunteesta, eikä uskalla käyttää taitojaan edukseen. (Cullberg 1991, 149).

Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella esiintyy siis myös masennusta eli depressiota (Aho & Laine 1997, 47; Koro 1982, 193, Niemelä 1998, 30). Depressiota

aiheuttavat menetykset ja avuttomuuden tunne menetysten vuoksi. Erona suruun masentuneella ihmisellä on alentunut itsetunto ja taipumus itsesyytöksiin. Lasten masennukselle tyypillistä on alakuloisuus, joka lamaannuttaa kiinnostuksen ympärillä oleviin asioihin. Masennuksesta kärsivä lapsi tuntee hyljeksintää, on aloitekyvytön ja usein ruokahaluton. (Niemelä 1998, 29.) Depressiivinen kouluikäinen lapsi on poikkeuksellisen haavoittuva, kärsimätön, ikävystynyt, rauhaton ja tukea tarvitseva. Hänen on vaikea arvostaa omia ajatuksiaan ja suorituksiaan, jollei joku tue niitä. Ihmissuhteissa korostuu riippuvaisuus; hän on loukkaantuva ja itsekeskeinen. Depressiivinen lapsi on vaikeuksissa oman vihamielisyytensä kanssa, koska hän pelkää purkaa sitä ympäristöönsä heikon itsetunnon ja muista ihmisistä riippuvaisuuden takia. Hän hakee turvallisuutta ja hyväksyntää usein itseään väheksymällä. (Achté, Alanen & Tienari 1990, 422-424; Niemelä 1998, 29-30.) Tavallisia depressiivisten lasten oireita ovat unettomuus ja väsymys. Kouluikässä lapsi on surullinen, hajamielinen ja hänen psykomotorinen liikuntansa vähenee, eikä hän vastaa emotionaalisissa tilanteissa toisen ihmisen tunteisiin. Myös psykosomaattiset oireet, kuten vatsakivut ja migreeni ovat kouluikäisen depression oireita. Tämä kaikki luonnollisesti vaikeuttaa lisää koulunkäyntiä. (Ahonen 1993, 245; Arajärvi & Varilo 1992, 249, 251; Niemelä 1998, 30.)

Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella esiintyy myös usein koulupelkoa eli koulufobiaa, mikä selitetään klassisesti separaatioteoriolla. Sen mukaan peruspelko ei ole kouluun meneminen, vaan eroaminen äidistä. Taustalla saattaa olla sairaalloisen kiinteä riippuvuussuhde, jossa esiintyy ylihuolehtivaisuutta, jolloin lapsen itsenäistymispyrkimykset ehkäistyvät. Myös kätkeyty vihamielisyys on yleistä. (Koro 1982, 192-193; Niemelä 1998, 27.) Koulufobiasta kärsivällä lapsella on usein neuroottisia oireita, ahdistuneisuutta ja pelkoja. Myös koulufobiaan liittyy erilaisia psykosomaattisia oireita. Koulufobian laukaisee usein muutos ympäristötekijöissä. (Niemelä 1998, 27.) Koulupelon toinen selitys on narsistinen minäkuva, mikä lapsella ilmenee pinnallisuutena, varovaisuutena ja epäluulona ihmissuhteissa sekä negatiivisina purkauksina Keltinkangas-Järvisen (1995) mukaan. Tällaiselle lapselle on luonteenomaista huomiontarve ja levottomuus sekä lyhytjänteisyys. (Keltinkangas-Järvinen 1995, 83-86.)

3 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI TRANSAKTIO-ANALYYSSIN VALOSSA

3.1 Transaktioanalyysi

Eric Berne kehitti transaktioanalyysin psykodynaamisen viitekehyksen pohjalle pyrkien tuomaan sen abstraktiset termit todellisen elämän havaintoihin helposti ymmärrettäviksi. Hän yhdisti menetelmään myös yksilö- ja sosiaalipsykologiasta vaikutteita. Transaktioanalyysissä pyritään löytämään ihmisen käyttäytymiselle rationaalinen selitys, minkä seurauksena jokaisella olisi mahdollisuus löytää autonomia. Transaktioanalyysin perusolettamus onkin, että kaikilla ihmisillä on kyky oppia luottamaan itseensä, ajatella itsenäisesti, tehdä omat päätöksensä ja näyttää tunteensa. Transaktioanalyysissä painotetaan yksilön ja hänen vuorovaikutuksensa observointia. (Berne 1973, 1-3; James & Jongeward 1985, 11-12; Laes 1998, 170-173; Stewart 1992, 17-19.)

Vaikka Berne alunperin kehittikin menetelmän ryhmäpsykoterapian muodoksi, sen soveltuvuus ulottuu myös muille ihmisten välisen vuorovaikutuksen alueille. Myös opetuksen ja kasvatuksen alueelle transaktioanalyysi soveltuu hyvin. Se tukee tällä hetkellä vallalla olevaa lapsilähtöisyyttä ja ohjaavaa kasvatusta. Kiinnostus kasvatuksen transaktioanalyysin (Educational Transactional Analysis) ideoiden hyödyntämisestä opetuksessa on herännyt myös Suomessa. (Laes 1998, 168, 171, 180-181.)

Transaktioanalyysi koostuu neljästä eri osasta: rakenteellisesta minätilojen persoonallisuusteoriasta, vuorovaikutusteoriasta, psykologisista peleistä ja elämän käsikirjoituksesta (James & Jongeward 1985, 16; Stewart 1992, 21-22). Näitä osaluotoja käsitellään jatkossa tarkemmin erikseen, jotta tunne-elämältään häiriintyneen lapsen tarkastelu transaktioanalyysin kautta olisi mahdollista luvuissa 3.2 ja 3.3.

3.1.1 Rakenteellinen minätilojen persoonallisuusteoria

Berne jakaa ihmisen persoonallisuuden kolmeen eri minätilaan: Vanhempaan, Aikuiseen ja Lapseen ja ne kirjoitetaan isoilla alkukirjaimilla erottumaan henkilöihin viittaavista sanoista. Minätilat koetaan sisäisesti ja voidaan observoida ulkoisesti. Ihminen ajattelee, tuntee ja toimii jatkuvasti jostakin näistä minätiloista käsin vastatessaan ympäröivään tilanteeseen. Minätilojen kehitys alkaa jo lapsen syntymästä jatkuen koko ihmisiän. Bernen minätilat viittaavat läheisesti Freudin persoonallisuusrakenteeseen. (Berne 1966, 220; Berne 1981, 23-24; Stewart 1992, 22-24.)

Vanhempi-minätila (eksteropsykye) koostuu kopioiduista ajatuksista, asenteista, tunteista ja käyttäytymismalleista, jotka on opittu vanhemmilta tai vanhempiahmoilta. (Berne 1966, 366; Ojala 1998, 141; Stewart 1992, 25.) Se sisältää erilaisia lapsuudesta asti opittuja varoituksia, ohjeita, sääntöjä sekä käskyjä. Myös varhaiset sisäistetyt moraalikäsitteet sijaitsevat tässä minätilassa. Usein Vanhempi-minätilassa onkin huomattavaa epäjohdonmukaisuutta ja ristiriitaisuutta, mikä johtuu aineiston omaksumistilanteissa liittyviin lapsen negatiivisiin tunteisiin. (Liikanen 1991, 26.)

Vanhempi-minätilan vaikutus ilmenee sekä suorasti että välillisesti. Suorasti ilmetessään yksilön voi nähdä käyttäytyvän kuten hänen vanhempansa käyttäytyivät ja välillisesti yksilön käyttäytyessä kuten hänen vanhempansa toivoivat hänen käyttäytyvän tilanteessa. Tällöin samastumiskohteina toimivat suorassa ilmenemismuodossa vanhemmat ja välillisessä ilmenemismuodossa opittu normijärjestelmä. (Berne 1966, 222; Berne 1981, 26; James & Jongeward 1985, 103.) Vanhempi-minätila voi näkyä ulospäin observoituna tuomitsevuutena, kriittisyytenä tai hoivaamisena. Sisäinen vaikutus syntyy sisäistetyistä viesteistä, jotka vaikuttavat sisäiseen Lapsen minätilaan. (Berne 1966, 222; James & Jongeward 1985, 18.) Vanhempi-minätilan toiminta persoonassa jakaantuu kahteen osaan: Kontrollloivaan ja Huolehtivaan Vanhempaan. Kontrollloivaan Vanhempaan liittyy lapsuudessa koetut käskyt, käyttäytymisen kontrollointi sekä moitteet. Positiivisesti toimivat Kontrollloivassa Vanhemmassa lapsen hyvinvointia edistävät ja suojelevat

ohjeet, negatiivisesti taas syytökset, rankaisut sekä autonomiaa ehkäisevä rajoittaminen. Huolehtivan Vanhemman sävy on puolestaan hoivaava, suojeleva, ymmärtävä ja lempeä. Myös Huolehtivan Vanhemman toiminta voi olla negatiivista, jos siinä ilmenee ylihuolehtimista ja ylityydyttämistä. (Berne 1973, 65; Ojala 1998, 144-145; Temple 1998, 19.)

Vanhempi-minätila jaetaan vielä tarkemmassa, ns. toisen asteen rakennemallissa, pienempiin osiin. Kun vanhemmat tai vanhempihahmot ovat kasvattaneet lasta, he ovat kommunikoineet oman Vanhemman, Aikuisen tai Lapsen minätiloista. Tällöin lapsen persoonallisuuteen on siirtynyt kaikista kasvattajan minätiloista aineistoa. Niinpä yksilön Vanhempi-minätila voidaan jakaa edelleen Vanhempaan, Aikuiseen ja Lapseseen. (Berne 1966, 223-224; Ojala 1998, 142; Stewart 1992, 61-62.) Tämä luonnollisesti osaltaan aiheuttaa lisää Vanhempi-minätilan aineiston ristiriitaisuutta, minkä seurauksena yksilö voi toistaa opittua käyttäytymistä, vaikka se sisältäisikin epäjohdonmukaisuuksia.

Aikuinen-minätila (neopsyyke) on realistinen ja rationaalinen persoonallisuuden osa ihmisen iästä riippumatta. Se on välttämätön ihmisen olemassaololle. Aikuisen minätilan vaikutus ulottuu tässä hetkessä tapahtuvaan tilanteeseen. Yksilö asettaa tunteensa, asenteensa ja käyttäytymismallinsa tässä minätilassa itsenäisesti sen hetkiseen tilanteeseen soveltuvaksi. Aikuisen minätilassa katsotaan todellisuutta objektiivisesti ilman 'intohipon' sävyttämiä tunteita. Siinä kerätään, käsitellään, luokitellaan, jäsennetään ja arvioidaan tietoa sen hetken tilanteesta käsin. Taustalla vaikuttavat mahdollisesti koulutuksen ja kokemuksen kautta saadut ongelmanratkaisu- ja päätöksentekostrategiat, joiden avulla on mahdollista testata todellisuutta. Myös käyttäytymisen mahdolliset vaikutukset ovat arvioinnin alla. (Berne 1981, 27; James & Jongeward 1985, 18, 248; Liikanen 1991, 26; Ojala 1998, 141-142, 145; Stewart 1992, 24-25.) Aikuinen-minätila ei sisällä muilta kopioitua aineistoa, minkä vuoksi se on jakamaton pienempiin osiin toisen asteen rakennemallissa ja toiminnallisessa analyysissä toisin kuin Vanhemman ja Lapsen minätilat (Ojala 1998, 142, 145; Stewart 1992, 62-63).

Lapsi-minätilan (arkkipsyyke) tunteet, asenteet ja käyttäytymismallit ovat vanhentuneita jäänteitä yksilön omasta lapsuudesta. Lapsi-minätilaan on tallentunut lapsuuden maailman kokeminen, tuntemukset sitä kohtaan ja sopeutuminen. Se edustaa intuitiota, luovuutta, estottomuutta ja mielihyvää. Lapsi-minätilassa etsitään hyväksyntää, ollaan kärsimättömiä ja toteutetaan vanhempien ohjeita. (Berne 1973, 19; Berne 1981, 26-27; James & Jongeward 1985, 18, 127; Liikanen 1991, 27; Ojala 1998, 141-142; Stewart 1992, 25.)

Lapsi-minätila jaetaan myös kolmeen erilliseen osaan, joista Vanhempaa Lapsen minätilassa kutsutaan Mukautuneeksi lapseksi, Aikuista Lapsen minätilassa Pikku Professoriksi ja Lasta Lapsen minätilassa Luonnolliseksi Lapseksi. Mukautunut Lapsi on ihmisen sisäinen 'koulutettu lapsi', joka toimii Vanhemman vaikutuksen alaisena, aivan kuin yksilön omat vanhemmat kontrolloisivat käyttäytymistä vielä aikuisiälläänkin. Jo syntymästä lähtien lapsi kohtaa ulkoisten auktoriteettien vaatimukset ja alkaa sopeutua niihin ollakseen olemassa. Mukautuneeseen lapseen liittyvät sosiaaliset taidot, kuten kohteliaisuus, myöntyväisyys, yhteenottojen välttäminen, mutta myös kapinointi sääntöjä vastaan. Mukautunut Lapsi sisältääkin Kapinoivan Lapsen, mikä osa saattaa vastustaa liian Kontrolloivaa Vanhempaa. Mukautuneen Lapsen suuntautuminen ihmisiä kohtaan voi olla heihin päin, jolloin puhutaan Myöntyvästä Lapsesta, tai ihmisistä pois päin, jolloin puhutaan Vetäytyvästä Lapsesta. Myöntyvä Lapsi pyrkii noudattamaan sääntöjä ja miellyttämään muita, Vetäytyvä Lapsi puolestaan vetäytymällä suojelee rajojaan muiden vaatimuksilta. (Berne 1966, 223; James & Jongeward 1985, 127-128, 135-136, 144; Liikanen 1991, 27; Ojala 1998, 142, 145; Stewart 1992, 30, 61-62.)

Pikku Professori on älykäs pikku lapsi jokaisessa ihmisessä. Se on syntynyt lapsen opittua löytämään käyttäytymismallit, jotka parhaiten palvelevat tarpeiden tyydyttymistä. Tähän osaan liittyy luovuus, intuitiivisuus sekä manipulointi. Uudet asiat kiinnostavat ihmisen Pikku Professoria, joka yhdistelee niitä ennakkoluulottomasti aina nerouteen asti. Pikku Professori tulee usein apuun muiden Lapsen osa-alueiden ollessa 'pulassa' usein puutteellisten lapsen tietojen varassa. (James & Jongeward 1985, 128, 131-133, 136-139, 144; Ojala 1998, 142.)

Luonnollinen Lapsi on impulsiivinen, spontaanisti tunteita ilmaiseva, ilmeikäs pieni lapsi ihmisen sisällä. Luonnollinen Lapsi on rakastava osa meitä, kun kaikki on hyvin, mutta vastakkaisessa tilanteessa itsekeskeinen, kiukutteleva ja uhmakkaan vihainen. Luonnollinen lapsi etsii mielihyvää omien halujen tyydyttämisestä ja haluaa tuntea vapauden. Se toimii itsenäisesti, on utelias ulkoista maailmaa kohtaan ja sisältää lapsuudessa rakennetun fantasiamaailman. Luonnollinen Lapsi on estoton, eikä piittaa säännöistä ja rajoitteista. (Berne 1966, 223; James & Jongeward 1985, 127-130, 144; Ojala 1998, 16.)

Kaikilla minätiloilla on mahdollisuus tulla aktiivisiksi eri tilanteissa. Tähän vaikuttaa niiden käytössä oleva psyykinen energia, jonka kukin minätila varaa käyttöönsä aina aktiiviseksi tullessaan. Minätilojen rajat läpäisevät tätä energiaa kullekin yksilölle ominaisella tavalla, mikä vaikuttaa ajattelun ja toiminnan nopeuteen. (James & Jongeward 1985, 226-227; Stewart 1992, 63-64.)

3.1.2 Transaktio- eli vuorovaikutusteoria

Sosiaalisessa kanssakäymisessä perusyksikkö on transaktio eli vuorovaikutus, jota transaktioanalyysissä havainnoidaan ja analysoidaan. Vuorovaikutuksessa yksilö menee ensin johonkin minätilaan, josta käsin olettaa toisen kommunikoijan olevan vastaanottavainen lähettämälleen ärsykkeelle. Hän siis antaa stimuluksen (S), johon toinen osapuoli vastaa (R). Vastaus itsessään sisältää usein stimuluksen, jotta vuorovaikutus täydentyisi ja jatkuisi. Tämä jatkuvuus onkin lähtökohtana kommunikoinnille. (Berne 1981, 28-30; Liikanen 1991, 33; Stewart 1992, 32.)

Transaktiotyyppejä Berne on esittänyt kolme erilaista: suora (complementary), risteytynyt (crossed) ja taka-ajatuksen sisältävä (ulterior) transaktio. Suorassa transaktio -tyypissä sekä lähetetty stimulus että vastaus siihen kulkevat samassa minätilassa. Jos kommunikointi jatkuu tällaisena, se muuttuu epämääräiseksi. Risteytynyt transaktio -tyyppi aiheuttaa yleisimmin ongelmia sosiaalisissa tilanteissa. Tässä transaktiotyypissä vastaus tulee eri minätilasta kuin lähetetty stimulus, eikä näin vastaa lähettäjän odotuksia. Tämä saa aikaan hetkellistä hämmennystä

kommunikoiden välillä, jonka lopputuloksena voi olla jopa riita. Kolmannessa transaktiotyyppissä, taka-ajatuksen sisältävässä vuorovaikutuksessa, sanotaan yhtä ja tarkoitetaan toista. Se sisältää kaksi erilaista viestiä, joista toinen lähetetään yleensä nonverbaalisti psykologisella tasolla liikkuen. (Berne 1966, 23-26; Berne 1981, 30-34; James & Jongeward 1985, 24-31; Pehkonen 1993, 36-37; Stewart 1992, 33-39.) (Ks. Liite 1)

Vuorovaikutuksessa esiintyy yleensä useita eri minätiloja ja transaktiotyyppejä. Vuorovaikutus onkin usein moninkertaista ja sisältää vaiheittaista etenemistä. Mukautuessamme ympäristöön viestimme eri vaiheiden kautta riippuen yhteisön, yleisten tai omien sääntöjen, rajoitteiden tai mieltymysten vaikutuksista. Yksilölle uudessa tilanteessa Vanhempi tai Aikuinen aloittaa vuorovaikutuksen. Turvalliseksi havaitussa ympäristössä myös Lapsi-minätila saa valtaa tunteiden ilmaisijana. (Berne 1981, 32-35.)

3.1.3 Psykologiset pelit

Ihminen jäsentää valveaikaa tylsistymisen estämiseksi, mistä toiminnallisen määrityksen mukaan käytetään nimitystä ohjelmoiminen. Tällä tarkoitetaan aineellisten tavoitteiden, kuten työnteon, sosiaalisten rituaalien tyyppisten tavoitteiden sekä yksilöllisten tavoitteiden saavuttamispyrkimyksiä. Ihmisellä on kuusi erilaista vaihtoehtoa jäsentää aikaansa: vetäytyminen, rituaalit, ajanviete, kuten harmittomasta aiheesta puhuminen, psykologiset pelit, yhteistyö ja läheisyyden kokeminen. (Berne 1966, 230-232; Berne 1981, 14-15; James & Jongeward 1985, 56-62.)

Yksilöiden alkaessa tutustua lähemmin toisiinsa, yksilölliset tavoitteet alkavat painottua ohjelmoinnissa. Tällaista vuorovaikutusta analysoitaessa voidaan siinä erottaa säännönmukaisia kaavioita, jotka määräytyvät kirjoittamattomista säännöistä ja kielloista. Näitä kutsutaan psykologisiksi peleiksi, joita yksilö voi käyttää pohjana vuorovaikutuksessa jopa vuodesta toiseen. (Berne 1981, 14-16.) Jotta psykologisen pelin käynnistyminen olisi mahdollista, pelaajien täytyy tietää alitajuntaisesti pelin

kirjoittamattomat ja usein tiedostamattomat säännöt. Kaikki pelit sisältävät aloitusvaiheen, sääntöjen asettamisen ja 'maksun saannin' (payoff) -vaiheen lopussa. Pelit sisältävät aina salaisen tarkoitusperän yksilöille. Ne ovat usein toistettavia vuorovaikutussarjoja ja pintapuolisesti tarkasteltuna näyttävät järkiperaisilta. (Berne 1981, 16; James & Jongeward 1985, 31-32.)

Psykologiset pelit sisältävät kaavamaisen kulun. Peli alkaa toisen pelaajan kutsuessa usein alitajuntaisesti toista osapuolta mukaan peliin. Kutsun johdosta toinen pelaaja paljastaa heikkoutensa tai tarpeensa, minkä vuoksi hän vastaa haasteeseen. Vastauksen seurauksena vastapuoli vaihtaakin suuntaa aiheuttaen yleisen hämmennyksen pelaajien välille, mikä aiheuttaa yleensä molemmille pahaa mieltä. Usein psykologisia pelejä pelataan tiedostamattomasti, mutta ne aiheuttavat kuitenkin tuttuuden tunnetta. (Stewart 1992, 40-42.) Pelejä pelataan kaikista minätiloista käsin: Vanhempi-minätilalle on ominaista yksilön vanhempien pelien imitointi, Aikuinen-minätilasta käsin pelejä pelataan tietoisien arvioinnin perusteella ja Lapsi-minätilan pelit perustuvat varhaislapsuuden kokemuksiin, päätöksiin ja perusasenteeseen itsestä ja muista. (Berne 1981, 23; James & Jongeward 1985, 34.)

Psykologisia pelejä pelataan edistämään laajempaa elämänmallia, käsikirjoitusta, sekä tuottamaan pelaajille yleisiä etuja, kuten biologinen hyvinvointi, olemassaolon edut, sisäiset psykologiset sekä sisäiset ja ulkoiset sosiaaliset edut. (Berne 1981, 18, 23, 64; James & Jongeward 1985, 34, 199; Stewart 1992, 42-43.) Berne puhuu ihmisen 'nälästä', mikä tarkoittaa fyysisesti ja psyykkisesti huomatuksi tulemisen tarvetta sekä elämän sisällön määrittämistä. Tämä 'nälkä' ohjaa ihmisen vuorovaikutusta myös pelien muodossa. Jos ihminen ei saa positiivista huomiota, hän täyttää tarpeen negatiivisen huomion hakemisella. Näin pelien salainen tarkoitusperä voi liittyä näiden tarpeiden tyydyttämiseen yksilöllä, jonka pelin päättävä 'maksun saanti' takaa. (Berne 1981, 13, 63; James & Jongeward 1985, 44-46, 189, 201; Stewart 1992, 42-43, Temple 1998, 36.) Pelien luonteeseen kuuluvat teennäiset tunteet, minkä vuoksi ne ehkäisevät aidon, läheisen kanssakäymisen. Niinpä psykologisia pelejä säännöllisesti ihmissuhteissaan pelaavat ihmiset pelin voittamisesta huolimatta häviävät elämässä aitojen ihmissuhteiden puuttuessa. (Berne 1981, 17; James & Jongeward 1985, 31-32.)

3.1.4 Elämän käsikirjoitus

Yksilön psykologinen elämän käsikirjoitus perustuu varhaislapsuudessa tehtyihin tiedostamattomiin päätöksiin elämän suunnitelmasta, jota yksilön vanhemmat ovat ajatuksillaan, asenteillaan, viesteillään ja käyttäytymisellään vahvistaneet. Käsikirjoitus määrittää yksilön elämän päämäärän ja tien, joka sinne johtaa. Se sijaitsee Lapsi-minätilassa ja on syntynyt vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhempien välillä. Koska pienellä lapsella on rajallinen kyky ymmärtää vanhemmilta saatuja viestejä, päätökset elämän suhteen saattavat olla vääristyneitä ja epärealistisia. (James & Jongeward 1985, 34, 38, 69; Liikanen 1991, 13; Liikanen 1998, 46; Stewart 1992, 45, 48.)

Elämän käsikirjoitusteoria jakaantuu viiteen pääkohtaan: käsikirjoitukseen ja elämäntapaan, psykologisiin asemiin, käsikirjoituksen osiin, käsikirjoituksen siirtymiseen ja käsikirjoitustyyppeiden prosessointiin (Stewart 1992, 47). Ensimmäinen pääkohta, käsikirjoitus, on siis elämän suunnitelma ja elämäntapa on se, mitä todella yksilön elämässä tapahtuu. Tähän vaikuttavat luonnollisesti yksilön geenit, vanhempien tuki ja ulkoiset olosuhteet, jossa yksilö elää. (Stewart 1992, 47-48.)

Psykologiset asenteet syntyvät, kun lapsi alkaa syntymästään lähtien poimia itseään ja omaa arvoaan koskevia viestejä vanhempien verbaalisesta ja nonverbaalisesta viestinnästä. Lapsi oppii vanhemmiltaan asenteet itseä ja toisia ihmisiä kohtaan. Asenteen vakiinnuttua seitsemään ikävuoteen mennessä se säilyy yleensä koko loppuikänsä samana vaikuttaen kaikkiin yksilön ihmissuhteisiin ja samalla hänen koko elämänsä suuntaan. (Berne 1966, 279; Berne 1981, 47; James & Jongeward 1985, 79-80; Liikanen 1991, 24; Stewart 1992, 47-49.) Psykologiset asenteet jakaantuvat neljään eri perusmalliin:

- 1) 'Minä olen ok ja sinä olet ok'. Tämä on terve asenne suhteesta itseen ja toisiin, jolloin yksilö hyväksyy itsensä ja muut. Yksilö pystyy itseä ja muita koskien selvittämään ongelmat rakentavasti, hänellä on positiiviset odotukset asioita kohtaan ja elämä tuntuu mielekkäältä.
- 2) 'Minä olen ok, mutta sinä et ole ok'. Käsitelmä itsestä suhteessa toisiin on vääristynyt. Yksilö kokee itsensä uhriksi tai vainotuksi, samalla kohdellen toisia

näin. Hän syyttää toisia omista epäonnistumisistaan ja kokee olevansa parempi kuin muut. Hän ei myöskään arvosta toisten elämää.

3) 'Minä en ole ok, sinä olet ok'. Käsitys itsestä perustuu epäilykseen, etteivät muut ihmiset hyväksy häntä. Hän saattaa olla altis muiden miellyttämiseksi. Hän kärsii alemmuudentunteista, voimattomuudesta ja masennuksesta. Yksilö kokee, ettei hänen elämällään ole merkitystä.

4) 'Minä en ole ok, etkä sinä ole ok'. Tällainen väheksyvä asenne itseä ja muita kohtaan aiheuttaa mielenkiinnon puuttumisen elämää kohtaan. Hänen ihmissuhteissaan ei synny todellisia kontakteja, koska hyväksynnän puuttuessa yksilö ajattelee myös muiden olevan 'huonoja'. Tällöin koko elämisellä ei ole mitään merkitystä. (Berne 1966, 279; James & Jongeward 1985, 36-37; Liikanen 1991, 25; Stewart 1992, 49-50.)

Psykologisesta asenteesta voidaan vielä tarkemmin erottaa minätunteet, jotka määrittävät, kuinka yksilö kokee itsensä. Ok-minätunne sisältää itsekunnioitusta, muiden arvostuksen nauttimista ja positiivisten huomionosoitusten ilmenemistä yksilöä kohtaan, mitkä vahvistavat ok-minätunteen jatkuvuutta. OK jos -minätunne syntyy, kun yksilön hyväksymiselle ja arvostamiselle on asetettu ehtoja. Yksilö alkaa toteuttaa ehtojen täyttämistä kokeakseen itsensä hyväksi ihmiseksi. Ei ok -minätunne sisällytä itsensä huonoksi, puutteelliseksi kokemisen tunteet, joihin ovat vaikuttaneet negatiiviset viestit syyllisyyden, syrjinnän ja syrjäytymisen kautta. Syntynyt negatiivinen minätunne aiheuttaa lisää ongelmia ihmissuhteissa, jotka puolestaan alentavat edelleen masentuneen ja epäonnistuneeksi tuntevan yksilön heikkoa itsetuntoa. (Liikanen 1991, 24; Liikanen 1998, 43-45.)

Käsikirjoituksen osat syntyvät vanhempien eri minätiloista lapselle annetuista viesteistä. Ne voivat olla käskymuotoisia määräyksiä, toimintamalleja, kannustusta, kirouksen omaista uhkailua tai luvallisuuden antamista. Näiden viestien ja lapsen mahdollisten vastareaktioiden, vastakäsikirjoitusten, pohjalta lapsi rakentaa oman elämänsä käsikirjoituksensa, jota alkaa noudattaa. Myös samastuminen oman sukupuolen vanhempaan vaikuttaa käsikirjoituksen muotoutumiseen, koska lapselle siirtyy vaikutteita hänen yrittäessä tulla oman vanhempansa kaltaiseksi. (Liikanen 1991, 14-15, 37-41; Liikanen 1998, 46-54; Stewart 1992, 51-56.) Yksilön

psykologinen käsikirjoitus sisältää sekä kulttuurin että perheen käsikirjoitukset. Kulttuurin käsikirjoitus sisältää yhteisön odotukset, jotka liittyvät läheisesti perinteisiin ja kirjoittamattomina siirtyneisiin uskomuksiin. Jokaisella perheellä on lisäksi omat perinteet ja uskomukset, joihin perustuu usein myös yksittäiseen perheenjäsenen kohdistuvat odotukset. (James & Jongeward 1985, 70, 75-78.)

Käsikirjoitustyyppien prosessointi, mitä Liikanen (1991) on nimittänyt ajan jäsentämistavoiksi, sisältää yksilön sisäisen asenteen omasta elämästään ajallisesti. Esimerkiksi, jos yksilöllä on ei koskaan -käsikirjoitus, hän ajattelee, ettei koskaan saa eniten haluamaansa, mikä luonnollisesti vaikuttaa hänen toimintaansa haluamaansa kohtaan. Näin se samalla määrää pitkälti myös ihmisen lopullista kohtaloa elämässä. Näitä käsikirjoitustyyppisiä on löydetty kaikkiaan kuusi erilaista. (Liikanen 1991, 17; Stewart 1992, 56-57.)

3.2 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehdinta transaktioanalyysiteorian kautta tarkasteltuna

Yksi merkittävä tunne-elämän häiriöiden aiheuttaja on äidin jatkuva poissaolo tai kielteinen suhtautuminen lasta kohtaan. Myös liian varhainen itsenäistyminen ja samastumiskohteen puuttuminen saattavat aiheuttaa lapsen tunne-elämän kehitykselle häiriintymistä. Transaktioanalyysin mukaan edellä mainitut olosuhteet lapsuudessa aiheuttavat yksilön persoonallisuusrakenteessa patologisuutta Vanhempi-minätilassa. Yksilölle kehittyy epätäydellinen Vanhempi-minätila, mikä tarkoittaa 'toimimatonta' osaa psyydessä. Yksilö on lapsena usein korvannut oman vanhemman omalla fantasiamaailmassa rakennetulla mielikuvalla ideaalista, täydellisestä vanhemmasta aiheuttaen todellisuuden kanssa yksilölle ristiriidan. Yksilölle muodostunut minäihanne muodostuu näin epärealistiseksi. (James & Jongeward 1985, 111-112.)

Toiminnallisesti tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella Vanhempi-minätila saattaa olla vanhemman ylihuolehtimisen ja ylisuojelevuuden tai ankaruuden ja ylikriittisyyden seurauksena painottunut negatiivisesti toimiva Kontrollioiva tai

Huolehtiva Vanhempi, jotka molemmat tyytit kahlitsevat sisäisillä viesteillä Luonnollisen Lapsen ilmaisua ja itsenäistymispyrkimyksiä. (James & Jongeward 1985, 110, 115, 131; Ojala 1998, 144-145.) Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella ilmeneekin riippuvuussuhteeseen liittyviä oireita, kuten hylkäämisen tunnetta ja koulupelkoa sekä spontaaniuden, innostuksen ja tunteiden ilmaisun puuttumista. Nämä ovat siis selkeästi yhteydessä Vanhempi-minätilan negatiivisesta otteesta persoonassa.

Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oireet, vetäytyminen, arkuus ja emotionaalisissa tilanteissa tunteisiin vastaamattomuus, viittaavat Lapsi-minätilan ongelmiin. Jamesin & Jongewardin (1985) mukaan sisäinen Mukautunut Lapsi onkin usein persoonallisuuden ongelmaosa. Se ottaa usein kontrollin yksilön persoonassa ja siten estää yksilön itsenäisen ja rationaalisen ajattelun tilanteissa. (James & Jongeward 1985, 140.) Jos lapsi kuulee jatkuvasti vanhemmiltaan 'tarpeettomia' odotuksia, vaatimuksia ja määräyksiä, hän alkaa toimia niiden mukaan syrjäyttäen oman luonnollisen tarpeensa tulkia ja kokea maailmaa. Lapset suostuvat vanhempien vaatimukseen tottelemalla heitä, kopioimalla heidän käyttäytymistään ja vetäytymällä yksinäisyyteen. Vetäytyminen on yksi Mukautuneen Lapsen muoto suostua vanhempien asettamiin vaatimuksiin. Tällöin lapsi vetäytyy omaan fantasiamaailmaansa suojaautuen siten liiallisilta vaatimuksilta ja kärsimyksiltä. Tämä ilmenee ulospäin siten, että tilanteessa yksilö on läsnä: hän näkee, muttei kuule, eikä vastaa. Vetäytyminen voi olla myöskin opittua fyysistä käyttäytymismallia, jos vanhemmat ovat usein käskeneet lapsen esimerkiksi omaan huoneeseen miettimään omia tekojaan. (James & Jongeward 1985, 56-57, 136-138.)

Luonnollisen Lapsen ilmaisu on siis kahlittu Vanhempi-minätilan sisäisillä viesteillä, jonka seurauksena vain Mukautunut Lapsi uskaltaa vastata tilanteissa. Koska Luonnollisen Lapsen tunteiden ilmaisu on estynyt, yksilö tuntee sisäistä ahdistusta, sisäänpäin kääntynyttä vihaa, eikä koe myöskään ilon, välittämisen ja luovuuden tunteita. Pikku Professorin ratkaisu vaikuttaisi tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella olevan, että se on todennut vanhempien vaatimukseen suostumisen olevan vähiten ongelmia ja kärsimystä aiheuttavaa. (James & Jongeward 1985, 106, 143.)

Kun tarkastellaan tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehdintaa, hänen persoonallisuudestaan käyttäytymisen perusteella näyttäisi puuttuvan Aikuinen-minätilan rationaaliset ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen. Kun otetaan vielä huomioon persoonassa esiintyvä Mukautuneen Lapsen painottuminen, jota Vanhempi-minätila hallitsee sisäisesti, voitaneen todeta tunne-elämältään häiriintyneen lapsen persoonassa esiintyvän jonkin asteista 'rajavikaa'. Persoonassa esiintyvät minätilojen rajaviat Jamesin & Jongewardin (1985) mukaan esiintyvätkin kontrolloimattomana käytöksenä ongelmatilanteissa sekä pelokkuutena, hysteerisyytenä, jopa paniikkina ja ajatusten piilotteluna. Myös masennukseen viittaavia oireita esiintyy. (James & Jongeward 1985, 234.) Nämä kaikki sopivat myös tunne-elämältään häiriintyneen lapsen patologiaan.

Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi näyttäisi vastaavan pääasiassa Lapsen minätilasta käsin. Tällöin kyseessä on liian tiukat minätilojen rajat, jolloin energia on keskittynyt Lapsen minätilaan, eikä kulje aktiivisena käyttäytymistä toimeenpanevana voimana Aikuiseen ja Vanhempaan. Tätä ilmiötä kutsutaan Poissulkevaksi Lapseksi ja lievemässä muodossa Alituiseksi Lapseksi. Koska Vanhemman vaikutus Lapseen on ilmeinen, kyseessä lienee ilmiön lievempi muoto. Alituinen Lapsi ilmeneekin läheisessä ihmissuhteessa ripustautumisena, ihminen ei ota vastuuta, eikä tee omia päätöksiä, hän ei myöskään ajattele itseään ja saattaa osoittaa välinpitämättömyyttä yleisesti ihmissuhteissa. (Berne 1973, 27-28, 30-31; James & Jongeward 1985, 228, 230-231.) Verrattaessa näitäkin käyttäytymis- ja ajattelumuotoja tunne-elämältään häiriintyneeseen lapseen ne ovat suuresti yhteneviä.

Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella ilmenee erityisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä suuria ongelmia. Koska hän aktivoituu ja vastaa pääasiassa Lapsi-minätilasta, hän kutsuu tällöin muissa ihmisissä Vanhempi-minätilaa vuorovaikutukseen kanssaan. Tämä luonnollisesti ruokkii lisää hänen Kontrolloivan tai Huolehtivan Vanhemman vaikutusta, koska vuorovaikutuksessa hän vastaanottaa myös muilta kuin vanhemmiltaan Vanhemman samansuuntaisia viestejä. Bernen esittämistä vuorovaikutustyypeistä tunne-elämältään häiriintynyt lapsi todennäköisesti viestii lähinnä suoran transaktiotyyppin mukaisesti, koska hänelle tyypillisesti käytössä on pääsääntöisesti vain yksi minätila. Ongelmia saattaa

vuorovaikutussuhteisiin syntyä, kun toiset viestijät käyttävät risteytynyttä viestintää eli lähettävät stimuluksen useista minätiloista ja odottavat hänen vastaavan myös muusta kuin Lapsen minätilasta käsin. Myös kolmas taka-ajatuksen sisältävä transaktiotyyppi on mahdollinen, jolloin tunne-elämältään häiriintynyt lapsi saattaa ilmaista esimerkiksi ahdistusta, masentuneisuutta ja alemmuudentunteja nonverbaalisti. Vastaavasti hän vastaanottaa syrjinnän ja kiusaamisen viestejä toisilta myös ilmein, elein ja äänensävyin.

Jokainen lapsi rakastaa vanhempiaan ja yrittää miellyttää heitä. Lapsi tarvitsee niin kutsuttuja sivelyitä kehittyäkseen tasapainoisesti. Nämä sivelyt, fyysiset ja psyykkiset huomioinnit, tyydyttävät Bernen (1981) esittämää ihmisen 'nälkää' ja ovat elintärkeitä ihmiselle läpi elämän. (Berne 1981, 13; James & Jongeward 1985, 44.) Tunne-elämän häiriöissä ilmenevät vanhempien jatkuva poissaolo, kielteinen suhtautuminen lapseen, äidin pitkäaikainen masennus tai ahdistus aiheuttavat lapsen kohdistuvaa väheksymistä. Tällöin lapsen tarpeita ja tunteita ei huomioida riittävästi, sivelyt ovat liian vähäisiä, minkä seurauksena lapsi saa vanhemmiltaan viestin, ettei hän ole ok. Väheksyminen voi ilmetä fyysisesti tai psyykkisesti, sanallisesti tai nonverbaalisti lasta kohtaan. (James & Jongeward 1985, 50-53.) Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi onkin alemmuudentuntoinen, väheksyy itseään ja suorituksiaan, tulkitsee toisten käytöksen itseään kohtaan negatiivisesti sekä kärsii itsesyytöksistä ja tyhjyydentunteista. Hän tarvitsee jatkuvaa tukea eli hänellä on sivelyjen nälkä. Näitä oireita verrattaessa perusasenteiden luokitukseen voidaan päätellä, että tunne-elämältään häiriintyneen lapsen perusasenne on kolmas muoto eli 'minä en ole ok, sinä olet ok'. (ks. 3.1.4) Joissakin tapauksissa myös ok jos -minätunnetta saattaa ilmetä, jos Vanhempi-minätilan viestit toimivat voimakkaasti hiostajina eli velvoittavat lasta toimimaan tietyllä tavalla, jotta hän tuntisi olevansa edes välillä hyväksyty.

'Minä en ole ok, sinä olet ok' -perusasenne ja ei ok -tai ok jos -minäasenteet aiheuttavat tunne-elämältään häiriintyneellä lapsellakin esiintyvää ahdistusta ja masennusta (James & Jongeward 1985, 36; Liikanen 1991, 25; Liikanen 1998, 45). Tämä perusasenne ohjaa tunne-elämältään häiriintyneen lapsen elämän käsikirjoitusta ja psykologisia pelejä, joita hän pelaa. James & Jongeward (1985)

esittävät Lapsen minätilasta käsin kerättävän harjoittelumerkkejä, eräänlaisia sivelyjä, manipuloimalla muita ihmisiä psykologisiin peleihin, jotta he voisivat itse kokea varhaislapsuuden arkaaisia tunteita. ‘Masennuksen merkit’ ovat yksi tällainen kategoria, joiden kerääjät toimivat yleensä minä en ole ok -perusasenteesta ja manipuloivat muita kuin olisivat tilanteen uhreja. Manipuloinnin tuloksena he loukkaantuvat muiden kommentteista helposti ja näin saavuttavat ‘oikeutuksen’ masennukselleen. (James & Jongeward 1985, 189, 192.) Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella myös esiintyvä itsensä ja omien suoritusten väheksyminen saattaa olla yksi psykologinen peli; jonka kautta he saavat muilta sivelyjä esimerkiksi kehumisen ja kannustamisen muodossa. Loppuvaiheen payoffina saattaa olla hänelle tyypillinen tilanteesta tai yhdessä tekemisestä vetäytyminen, joka aiheuttaa kaikille osapuolille hämmennyksen tunteen. Vastaavanlaisiksi peliksi saattaa paljastua myös tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella esiintyvät psykosomaattiset oireet, joiden avulla hän voi olla esimerkiksi koulusta poissa.

Koska vetäytyminen tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella sekä fyysisesti että psyykkisesti näyttelee merkittävää osaa hänen oirehdinnastaan, sen osuus hänen elämän käsikirjoituksessaan täytyy olla merkittävä. Tämä viittaa vanhemman Lapsi-minätilassa annettuihin käsikirjoitusviesteihin, kuten ‘älä ole olemassa’, ‘älä tee mitään’, ‘älä kuulu meihin’, ‘älä ole lähellä’, ‘älä ajattele’ tai ‘älä tunne’ (Liikanen 1991, 39-41). (Ks. Liite 2). Vetäytyminen käyttäytymismuotona voi myös palvella lapsen muodostamaa vastakäsikirjoitusta vanhempien ylikriittisyydelle tai ylihuolehtivuudelle, joiden johdosta hän on kokenut, ettei osaa tehdä mitään. Vastareaktionä tälle hän on tehnyt mahdollisesti päätelmän, että on parempi olla tekemättä mitään tai pysyä poissa, jolloin hän ei voi tehdä mitään väärin tai ei ole kenenkään tiellä harmina.

3.3 Transaktioanalyysin tarjoamat keinot tunne-elämältään häiriintyneen lapsen auttamiseksi

Kun yksilöllä on yli-Mukautuva Lapsen minätila hallitsevana, transaktioanalyysin mukaan hänessä pitäisi vapauttaa Luonnollinen Lapsi. Tällöin henkilö löytäisi

itsestään luonnolliset tunteet, innostuksen ja ilon. (James & Jongeward 1985, 140.) Usein psykologisten pelien kautta haetaan sivelyjä joko positiivisella tai jos se ei onnistu, niin negatiivisella tavalla. Susannah Templen (1998) mukaan negatiivisten sivelyjen ansaitsemispelit tulisi sammuttaa ja korvata ne puuttuvilla positiivisilla ehdollistamattomilla sivelyillä, joita lapsen ei tarvitse ansaita mitenkään. Lapset siis tarvitsevat luotettavaa hyväksyntää ja heistä ehdoitta välittävää ihmistä. (Temple 1998, 38.)

Myös Steiner (1996) ehdottaa tunteiden tutkimisen ja eheyttämisen keinoksi huomion keskittämistä sivelyiden tarpeisiin ja niiden laatuun. Sivelyiden taustalla vaikuttavat kaksi tunnetta: viha ja rakkaus. Steiner painottaa tunteiden merkitystä ihmiselle, koska ne voivat olla aina joko voimavaroja tai tuhoavia elementtejä ihmisen elämässä. Steiner on kehittänyt metodin, jonka avulla terapiassa voidaan tunnistaa ja kehittää ihmisen omaa tietoisuutta tunteiden tulkitsemisessa. Metodin lähtökohdiana on vastuun ottaminen omista ja toisille aiheutetuista tunteista. metodi pohjautuu Aikuisen minätilan kautta tunteiden tiedostamiseen ja niistä keskusteluun. Metodissa edetään tunteiden tiedostamisen alueella tasolta toiselle. (Steiner 1996, 31-38.) Tunteiden tunnistaminen ja niistä keskustelu sopivat myös lasten kasvatuksen alueelle.

Transaktioanalyysissä korostetaan Aikuisen minätilan merkitystä patologian hoidossa. Aikuinen-minätilaa tulisi aktivoida ja vahvistaa tiedon, tiedostamisen, harjoittelun ja kokemuksen avulla, jolloin yksilö saisi enemmän rationaalisempia toimintamalleja käyttöönsä. Myös sopimusten tekeminen yksilön kanssa vahvistaa Aikuisen minätilaa. Aikuisen minätila ei ole sidottu ikään vaan kokemuksiin, joten myös pientenkin lasten kanssa voidaan harjoitella, keskustella ja sopia asioista. Sisäisen ristiriitaisen Vanhempi-Lapsi -minätilojen vuorovaikutuksen ollessa kyseessä, kuten tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella, aktivoitu Aikuisen minätila voi toimia niiden välissä 'erotuomarina'. Sisäisen Lapsen ollessa Vanhemman painostuksen alaisena kontrolloiva Aikuinen 'lepyttää' Vanhempaa sallimalla jotakin sen vaatimaa, mutta ottaa myös huomioon Lapsen tarpeet ja sallii myös niistä osan oman kontrollinsa mukaisesti. (James & Jongeward 1985, 224-225, 234-243, 248-249.) Transaktioanalyysissä kartoitetaan myös yksilön perusasenteet ja elämän

käsikirjoitukset, joita voidaan Aikuisen aktivoinnin kautta tarkastella ja kyseenalaistaa sekä auttaa myös lapsia rakentamaan negatiivisten käsikirjoitusten tilalle uudet positiiviset suunnitelmat. (Stewart 1992, 82; Temple 1998, 39.)

Hallikas (1998) on käyttänyt 1970-luvulta lähtien Suomessa kehitysvammaisten kuntoutusmuotona transaktioanalyysiä. Aikuista aktivoimalla on opeteltu tiedostamaan persoonallisuuden eri osia sekä puhumaan tunteista. Moni kehitysvammaisista pystyi tunteista puhumisen seurauksena muuttamaan elämän käsikirjoitustaan terveempään suuntaan. Kehitysvammaiset pystyivät minätietoisuuden lisääntyessä käyttämään monipuolisemmin minätilojaan, tekemään itsenäisemmin päätöksiä sekä vapautumaan kahlitsevista peleistä aidompaan kanssakäymiseen. Hallikkaan mukaan kielteisistä ja tuhoavista vuorovaikutustavoista on mahdollista opetella pois tiedostamisen kautta Aikuisen avulla. (Hallikas 1998, 70-78.) Miksi tämä ei siis olisi mahdollista tunne-elämältään häiriintyneillä lapsilla?

4 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNYT LAPSI RYHMÄN JA RYHMÄN SOSIAALISTEN ROOLIEN VALOSSA

4.1 Ryhmä ilmiönä ja sen merkitys yksilölle

Ryhmä on sosiaalinen järjestelmä, joka koostuu erillisistä yksilöistä. Yksilöt määrittävät toiminnallaan ryhmän olemassaolon ja laadun sekä luovat ryhmän energian omalla panoksella ja keskinäisellä vuorovaikutuksella. Ryhmän jäsenten välillä vallitsee jonkinasteista yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Allardt 1983, 67-68; Asp 1993, 60; Jauhiainen & Eskola 1994, 14-15; Kansanen 1981, 141; Koppinen & Pollari 1993, 28.)

Ihmiselle on luontaista tarve liittyä ja kuulua johonkin ryhmään, tulla hyväksytyksi, osallistua ja vaikuttaa. Ryhmän yksi tärkeä merkitys sen jäsenille onkin tarjota sopiva ärsykekenttä, jossa pyritään hyödyntämään tietoja, kokemuksia ja mielipiteitä. Ryhmä toimii peilinä, jonka kautta jokainen voi tarkastella itseään ja oman käytöksen muutosten vaikutuksia suhteessa toisiin. Ryhmässä voi testata omia mahdollisuuksia, kykyjä ja taitoja, joista on mahdollista saada välitöntä palautetta toisilta ryhmän jäseniltä. Ryhmän toimintaan osallistumalla ihminen joutuu kohtaamaan toisten odotukset itseään kohtaan ja vetämään rajaa itsen ja ympäristön välille. Tämä luonnollisesti kehittää yksilön tietoisuutta itsestä, toisista sekä vuorovaikutuksesta. (Aho & Laine 1997, 8, 13, 16, 24; Allardt 1983, 69; Charpentier 1974, 21, 46, 202; Jauhiainen & Eskola 1994, 15-16; Kansanen 1981, 140.)

Tietoisuus itsestä ja ympäristöstä syntyy yleensä pitkälti toiminnan kautta. Toiminnassa lähestytään ympäröivää maailmaa, joka synnyttää yksilölle tunteita ja kokemuksia. Nämä puolestaan ovat yhteydessä ihmisen ajattelu- ja havaitsemisprosesseihin, joiden avulla yksilö rakentaa sisäistä todellisuuttaan ja sitä kautta persoonallisuuttaan. Tämän kaiken seurauksena yleensä yksilön toimintavalmiudet kehittyvät antaen hänelle lisää mahdollisuuksia toimia ryhmässä. Yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat siis aina hänen yksilölliset piirteensä ja

pyrkimyksensä sekä sen hetkinen vallitseva tilanne. (Jauhiainen & Eskola 1994, 18-20, 29.)

Jauhiainen & Eskola (1994) ovat määritelleet ryhmädynamiikan käsitteen elämäntilan ja tilanteen avulla. Heidän mukaansa jokaisella yksilöllä on oma elämäntila, sisäinen dynaaminen maailma voimineen ja voimasuhteineen, joka on läsnä tilanteessa. Tilanne siis muodostuu useiden yksilöiden rinnakkaisten elämäntilojen vaikuttaessa toimintaan. Tämä luo dynaamisuutta yksilöiden ajatusten ja toiminnan välille, jossa ennakointi ja tulkinta alkavat painottua. Ryhmä on siis alati muuttuva, dynaaminen rakenne, jossa jäsenten välinen vaikutus toisiinsa on ilmeinen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32.) Ryhmädynamiikka ilmenee ulkoisesti jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus onkin ryhmän elämän todellinen sisältö, jonka kautta pyritään muuttamaan toisen henkilön tai ryhmän toimia ja käyttäytymistä. (Asp 1993, 77; Jauhiainen & Eskola 1994, 69, 71.)

Ryhmä on myös yhteiskunnallinen ilmiö, koska se sosiaalistaa jäsenensä yhteiskunnan asettamiin normeihin (Asp 1993, 61; Jauhiainen & Eskola 1994, 13). Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kautta ryhmälle syntyvät myös sen omat sisäiset norminsa, joiden avulla jäsenet saadaan toimimaan yhdenmukaisesti. Näin ryhmällä on myös omat vaatimuksensa jäseniään kohtaan, jotka ovat syntyneet avoimilla säännöillä tai julkilausumattomilla sopimuksilla. Myös normimuodostuminen ryhmässä on jatkuvan muutoksen alla. (Allardt 1983, 69; Charpentier 1974, 8; Jauhiainen & Eskola 1994, 121-122.)

Ryhmien kehittyminen on prosessinomaista: ne muotoutuvat vaihe vaiheelta. Ensimmäinen on alku- eli muotoutumisvaihe, jossa hallitsevat pelot ja epävarmuus omien ja toisten odotuksista. Toisena vaiheena tulee kuohunta- eli myrskyvaihe, jonka aikana puhutaan paljon, mutta kuunnellaan vähän. Kolmas vaihe tuo harmonian, jota leimaa pinnalliset kontaktit, samanmielisyys sekä kompromissit. Neljännessä vaiheessa, kypsän- eli yhteisen toiminnan vaiheessa vuorovaikutus lopullisesti selkiintyy ja ilmapiiri vapautuu. (Kansanen 1981, 141-142; Koppinen & Pollari 1993, 33-34.) Kun ryhmä on toteuttanut tehtävänsä, se luonnollisesti lopuksi kohtaa hajoamisen vaiheen (Koppinen & Pollari 1993, 34).

Samanaikaisesti ryhmän kehitysvaiheiden aikana ryhmässä toiminnallisesti voidaan erottaa kaksitasoinen prosessi, joka koostuu kehitys- ja muutosprosessista. Muutosprosessi sisältää eteentulevia tehtävä- ja prosessiongelmiä, jotka koostuvat ryhmän sekä yksittäisten jäsenten toimintaa rajoittavista ongelmista. Mikäli ongelmia ei pystytä ratkaisemaan, ryhmän toiminta saattaa estyä, eikä tavoitetta tällöin saavuteta. Kehitysprosessi koostuu puolestaan useista muutosprosesseista, jotka johtavat kohti toiminnan tarkoitusta, päätavoitetta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 84-88.)

Ryhmän muodostamisen syystä riippumatta ryhmällä on aina kaksi tavoitetta olemassaolonsa säilyttämiseksi: sen täytyy huolehtia tehokkuudestaan eli sille asetetusta tavoitteen saavuttamisesta sekä kiinteydestään, mikä käsittää jäsenten tunnesitoutuvuuden ryhmään. Yksilöt voivat liittyä ryhmään eri syistä. Näitä voivat olla tehtäviin ja ryhmän tavoitteisiin liittyvät syyt tai henkilökohtaiset edut, joita jäsen kokee ryhmässä saavuttavansa. Nämä liittymisperusteet ovat yhteydessä jäsenen sitoutuvuuteen ryhmään. Ne voivat myös aiheuttaa ryhmän sisällä jäsenten välistä kilpailua. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99, 103-104.)

4.2 Ryhmän sosiaaliset roolit

Ryhmässä vallitsee rooleihin erikoistuminen. Rooli on käyttäytymismalli tai -sääntö, joka määrittää, miten yksilöiden odotetaan käyttäytyvän toisten jäsenten kanssa ryhmässä. Rooli on odotusten, oikeuksien ja velvollisuuksien kokonaisuus. Roolien syntymiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten persoonallisuusrakenne, käyttäytyminen ja yksilön pyrkimykset sekä ryhmän tarpeet ja odotukset yksilöä kohtaan. Niinpä roolien muotoutumiseen vaikuttavat myös ryhmän koko, koostumus ja sen tavoitteet, esimerkiksi tehtäväjaon muodossa. Ryhmässä esiintyvistä rooleista muodostuvat ryhmän sosiaaliset rakenteet, joihin kuuluvat myös rooleihin läheisessä yhteydessä olevat ryhmän sosiaaliset asemat. Sosiaalinen roolijako vaikuttaa myös ryhmän sisällä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Aho & Laine 1997, 153, 208, 210; Asp 1993, 78-79; Charpentier 1974, 8, 36; Jauhiainen & Eskola 1994, 119; Koskenniemi 1977, 77, 95.)

Sosiaalisen roolin määrittymiseen kiinteästi vaikuttava sosiaalinen asema ryhmässä muotoutuu yksilöiden välisistä arvostuseroista, joiden mukaan määrittyy koko ryhmän arvojärjestys. Tämä on tavallaan ryhmänjäsenten kannanotto yksittäisen jäsenen persoonallisuuteen: onko hän suosittu, ei suosittu vai neutraali ryhmän kannalta. Myös toveruussuhteet ja yksilön sitoutuvuus ryhmään määrittävät sosiaalista asemaa. (Koskenniemi 1977, 117.)

4.2.1 Koskenniemen luokitus sosiaalisista rooleista

Koskenniemi (1977) on jakanut ryhmässä esiintyvät sosiaaliset roolit kolmeen päätyyppiin: johtajiin, myötäilijöihin ja syrjässäolijoihin. Johtajat ovat näkyvimpiä ja vaikuttavimpia henkilöitä ryhmässä. Johtajuus yleisesti on laajempi ihmisten tarve hahmottaa ryhmäytymistä. Ihmiset haluavat jonkun luotettavan henkilön 'ottavan ohjat käsiinsä' tarpeen vaatiessa ja edustavan heitä yhteisissä pyrkimyksissä myös ulospäin. Johtajan tehtävänä onkin estää sekasortoa ja toiminnan päämäärättömyyttä ryhmässä. Johtajista on löydetty yhteisiä henkilökohtaisia ominaisuuksia: he ovat usein määrääviä, vertaisryhmäänsä älykkäämpiä, varmoja esiintymisessään, nokkelia sekä iloisen reippaita. Johtajapäätyyppi jaetaan kolmeen alaryhmään: aitoihin johtajiin, tilapäisjohtajiin ja valtiaisiin. Aidot johtajat omaavat yleistä arvonantoa usein usealla alalla ylivoimaisten taitojensa vuoksi. Jos ryhmässä esiintyvä aito johtaja on tyypilleen ominaisesti kehittynyt yksilö, hän epäitsekäästi hoitaa yhteisiä asioita ajaen koko ryhmän etua. Tilapäisjohtajilla on jokin erikoisvahvuus, jonka ansiosta he ovat luotettuja ryhmän muiden jäsenten keskuudessa. Tilapäisjohtajan johtajuus rajoittuu kuitenkin vain tälle tietylle erityisalueelle ja siihen liittyviin tilanteisiin. Valtiaat ottavat johtajuuden ryhmässä alistaen toisia. Valtiaan johtama ryhmä on tyytymätön ja epäyhtenäinen. Valtias ei myöskään ole haluttu ystävä. Aittoa johtajaa ja valtiasta tavataan harvoin samassa ryhmässä. (Koskenniemi 1977, 97, 99-103, 107.)

Myötäilijöiden joukko on suurin ryhmässä. He osallistuvat ryhmän yhteiseen toimintaan yleisesti ottaen aktiivisesti ja ovat sopeutuvaisia. He eivät omaa ylivoimaisuuteen perustuvaa arvoasemaa ryhmässä. Myötäilijöistä aktiivisin

alaryhmä on apurit, jotka usein avustavat johtajia. He ideoivat ja järjestelivät oma-aloitteisesti ja aktiivisesti ilman itsenäistä vaikutusta ryhmään. Ongelmien tullessa eteen he kuitenkin kääntyvät johtajien puoleen. Joillakin apureilla esiintyy erityisosaamista. Toinen myötäilijöiden alaryhmä on suosikit, jotka ovat myös ryhmän näkyviä henkilöitä. He ovat ryhmässä suosittuja ja rakastettuja yksilöitä, joille tyypillistä on sosiaalisuus ja esimerkiksi sievä ulkonäkö. Muiden osoittama kiintymys voi käydä myös taakaksi suosikeille. Kolmas alaryhmä tälle päätyypille on seurailijat, jotka ovat tämän tyyppin hiljaisin ja passiivisin ryhmä. Seurailijoiden ryhmä myötäilijöistä on suurin. He osallistuvat yhteisiin toimiin lähinnä seuraamalla ja kannustamalla toisia, mutta aloitteita he tekevät vain harvoin. (Koskenniemi 1977, 97-98, 107-108.)

Syrjässäolijoiden tyyppi on ryhmän ongelmallinen osa. Siihen kuuluvat yksilöt saattavat poiketa toisistaan melkoisesti, jos tarkastelu suoritetaan yksilön kannalta. Tällöin todetaan käyttäytymisessä eroja aina välinpitämättömyydestä aggressiivisuuteen, tunnepuolella viihtyvyydestä mielipahan ja pettymyksen tuntemuksiin sekä muihin suhtautumisessa läheisyyden hakemisesta vetäytymiseen. Sosiaalisesti kuitenkin tarkasteltuna yhteneväisyyksiä löytyy: tämän tyyppin edustajilla ei ole tunnustettua arvoasemaa ryhmässä, eivätkä he tahdo sopeutua yhteisiin ryhmän toimintoihin osallistuen niihin itseasiassa hyvinkin rajoittuneesti. Myös syrjässäolijat jaetaan alaryhmiin. Alaryhmänä eristyvät pysyttelevät omasta halustaan poissa yhteisistä toimista. Usein heillä on jokin oma 'painava' syy vetäytymiselleen, kuten muualle suuntautuva mielenkiinto tai fyysinen vamma esteenä. Toinen alaryhmä, sivuutetut nimensäkin mukaisesti ovat yrittäneet päästä ryhmän aktiivisiin toimiin mukaan ja saavuttaa muiden jäsenten hyväksyntää, mutta ovat siinä epäonnistuneet ja tippuneet ryhmän arvojärjestyksessä alimmille sijoille. Pettymyksestään selvittyään he saattavat yrittää uudestaan lähestyä muita ryhmän jäseniä. Sivuutetuilla esiintyy usein samantyyppisiä persoonallisuuspiirteitä kuin eristyjillä. Heidän sitoutuvuutensa ryhmään on heikohkoa. Sivuutetut muodostavat yleensä ryhmässä suuremman ryhmän kuin eristyvät. Ryhmän kannalta negatiivisin alaryhmä on torjutut, jotka aiheuttavat usein jo pelkällä läsnäolollaan toisissa ryhmän jäsenissä torjuvaa asennetta heitä kohtaan. Syynä tähän yleensä on heidän oma

taisteluasenteensa, jonka takana voi olla vakavampia fyysisiä tai psyykkisiä ongelmia. (Koskenniemi 1977, 98, 109-110.)

4.2.2 Ahon ja Laineen esittämä sosiaalisten roolien luokitus

Aho ja Laine (1997) ovat tarkastelleet myös sosiaalisia rooleja käyttäen Koskenniemen edellä esitettyä luokitusta pohjana niille. Aho ja Laine keskittyvät kuitenkin niihin rooleihin, jotka perustuvat voimakkaimmin sosiaaliseen asemaan, toisten voimakkaisiin tunnereaktioihin ja arvostusperusteisiin. He ovat löytäneet näiden kriteereiden perusteella kolme roolityyppiä: torjutut, suosikit ja johtajat. Torjutut aiheuttavat toisissa ryhmän jäsenissä voimakkaita negatiivisia negatiivisten luonteenominaisuuksiensa vuoksi. Heidän sosiaaliset taitonsa ovat riittämättömiä ja usein heillä esiintyy itsehallintavaikeuksia. (Aho & Laine 1997, 214-215.) Torjutuilla esiintyviä negatiivisia ominaisuuksia ovat: “syrjäänvetäytyvyys, arkuus, puheliaisuus, ylivilkkaus, levottomuus, häiritseminen, vastahakoisuus, epäystävällisyys, aggressiivisuus, toisten solvaaminen ja uhkaileminen, vaikeus liittyä toveriryhmään, muiden lasten sulkeminen pois leikeistä, fyysinen vajavuus, epäedullinen ulkonäkö, epäsiisteys, oppimisvaikeudet ja koulussa viihtymättömyys” (Aho & Laine 1997, 215). Torjutuilla olisi halu osallistua ryhmän toimintaan ja saada hyväksyntää, mutta heidän sosiaaliset vuorovaikutustaitonsa eivät ole riittäviä murtamaan jo syntynyttä torjuvaa asemaa. Syrjäänvetäytyvyystyyppiset torjutut eivät uskalla tehdä aloitteita toisiin liittymiseksi, koska pelkäävät usein läheisyyttä, vastuuta ja huomiota. He saattavat jäädä pitkäksi aikaa seurailemaan sivusta muiden puuhastelua tai vetäytyä kokonaan omiin oloihinsa. Aggressiiviset torjutut puolestaan yrittävät mennä toisten mukaan väkisin, mikä aiheuttaa luonnollisesti lisää torjuntaa. Tämä aiheuttaa useiden epäonnistumisten seurauksena muutoksia tiedollisessa, affektiivisessä ja käyttäytymismallien kehityksessä. Niinpä edessä on ‘noidan kehä’, jota on vaikea murtaa. Torjuttujen asemasta ja roolista onkin kaikista vaikeinta irrottautua. Vaikka torjutut ovatkin kaikista ryhmistä yksinäisimpiä, heillä kuitenkin voi olla joitakin ystäviä. (Aho & Laine 1997, 215-218.)

Ryhmän suosikkeja valtaosa ryhmänjäsenistä pitää ystävinään. Suosikeille yhteistä ovat positiiviset piirteet, kuten hyvät sosiaaliset taidot, iloisuus, ystävällisyys, sievä ulkonäkö, urheilullisuus, koulumenestys. Suosikeilla on hyvät vuorovaikutustaidot, joiden avulla he saavat toiset tuntemaan tärkeiksi ja tukevat heidän turvallisuuden tunteitaan. He käyttäytyvät tasapuolisesti toisia kohtaan ja ovat empaattisia. Suosiostaan huolimatta suosikeilla ei välttämättä ole paljon läheisiä ystäviä, koska he eivät voi olla kaikkien suosiota osoittavien parhaita ystäviä. Usein suosikeilla on myös korkeammat vaatimukset ystävyysuhteilleen. Suosikeilla onkin usein pinnallisia toverisuhteita, mikä saattaa aiheuttaa myös heillä yksinäisyyden tunteita. (Aho & Laine 1997, 218-220.)

Johtajuuteen liittyviä mielikuvia, määritelmiä ja odotuksia esiintyy erilaisia eri ikäisillä ryhmillä. Pienillä lapsilla johtajuus liittyy omistettuihin tavaroihin, hieman vanhempana leikkien ja pelien johtamistaitoihin, minkä jälkeen aletaan arvostaa sosiaalisia ja fyysisiä taitoja ja vasta nuoruudessa painottuvat kiintymyksen ja miellyttävyyden tunteet. Lapset valitsevat johtajat pitkälti heidän persoonallisten ominaisuuksiensa pohjalta. Kouluikäisillä lapsilla ryhmien johtajat omaavat lukuisia positiivisia ominaisuuksia, kuten älykkyys, nokkeluus, terve itsetuottamus, tasapainoisuus ja sosiaalisuus. Heillä on ryhmässä luottoasema ja he tulevat toisten kanssa hyvin toimeen. He myös toimivat oikeudenmukaisesti ja pyrkivät yhteistyön kehittämiseen. Johtajuus jaetaan tehtäväjohtajuuteen, jossa pyritään asetettujen tavoitteiden suuntaisen toiminnan käynnistämiseen ja ylläpitämiseen sekä ihmissuhdejohtajuuteen, jonka avulla vahvistetaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja ryhmään sitoutumista. Kouluikäisten mielestä hyvä johtaja turvaa ryhmän jäsenten aseman tukemalla heidän työskentelyään ja hallitsemalla jäsenten välisiä suhteita. (Aho & Laine 1997, 220-222.)

4.2.3 Salmivallin esittämä näkökulma sosiaalisiin rooleihin kiusaajan ja uhrin kannalta

Salmivalli (1998) on tutkinut sosiaalisia rooleja ryhmässä kiusaamisen näkökulmasta. Salmivallin mukaan ryhmässä esiintyvät sosiaalisina rooleina

alistajat, uhrin ja osallistajat. Alistamisen syyksi ryhmässä Salmivalli näkee alistajan sisäisen aggression. Sosiaalisten roolien syntymiseen vaikuttavat yksilöllinen käyttäytyminen, sosiaalinen asema sekä ryhmän tarpeet ja odotukset. Näin ollen sosiaalisten roolien muodostumiseen vaikuttavat myös ryhmän koko ja laatu. Sosiaaliset roolit ovat synnyttyään suhteellisen pysyviä, joten niiden muuttaminen kyseisessä ryhmässä on vaikeata. (Salmivalli 1998, 13-15, 30.)

Alistajilla esiintyy narsismin omaista omnipotenssia ja heillä on tarve dominoida sekä vahvistaa asemaansa ryhmässä. He ovat heikkoja kestämaan ulkopuolelta tulevaa kritiikkiä ei-terveen itsetunnon vuoksi. Alistajat ovat riippuvaisia ryhmästä, jonka he odottavat tukevan hänen käytöstään. Alistamista ei siis yleensä esiinny ilman sitä tukevaa ryhmäkäyttäytymistä. Alistajien käytös on aina tavoitteellista, minkä motiivina toimivat joko sisäiset tai ulkoiset vaikuttimet. (Salmivalli 1998, 13, 18, 30.)

Uhreilla on usein jokin ulkoisesti näkyvä syy, kuten kömpelyys tai ei-toivottu käytös, minkä vuoksi he poikkeavat vertaisryhmästä. He ovat myös kykenemättömiä puolustautumaan kiusaamiselta. Heillä on alhainen itsetunto, minkä vuoksi heillä esiintyy alemmuudentuntoisuutta ja itsensä väheksymistä. Uhreja on kahta tyyppiä: passiivinen ja muita provosoiva. Passiivista tyyppiä näyttää leimaavan levottomuus ja epävarmuus, eikä tämän tyyppin edustaja edes yritä puolustaa itseään tai epäonnistuu siinä. Provosoivan tyyppin uhrin puolestaan luovat tilanteita kiusaamalla itse toisia ja yrittävät taistella alistamistaan vastaan. Uhreilla esiintyy kolme erilaista tapaa reagoida kiusaamiseen: vasta-aggressio, avuttomuus tai välinpitämättömyys. Poikien ja tyttöjen suhtautumistavoissa esiintyy eroja. Tehokkain suhtautumistapa näyttäisi olevan välinpitämättömyys, jolloin kiusaaja ei pääse asettamaansa tavoitteeseen. (Salmivalli 1998, 13, 15-16, 24, 30.)

Salmivalli nimeää kiusaamisen yhteydessä esiintyvän muun joukon ryhmässä osallistujiksi, joista voidaan erottaa kiusaajan avustajien, vahvistajien, kiusatun puolustajien ja ulkopuolisten roolit. Avustajat osallistuvat kiusaamiseen yleensä passiivisen luonteisesti avustamalla ja tukemalla kiusaajaa. He eivät itse tee aloitetta kiusaamisen aloittamiseksi. Vahvistajien rooli on tukea kiusaamista palautteen

muodossa yleensä naureskelemalla taustayleisönä. Uhrin puolustajat nimensä mukaisesti puolustavat uhria joko kiusaamistilanteen aikana tai sen jälkeen. He ovat yleensä ryhmässä suosittuja hyvän itsetunnon ja positiivisen asenteensa vuoksi. He yrittävät saada ryhmää lopettamaan kiusaamistilanteen tai osoittavat tukeaan uhria kohtaan. Ulkopuoliset puolestaan vetäytyvät tilanteesta. (Salmivalli 1998, 23-25, 29, 31.)

Salmivallin mukaan ryhmän kiusaamistilanteeseen ja sosiaalisiin rooleihin pystytään vaikuttamaan koko ryhmän kautta. Ryhmän kanssa voidaan käydä kiusaamistilannetta läpi esimerkiksi harjoittelemalla uusia rooleja ja käyttäytymistapoja roolileikkien avulla. Uhreille voidaan tarjota uusia tapoja reagoida kiusaamiseen ja kiusaajien huomion tarvetta suunnata toisenlaisiin muotoihin. (Salmivalli 1998, 31-32.)

4.2.4 Koskenniemen, Ahon ja Laineen sekä Salmivallin luokitusten vertailua

Kun verrataan Koskenniemen, Ahon ja Laineen sekä Salmivallin esittämiä sosiaalisten roolien päätyyppejä toisiinsa, huomataan niissä esiintyvän huomattavaa yhteneväisyyttä riippumatta näkökulmien lähtökohdista. Koskenniemen sekä Ahon ja Laineen mukaan ryhmä tarvitsee johtajan, jota suurin osa ryhmästä arvostaa ja seuraa. Salmivalli puolestaan ei nimeä johtajapäätyyppiä, vaan kiusaamistilanteissa esiintyvän alistajan, joka saa muun ryhmän toimintaansa mukaan. Tällöin siis voidaan katsoa alistajien toimivan tilanteissa johtajina. Kun Salmivallin alistajia verrataan Koskenniemen johtajatyypin alaryhmiin, huomataan selvä yhteneväisyys valtioiden ja alistajien välillä, joiden molempien valta perustuu alistussuhteisiin. Siten voidaan myös todeta, että kiusaamista säännöllisesti esiintyvässä ryhmässä johtajana toimii valtiastyypin.

Koskenniemen myötäilijät ja Salmivallin osallistujat ovat yhteneviä ominaisuuksiltaan. Molemmista luokituksista voidaan erottaa johtajan avustajat ja sivusta tilannetta enemmän tai vähemmän aktiivisesti seurailevat roolit. Suosikit

löytyvät sekä Koskenniemen että Ahon ja Laineen luokituksista, mutta myös Salmivallin uhrin puolustajat tuntuvat omaavan suosikkien tuntomerkit.

Kun tarkastellaan kolmatta roolien päätyyppiä luokituksissa, ne ovat lähes täysin yhteneviä toisiinsa nähden. Ryhmissä esiintyy siis torjunnan tai kiusaamisen kautta uhrin rooliin joutunut henkilö, jonka henkilökohtaiset ominaisuudet ovat siihen vaikuttaneet. Uhrien tapoja suhtautua tilanteeseensa on kahdenlaista: passiivisen luonteinen vetäytyminen ja aggressiivisen provosoiva. Kaikki tutkijat toteavat tämän roolityypin olevan itseään toteuttavaa ja vaikeasti muutettavissa.

Edellä tarkastelluista sosiaalisten roolien luokituksista Koskenniemen esittämä luokitus on tarkin ja kattavin, minkä vuoksi sitä voidaan pitää tämän tutkielman kannalta merkittävimpana. Kuitenkin voidaan todeta, että Ahon ja Laineen esittämä sosiaaliseen asemaan perustuva luokitus täydentää Koskenniemen näkemystä roolien syntymisestä ja niiden pysyvistä luonteesta. Aho ja Laine tuovat myös Koskenniemen luokitukseen tärkeää, syvemmältä luotaavaa tietoa johtajien, suosikkien ja torjuttujen ominaisuuksista sekä sosiaalisesta asemasta ryhmässä. Salmivallin kiusaamisen näkökulmasta sosiaalisten roolien tarkastelu puolestaan osoittaa ryhmässä esiintyvien sosiaalisten roolien tärkeyden toiminnan kannalta. Mikäli ryhmässä esiintyy alistussuhteisuuden perustuvaa vallankäyttöä, roolit alkavat tukea sen olemassaoloa ja päinvastoin. Näin ollen ryhmäkäyttäytymisen muuttamiseksi täytyy vaikuttaa koko ryhmään, eikä vain yksittäisiin henkilöihin. Vaikka johtaja onkin merkittävässä avainasemassa ryhmässä ja luo suuntaa toiminnalle, todellisena toteuttajana toimii aina ryhmä, kuten myös Salmivalli toteaa kiusaamisen tukemisesta.

4.3 Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi ryhmässä ja hänen oireensa vertailtuna sosiaalisten roolien luokituksiin

Tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella ilmenee suuria vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa; hän on usein torjuttu ja kiusattu. Koskenniemen (1977) mukaan sosiaalisen aseman mukaisesti lapsilla epäsuosioon ryhmässä saattavat vaikuttaa paitsi ulkoiset

ja psyykkiset piirteet, myös epävakaat kotiolot sekä yhtymäkohtien puute toisiin lapsiin (Koskenniemi 1977, 150). Tällaisia tekijöitä tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oirehinnasta löytyykin runsaasti: ahdistuneisuus, arkuus, alemmuudentuntoisuus, masentuneisuus, innottomuus sekä mahdolliset koulupelot ja ongelmat kodin ihmissuhteissa.

Koska vuorovaikutus toisten kanssa ja ryhmään kuuluminen ovat ihmisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta merkittäviä, tunne-elämältään häiriintyneen lapsen sosiaaliset ongelmat pahentavat hänen tilannettaan. Peilattaessa ryhmässä itseään toisiin alemmuudentuntoisesti ja saadessaan negatiivista ja torjuvaa palautetta omasta käyttäytymisestään tunne-elämältään häiriintyneen lapsen itsetunto edelleen alenee ja hän saa jatkuvaa vahvistusta omalle vetäytyvälle käyttäytymiselleen. Tämä saattaa aiheuttaa yhä syvemmälle luotaavia ongelmia hänen persoonallisuusrakenteessaan ja suhteissaan toisiin ihmisiin. Ryhmä puolestaan luo tunne-elämältään häiriintyneelle lapselle odotusmalleja, jotka ruokkivat edelleen vetäytymistä. Tällainen vetäytyvä käyttäytyminen kuitenkin vaikuttaa koko ryhmän toimivuuteen rajoittavasti, mikä saattaa jarruttaa ryhmän kehitys- ja muutosprosessien toteutumista. Jos ryhmässä esiintyy voimakkaasti kilpailua, eriarvoisuutta ja vetäytymispyrkimyksiä, voidaan uskoa koko ryhmän rakenteessa esiintyvän ristiriitaisia yksilötason tavoitepyrkimyksiä, normien rakentumattomuutta sekä tunnesuhdejärjestelmän klikkejä.

Kun verrataan Koskenniemen sosiaalisten roolien luokitusta tunne-elämältään häiriintyneen lapsen oireisiin, lienee kiistämätöntä, että lapsen oireet viittaavat hänen sijoittuvan ryhmässä syrjässäolijoiden päätyyppiin. Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi kohdistaa aggressionsa muiden sijasta itseensä, mistä voidaan päätellä hänen sijoittuvan joko eristyjiin tai sivuutettuihin Koskenniemen luokituksessa. Näin myös Ahon ja Laineen luokituksessa tunne-elämältään häiriintynyt sijoittuu syrjäanvetäytyvätyyppiin torjuttuihin. Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi on usein myös kiusattu, jolloin Salmivallin luokituksessa hän luonnollisesti lukeutuu passiivisten uhrien roolityyppiin.

Vaikka tunne-elämältään häiriintyneellä lapsella onkin suuria henkilökohtaisia ongelmia, kouluopetuksen ryhmäluonteisuuden vuoksi on aina syytä tarkastella myös ryhmää kokonaisuutena. Ryhmänohjaajan, kuten opettajan asema ja toiminta nousee tällöin entistä merkityksellisemmäksi ryhmäprosessin ohjaamisessa. Opettajan tulisikin perehtyä luokkansa tunnesuhdejärjestelmään huolellisesti, olla tietoinen ryhmäprosessin lainalaisuuksista ja tuntea oma vastuunsa ryhmänohjaajana. Hänen tehtävänä on aktivoida ja innostaa ryhmää, selvittää vaikeat tilanteet sekä pitää keskustelu aisoissa. Hänen tulee osoittaa ryhmälle, että kaikki työn vaatima taito ja kyvykyys on ryhmänjäsenissä ja heidän yhteistyössään. Hänen tulee edistää ja rohkaista näin osallistumista, yhteistyöhenkisyttä sekä edistää myönteistä ilmapiiriä. Turvallisuuden ja avoimuuden kehittäminen onkin erityisesti ryhmänohjaajan vastuulla. (Achté, Alanen & Tienari 1991, 157-158; Kansanen 1981, 146; Koskenniemi 1977, 144, 195-196, 211.) Opettaja voi myös vaikuttaa sosiaalisiin asemiin ryhmässä asettamalla tavoitteita, työmuotoja sekä tehtäviä siten, että heikoinkin edellytyksin oleva oppilas osoittautuu ryhmän kannalta käyttökelpoiseksi ja alkaa saada näin asiallista arvostusta osakseen (Koskenniemi 1977, 176).

5 PEDAGOGINEN DRAAMA OPETUSMENETELMÄNÄ JA FIKTION PÄÄROOLIT

5.1 Mitä pedagoginen draama on?

Draamapedagogiikka on kehittynyt aaltoina, joiden aikana koulunäytelmien tekemisestä on edetty tehokkaan kokonaisvaltaisen opetusmenetelmän löytämiseen, pedagogiseen draamaan. Merkittäviä pedagogisen draaman kehittäjiä ovat olleet mm. Brian Way, Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton, joiden ajatukset ovat samansuuntaisia toisiinsa nähden. (Laakso 1994, 24-25.)

“Draama on teatterin keinojen pedagogista käyttämistä” (Östern 1994, 43). Sen taustalla vaikuttavat kasvatussuuntaukset pohjautuvat reformipedagogiikkaan, humanistiseen psykologiaan ja teatteritaiteeseen, jossa ihmistä korostetaan subjektina. Lähtökohdaksi nousee yksilö, joka nähdään aktiivisena ajattelijana, vaikuttajana ja vastuunottajana. (Laakso 1994, 14; Viranko 1997, 114.) Draama lähtee liikkeelle toiminnasta Deweyn esittämän learning by doing -filosofian pohjalta (Laakso 1994, 13). Draamassa painottuvat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, joita syvennetään refleктоimalla laajempiin yhteyksiin. Se on oppimisprosessi, joka toimii syvällisenä eheyttäjänä eri oppiaineiden välillä sekä omana opetusmenetelmänään. (Neelands 1992, 41-43; Viranko 1997, 111-112; Östern 1994, 55-56.)

Laakso (1994) on esittänyt pedagogisen draaman oppimispsykologisiksi peruspilareiksi draamallisen leikin luontevuuden lasten oppimisessa, kuvitteellisen tilanteen ja todellisen kokemuksen yhteyden, taiteen tarjoaman symbolisuhteen elämäkokemuksen esittämiseen ja draaman sosiaalisuutta edistävän luonteen (Laakso 1994, 20-21). “Draaman voima perustuu moraalisiin, sosiaalisiin ja esteettisiin kysymyksen asetteluihin sekä arvottamiseen, joka tulee ilmi draamaryhmän todellisessa sosiaalisessa verkossa” (Viranko 1997, 116). Pedagoginen draama on nimenomaan ryhmätyöskentelyä, jossa toimii ryhmädynamiikan lait. Siinä ei kuitenkaan joudu paljastamaan itseään, vaan aiheet on etäännytetty, usein symbolisesti, tarkasteltavaksi yhteisesti sovittujen pelisääntöjen mukaan. Sen avulla pyritään löytämään olennaisin käsiteltävästä asiasta.

Mielikuvituksen merkitys korostuu, koska pedagogisessa draamassa liikutaan fiktion ja todellisuuden välillä. (Bolton 1984, 113-114; Laakso 1994, 18, 20-21; Viranko 1997, 115, 121; Way 1976, 15-34; Östern 1994, 43-45.)

Draaman avainsanoja ovat muisti ja mielikuviutus, joiden avulla voidaan nähdä sekä menneeseen että tulevaisuuteen samanaikaisesti. Muisti sisältää kaikki yksilön ideat sekä kokemuksiin liittyvät tunteet ja aistimukset. Mielikuviutus taas sekoittaa muistiaineksen käyttökelpoiseksi, kun aletaan miettiä erilaisia mahdollisuuksia. Kun ihminen unelmoi, hän käyttää sekä muistia että mielikuviutusta mahdollisen sisäisen maailman rakentamiseksi ajatuksissaan, jolloin hän ei kuitenkaan koe sitä konkreettisesti. Draamassa puolestaan sisäisestä maailmasta tulee ulkoinen todellisuus tässä-ja-nyt -tilanteessa, josta myös saadaan toisilta osallistujilta palautetta ja päästään kokemaan tilanne konkreettisella tasolla. (Boal 1995, 20-21.)

Pedagogisen draaman tavoitteena on lisätä itseilmaisua, vahvistaa itseluottamusta, kehittää oppilaan myönteistä minäkuvaa ja opettaa löytämään oppilaiden oma kokemustieto, jota he voivat käyttää oppimisen lähteenä. Tärkeinä tavoitteina ovat ryhmadynamiikkaan ja ryhmätyöskentelyyn liittyvät taidot, kuten päätöksenteko, ongelmanratkaisu, vastuunottaminen ja yhteistyö. Pedagogisen draaman avulla opitaan tutkimaan ihmisen käyttäytymistä, arvostamaan osallistujien tasavertaisuutta ja yritysten kunnioittamista, yleensäkin omaa suhdetta itseen ja toisiin. Pedagoginen draama on tehokas keino arvostusten, asenteiden, asiayhteyksien ja ymmärtämyksen tutkimiseen, tiedostamiseen ja syventämiseen. Sen avulla voidaan tutkia myös turvallisesti tunteiden aluetta, sosiaalisia tilanteita ja moraalisia ongelmia. (Bolton 1984, 11, 60, 63, 86; Grönholm 1994, 9; Kanerva 1997, 14, 22; Laakso 1994, 21-22; Neelands 1992, 4, 41-43; Viranko 1997, 124, 130; Way 1976, 13-19; Östern 1994, 47, 60.)

Draamatoiminnassa on kaksi tekijää: sääteleminen ja vapauttaminen (Bolton 1984, 78). Toiminta on prosessinomaista, joka etenee yhteisesti sovittujen pelisääntöjen mukaisesti, ilman turhaa kiirettä. Pedagogisen draaman prosessi koostuu useista eri työtavoista, joita vaihdellaan. Työskentely ulottuu yksilötyöskentelystä aina koko ryhmän yhteiseen toimintaan asti. Pääpaino prosessissa on jäsentämisellä ja

pohdinnalla. Omia kokemuksia reflektoidaan ja jaetaan, toisia arvostelematta. Aiheen rajaamisen merkitys ja asioiden ihmettely korostuvat. Työtapoihin liittyy läheisesti ihmistä vapauttava roolin ottaminen, mikä tuo draamatyöskentelyyn sen fiktiivisen luonteen. Draamaa onkin usein verrattu lasten roolileikkeihin. (Bolton 1984, 51, 82; Grönholm 1994, 33; Kanerva 1997, 41; Laakso 1994, 18; Neelands 1984, 4-7, 29; Viranko 1997, 133-138, 140; Woolland 1993, 62, 77-79; Östern 1994, 71.)

Pedagogisen draaman keskeisimpänä metodina käytetään roolissa olemista (Kanerva 1997, 41). Roolissa oleminen perustuu improvisointiin, jonka lähtökohtana on jokin idea, kertomus tai tapahtuma (Laakso 1994, 18). Roolissa yksilö työskentelee kokonaisvaltaisesti tuntemalla, toimimalla ja ajattelemalla kuten roolihenkilö, mikä antaa hänelle tehokkaasti käyttäytymisen muuttamiseen soveltuvia todellisia kokemuksia samastumisen kautta (Aho & Laine 1997, 249). Roolissa olemisen kautta oppilas voi tehdä 'virheitä' ilman seuraamuksia, koska toiminta ei tapahdu todellisuudessa. Näin ollen roolien avulla voi kokeilla vaikutuksia ympäristöön oman ja toisten käyttäytymisen kautta. Ympäristön ja tilanteen vaikutuksesta ihmisten väliseen vuorovaikutukseen opitaan refleктоimalla näitä draamallisia kokemuksia. (Bolton 1984, 90-96; Neelands 1992, 50-51; Nilsson & Waldemarsson 1988, 40-41.) Improvisaatioon perustuvassa roolinotossa usein kukin osallistuja valitsee itse roolinsa oman mielensä mukaan. Rooli voidaan valita draamatilanteesta kolmesta eri lähtökohdasta: valitsemalla itsensä kaltainen rooli, itselle vastakkainen rooli tai rooli, joka vetoaa yksilöön tunteen tasolla (Boal 1995, 67-69). Yleistä draamassa on roolienvaihto, jolloin osallistujat tutustuvat useisiin erilaisiin ihmistyyppeihin ja heidän elämäänsä, mikä lisää ymmärrystä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja toisten hyväksymisessä (Vuorinen 1993, 208-210). Roolimetodin käyttämisessä tärkeintä on, että huolehditaan rooleihin pääsemisestä ja niiden pois tiputtamisesta. Myös reflektointi ja analysointi voidaan tehdä rooleista käsin, jolloin tilanteeseen saadaan uusi ulottuvuus. (Neelands 1984, 47-51; Viranko 1997, 133-138.)

Myös opettaja voi olla roolissa, jolloin hän johtaa luovaa prosessia sisältä käsin. Tällöin opettajan tulee valita edustamansa rooli asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen tehtävänsä on heijastaa oppilaille takaisin ne ajattelun tasot,

joita he kokeilevat. Oppilaiden tulee kuitenkin aina tietää, milloin opettaja on roolissa. (Bolton 1984, 188; Neelands 1992, 50-51, Östern 1994, 57-58.)

Draamaopettajan on huolehdittava, että ryhmässä vallitsee luottamuksellinen, turvallinen ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri. Vaikka opettaja hallitseekin tilannetta, hän lähtee liikkeelle ryhmän tarpeista. Pedagogisen draaman opettaja-oppilas -suhteen tulee olla toverillinen, jossa opettaja on yksi osallistujista. Opettajan tehtävä on nostaa draama symboliselle ja abstraktille tasolle. Hän rohkaisee oppilaita ymmärtämään erilaisia vuorovaikutustilanteita. Hyvä draamaopettaja on kuuntelija, joka tuntee ryhmädynamiikan lait, sietää odottamattomia tilanteita joustaen, jakaa vastuuta ryhmälle draamatyöskentelystä, hyväksyy oppilaan, toimii rohkaisijana ja innostajana sekä hallitsee kyselytekniikan. Draamatyöskentelyn arviointi on osa prosessia, jossa korostetaan vahvojen ja hyvien puolien esille tuomista. (Bolton 1984, 175-179; Grönholm 1994, 7-8; Laakso 1994, 17; Neelands 1984, 29-44; Neelands 1992, 50-54; Viranko 1997, 114, 126-127; Way 1976, 19-20; Woolland 1993, 9-11.)

5.2 Pedagogisen draaman kasvatukselliset vaikutukset persoonallisuuden kehitykselle

Draama on lähellä lasten leikkiä, jota ohjaavat lasten itsensä asettamat säännöt. He ottavat rooleja kehittelemiinsä tarinoin, rajaavat kokemuksia, antavat symbolisia merkityksiä ja käyttävät roolileikkiä mielenkiinnon ja koskettavien asioiden tutkimiseen ja ymmärtämisen kehittämiseen. Leikki vie lapsen muutoksen yli, mikä syntyy voimakkaista tunnekokemuksista. (Bolton 1984, 37-38, 77-78; Hännikäinen 1992, 19; Woolland 1993, 126.)

Pedagogisen draaman avulla voidaan kouluissa auttaa oppilaita ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa. Sen avulla voidaan myös oppia ymmärtämään erilaisuutta, tunnistamaan omia ja toisten tunteita sekä auttaa hyväksymään ne. Pedagogisen draaman kautta oppilaat voivat turvallisesti kuvitella, kuinka ihmiset erilaisissa olosuhteissa voisivat käyttäytyä, jos olisivat itse siinä todellisuudessa. Tämä onkin

draaman ydin, samastuminen. (Neelands 1992, 3-4; Nilsson & Waldemarsson 1988, 40-41; Östern 1994, 61, 72.)

Pedagogisella draamalla voidaan uudelleen luoda ihmisen toimintaa oppimisen ja ymmärryksen kautta testaamalla yksilöllisyyttä toisiin (Neelands 1992, 3-4). Draamassa voi olla oma itsensä omaksumalla samalla kertaa itselleen vieras asenne, jonka kautta tarkastelee asiayhteyttä. Emotionaalinen kokemus tällöin on oppilaille todellinen, huolimatta kuvitteellisesta toiminnasta. (Bolton 1984, 90; Neelands 1992, 5-6.) Roolissa olemisen kautta oppilas kykenee myös tarkastelemaan itseään sisäisen etäisyyden päästä. Roolinvaihto auttaa ymmärtämään toista ihmistä, näkemään itsensä toisen ihmisen silmin sekä laajentamaan käsitystä itsestä, toisesta sekä vuorovaikutuksen merkityksestä. (Valve-Mäntylä 1992, 35, 58.) Näin oppilaat saavat uusia ratkaisu- ja käyttäytymismalleja sosiaaliseen kanssakäymiseensä ja heidän on mahdollista alkaa kontrolloida omaa käyttäytymistensä (Aho & Laine 1997, 249).

Pedagogisella draamalla on mahdollisuus tuoda myös järjestystä sisäisiin ristiriitoihin. Sen voima perustuu symboliseen ja metaforiseen luonteeseen, joihin yksilö pystyy sisällyttämään oman problematiikkansa. Pedagogisessa draamassa työskennellään tunteiden kanssa. Käyttäytyminen ja reflektointi kertovat sekä roolihenkilön että häntä esittävän ihmisen toiveista, peloista, asenteista ja motiiveista. Tällöin vaikeidenkin tunteiden käsittely voi onnistua rakentavalla tavalla ja lisätä itsetuntemusta sekä aiheuttaa katharsista. (Neelands 1992, 14, 32-33; Viranko 1997, 114, 116.) Pedagoginen draama kehittää oppilaiden itsetuntemuksen kautta itsetuntoa, esiintymisvalmiutta, yhteistyötaitoja sekä tunne-elämää samalla kasvattaen heidän rohkeuttaan kohdata erilaisia elämäntilanteita luovasti (Grönholm 1994, 6; Neelands 1984, 30).

5.3 Fiktion pääroolit

Tarina, kertomus, käsikirjoitus ja satu ovat kaikki tuotoksia, jotka tarvitsevat sisäisen jännitteen, jotta niistä tulisi kiinnostavia ja draamallisia. Juonenkulku tuotoksissa seuraa usein tiettyä kaavaa, ainakin tunnetasolla. Boal (1993) on tutkinut tragedian

sisäistä kulkua ja sen merkitystä katsojan kokemuksille. Hän on löytänyt tragediasta kolme tasoa, joita se seuraa: Päähenkilö kulkee kohti onnellisuutta, kunnes häntä kohtaa muutos, mikä tekee hänet onnettomaksi. Toisessa tasossa tragediaa päähenkilö tutkiskelee omia virheitään ja tunnistaa ne. Kolmas taso esittää päähenkilön virheiden seuraukset, jotka hänen täytyy kohdata ja kärsiä. Katsoja seuraa tunnetasolla päähenkilön kulkua tasoilta toiselle ja kokee katharsiksen päähenkilön katastrofin kautta siirtäen aineksia omaan elämäänsä. (Boal 1993, 36-37.) Vastaava säännönmukaisuus voidaan löytää kaikista draamallisista tuotoksista. Pedagogisen draaman eteneminen seuraa pitkälti tragedian juonenkulkua, joskin kolmannen tason ratkaisu jää draamaryhmän ratkaistavaksi. Opettajan tehtävänä olisi johdattaa tällöin ryhmä 'onnelliseen päätökseen'.

Boal (1993) erottaa tragediasta kolme erilaista roolihahmoa: hahmon, joka virheen tehtyään päätyy katastrofiin, hyveellisen hahmon, joka löytää lopussa onnen sekä hyveellisen hahmon, joka yrityksistään huolimatta päätyy katastrofiin riittämättömyytensä vuoksi (Boal 1993, 48). Myös Berne tutki draamakirjallisuutta, etenkin Kreikan mytologiaa, ja löysi sieltä kolme roolityyppiä: Zeuksen, joka hallitsi ja alistui takaa-ajajien kahta veljestä, Atlasta ja Prometheusta. Atlas alistui Zeuksen tahtoon uhraten vapautensa kantamalla harteillaan taivaiden painoa. Prometheus puolestaan kapinoi Zeusta vastaan auttamalla ihmisiä, ja vaikka joutuikin kärsimykseen joksikin aikaa, hänestä tuli sortamista vastustava pelastaja. Berne uskoi, että Kreikan mytologian roolityypit edustavat universaaleja ihmistyyppiä, joilla on selvä yhteys nykypäivän ihmisten käyttäytymiseen. (James & Jongeward 1985, 90-91.) Verrattaessa Boalin ja Bernen roolityyppejä keskenään, voimme löytää niistä yhteneväisyyksiä. Zeus teki mahdollisesti virheen hallitsemalla diktatuurimaisesti, jonka seurauksena hän sai Atlaksen ja Prometheuksen tekemään omat virheensä sotimalla vastoin Zeuksen tahtoa. Näin Zeus on yhteneväinen Boalin virheen tekevän hahmon kanssa, joka kärsii lopussa katastrofin menettämällä molempien alaistensa uskollisuuden ja ylivoimaisen valta-asemansa muihin jumaliin ja ihmisiin. Atlas puolestaan on hyveellinen, mutta riittämätön hahmo, joka virheen tehtyään joutui katastrofiin. Prometheus hyveellisesti nousi vastustamaan sortamista ja kärsimyksistä vapauduttuaan sai pelastajan jalouden symbolin päästen vihdoinkin ansaittuun onneen.

Vastaavasti Karpman (1968, 1973) on tutkinut satuja ja käsikirjoituksia löytäen niistä samansuuntaiset kolme roolityyppiä, joita hän nimittää ahdistajaksi, uhriksi ja pelastajaksi. Roolityypit kuvaavat tunnetiloja, jotka vaihtuvat draamallisen aineksen edetessä. Näin hän on esittänyt roolityyppien vaihtumista esittävän draamakolmionsa, joka on viitoittanut useiden tutkijoiden myöhempiä tutkimuksia. (James & Jongeward 1985, 86-87; Liikanen 1990, 20, 22; Stewart 1992, 45.) James ja Jongeward (1985) tarkentavat Karpmanin esittämiä roolityyppejä tutkimalla niiden oikeutusta tilanteeseen nähden. Näin he ovat päässeet seuraavaan määrittelykseen: Ahdistajan rooli on oikeutettu silloin, kun tilanne vaatii asettamaan sääntöjä ja rajoituksia toimiakseen sekä valvomaan tai pakottamaan muita osapuolia noudattamaan niitä. Epäoikeutettu ja manipuloiva siitä tulee, kun säännöistä laaditaan liian tiukkoja ja turvaudutaan niiden noudattamispakotteissa raakuuteen. Uhrin rooli on oikeutettu silloin, kun jokin ulkoinen ominaisuus sivuuttaa tai on esteenä yksilön pätevyydelle. Epäoikeutettua ja manipulointiin pyrkivää uhrin roolia puolestaan leimaa ulkoisiin ominaisuuksiin vetoaminen yksilön omassa hylkäämisessä, vaikka tosiasiallisesti hänellä ei ole riittävästi taitoa tilanteesta selviämiseen. Pelastajan oikeutus perustuu auttamiseen, jolla pyritään autettavan omien voimavarojen vahvistamiseen, jotta tämä pystyisi jatkamaan itsenäisesti olemistaan. Epäoikeutettu, manipuloiva pelastaja puolestaan auttaa tekemällä autettavastaan riippuvaisen itsestään myös akuutin tilanteen jälkeen. (James & Jongeward 1985, 86.)

Karpmanin (1968, 1973) mukaan roolien vaihtamisessa esiintyy kiertokulkua, jossa oman roolinsa tuomaan asemaan kyllästynyt yksilö alkaa toimia toisen roolin tavoin ja aiheuttaa näin koko rooliensa muutoksia. Pelastajan tuntiessa tyytymättömyyttä asemaansa hän alkaa tuntea itsensä uhriksi tai alkaa toimia ahdistajan tavoin uhria kohtaan. Uhrista saattaa puolestaan tulla pelastajan ahdistaja kokiessaan tyytymättömyyttä elämänsä kontrollin puuttumisesta. Myös ahdistaja saattaa alkaa tuntea syyllisyyttä uhrin kohtelusta, jolloin hänestä tulee pelastaja tai hän saattaa joutua uhrin rooliin muiden osapuolten alkaessa käyttäytyä toisin. (James & Jongeward 1985, 87, 98; Liikanen 1990, 22.)

Saduista on löydetty myös ahdistajan, uhrin ja pelastajan roolityypit. Tyypillisiä ahdistajien rooleja saduissa ovat pahat äitipuolet, noidat, lohikäärmeet ja villieläimet. Uhreja saduissa puolestaan ovat kodittomat lapset, tuhkimo- ja ruma ankanpoikatyypit. Pelastajiksi saduissa osoittautuvat hyvät haltiattaret, komeat prinssit ja viisaat taikurit. (James & Jongeward 1985, 92.) Pedagogista draamaa lasten kanssa opetusmenetelmänä käytettäessä onkin tärkeää, että aihe on lähellä lasten omaa ajatusmaailmaa. Tämän vuoksi pienten lasten kanssa käytetäänkin varsin paljon satujen teemoihin pohjautuvaa ainesta. Liikanen (1990) onkin tutkimuksessaan todennut, että lapset samastuvat saduissa esiintyvistä roolityypeistä lähinnä itsensä kaltaisiin satuhahmoihin (Liikanen 1990, 26).

6 TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNEEN LAPSEN ONGELMAT TRANSAKTIOANALYYSIN JA RYHMÄN SOSIAALISTEN ROOLIEN KAUTTA TARKASTELUNA SUHTEESSA PEDAGOGISEEN DRAAMAAN JA FIKTION PÄÄROOLEIHIN

Edellä on tarkasteltu tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmia transaktioanalyysin psykologisen näkökulman sekä ryhmädynaamisen sosiologisen näkökulman kautta. Niitä verrattaessa toisiinsa todetaan niiden korreloivan keskenään: persoonallisuuden patologia aiheuttaa problematiikkaa sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vastaavasti sosiaaliset ongelmat syventävät persoonatason ongelmia. Koska pedagogisella draamalla on mahdollista edesauttaa lasten persoonallisuuden kehitystä ja se on nimenomaan ryhmämenetelmä, jatkossa tarkastellaankin, voitaisiinko sen avulla helpottaa ja jopa tervehdyttää tunne-elämältään häiriintyneen lapsen persoona- ja vuorovaikutustason patologiaa sekä luokan sosiaalisissa suhdejärjestelmissä esiintyviä ongelmia.

6.1 Transaktioanalyysin tarjoamat keinot tunne-elämältään häiriintyneen lapsen auttamiseksi suhteessa pedagogiseen draamaan ja siinä käytettäviin fiktion päärooleihin

Transaktioanalyysin valossa tunne-elämältään häiriintyneen lapsen Luonnollinen Lapsi tulisi vapauttaa negatiivisesti toimivan Kontrollioivan tai Huolehtivan Vanhemman alaisuudesta. Tähän päästään ennen kaikkea aktivoimalla ja vahvistamalla Aikuisen minätilaa, jolloin se pystyisi toimimaan sisäisissä ristiriidoissa kompromissien tekijänä. Aikuisen kautta voitaisiin vaikuttaa myös perusasenteisiin ja elämän käsikirjoitukseen tervehdyttävästi.

Pedagoginen draama pohjautuu lapsen leikkiin, jossa toimitaan Lapsi-minätilasta käsin. Draamatoiminnan aluksi sovitaan yhteisistä pelisäännöistä, mikä aktivoi ja vahvistaa Aikuisen minätilaa. Vaikka draamatoiminnassa toimitaankin paljon Lapsen mielikuvituksen kautta, pääpaino on ryhmän yhteisellä jäsentämisellä, analysoinnilla ja pohdinnalla, jossa siis puolestaan painottuu Aikuisen minätilan käyttö. Aikuisen

minätilasta käsin tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, käyttäytymismalleja ja niiden vaikutuksia sekä asenteita, arvoja ja asiayhteyksiä. Samoin kuin leikissä, draamassa voidaan ilman Kontrollloivan tai Huolehtivan Vanhemman ‘suuttumusta’ tehdä ‘virheitä’, koska ne tapahtuvat fiktiomaailmassa ilman todellisen elämän seuraamuksia. Tämä luonnollisesti vapauttaa Luonnollista Lasta sisäisten viestien puuttuessa tai lieventyessä, mikäli ryhmässä vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri.

Transaktioanalyysin mukaan tunne-elämältään häiriintyneen lapsen negatiivisten sivelyjen nälkä tulisi sammuttaa ja tarjota tilalle positiivisia ehdollistamattomia sivelyitä. Samoin hänen pelaamansa psykologiset pelit, kuten vetäytymiseen, masentumiseen ja itsensä väheksymiseen pyrkivät muodot, tulisi tiedostaa Aikuisen avulla ja opettaa häntä terveempään, itseään arvostavaan käsikirjoitukseen perustuvaa avointa vuorovaikutusta.

Draamaa on verrattu psykologisiin peleihin. Erotuksena kuitenkin on, että pelit ovat yleensä yksinkertaisempia ja niissä ei esiinny draamakolmiolle ominaista roolienvaihtoa. Lisäksi draamassa esiintyy enemmän tapahtumia kuin kaavamaisissa peleissä. (James & Jongeward 1985, 87.) Liikanen (1990) on tutkinut fiktion päärooleja transaktioanalyysin kautta psykologisissa peleissä ja todennut niiden taustalla vaikuttavan negatiiviset perusasenteet. Lapsen minätilasta käsin pelataan psykologisissa peleissä uhrin ja ahdistajan roolit, pelastajan rooli puolestaan pelataan Vanhemman minätilasta käsin. Aikuisen minätila peleistä sen sijaan puuttuu. Peleille ominaista on samaan rooliin useasti turvautuminen vuorovaikutustilanteissa. Roolin esittäminen ei kuitenkaan yleensä ole kovinkaan tietoista, mistä johtuen yksilö saattaa jopa luulla olevansa esimerkiksi tilanteessa uhri, mutta ahdistaaakin käytöksellään toisia. Myös satujen sankareiden, itsearvioitujen roolien ja toisten ryhmänjäsenten arviointien välillä esiintyy yhteneväisyyksiä. Lapset samastuvat eri tilanteissa ja eri aikoina erilaisiin satuhahmoihin, joskin ennen kaikkea lempisaduilla on huomattu olevan merkitystä myöhempään käyttäytymiseen. (Liikanen 1990, 19, 21-23, 26-27.)

Näyttäisikin siltä, että tunne-elämältään häiriintynyt lapsi perusasenteensa ‘minä en ole ok, sinä olet ok’ perusteella pelaa psykologisia pelejä uhrin roolista käsin.

Pedagogisessa draamassa roolityöskentelyssä käytettävien fiktion pääroolien avulla olisi mahdollisuus tarjota tunne-elämältään häiriintyneelle lapselle myös ahdistajan ja pelastajan rooleista kokemuksia rakentamalla draamakokonaisuus sitä palvelevaksi. Roolien vaihdolla on tässä suuri merkitys, jotta jokainen osallistuja saisi kokemuksia mahdollisimman monista roolityypeistä. Myös psykologisia pelejä voidaan käsitellä ja tarkastella draaman avulla asettamalla osallistujat eri rooleihin kuin missä he tavallisesti toimivat. Tällöin olisi mahdollista Aikuisen minätilassa tiedostamisen ja syventämisen kautta pyrkiä vuorovaikutusta haittaavista peleistä pois.

Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen negatiivisten sivelyjen aiheuttama vetäytyminen ja itsensä väheksyminen saattavat muodostua ongelmallisiksi draamatyöskentelyssä. Koska tunne-elämältään häiriintyneen lapsen Luonnollinen Lapsi ei ole vapaa, voi olla vaikea saada häntä rohkaistumaan roolinottoon ja yhteiseen työskentelyyn. Pakottaminen aiheuttaisi negatiivisia sivelyjä, mutta toisaalta myös noteeraamatta jättäminen toisi saman tuloksen. Tällöin sopimusten tekeminen sekä kannustavan ja tukevan ilmapiirin merkitys korostuu toiminnassa. Koska elämän käsikirjoitus ja perusasenteet ovat vaikeasti muutettavissa, tunne-elämältään häiriintyneen lapsen negatiivista suhtautumista itseään kohtaan voi olla erittäin vaikea muuttaa. Lisäksi pienten lasten kanssa asioiden tiedostaminen ja analysoiminen on rajallista. Koska kuitenkin fiktion päärooleista oikeutetut roolit, oikeutettu ahdistaja, pelastaja ja uhri, perustuvat positiiviseen perusasenteeseen 'minä olen ok, sinä olet ok', näiden fiktion roolien avulla on mahdollisuus auttaa draamatyöskentelyyn osallistujia näkemään roolien syy-seuraus -suhteiden taakse ja ymmärtämään moraalisia asiayhteyksiä sekä saamaan kokemuksia positiivisesta perusasenteesta. Myös kehystarinoiden sisällöllä on merkitystä, koska satujen ja tarujen kautta kulttuurit ja perheet siirtävät yksilölle käsikirjoitusaineistoa (Liikanen 1990, 27). Tällöin myös draamassa kehystarinoiden valinnalla voidaan tarjota osallistujille uudenlaisia käsikirjoitusviestejä.

6.2 Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen sosiaaliset roolit ja fiktion pääroolit

Verrattaessa sosiaalisia rooleja fiktion päärooleihin voidaan todeta, että sekä sosiaalinen roolityyppi johtaja että fiktion roolityyppi ahdistaja omaavat valtaa toisiin nähden. Oikeutettu ahdistajan rooli sopii aidon johtajan kuvaukseen, koska hän alistaa muut noudattamaan välttämättömiä sääntöjä ja estää siten ryhmää joutumasta kaaokseen. Epäoikeutettu ahdistaja puolestaan lähenee sosiaalisista alaryhmistä valtiasta, joka alistussuhteellaan hallitsee muita. Sosiaalisten roolien myötäilijöiden alaryhmä suosikit näyttäisivät olevan lähinnä fiktion oikeutettua pelastaja-roolityyppiä hyvän itsetuntonsa ja auttamishalunsa vuoksi. Epäoikeutetun pelastajan fiktorooli kuvauksensa puolesta on lähinnä johtajien valtiasta alistussuhteineen esimerkiksi myötäilijäryhmän apureihin nähden. Sosiaalisten roolien päätyyppi syrjässäolijat omaavat samoja ominaisuuksia kuin fiktion uhrin, joskin eristyksen yhteneväisyys on hieman kyseenalaista riippuen eristäytymisen syystä. Oikeutettu uhri on yhteneväinen sivuutettujen alaryhmän kanssa, jotka on saatettu sulkea ryhmästä pois esimerkiksi jonkin ulkoisen ominaisuuden vuoksi. Epäoikeutettu uhri puolestaan on yhteneväinen ainakin torjuttujen alaryhmän ja mahdollisesti myös sivuutettujen kanssa, mikäli heidän oma käytöksensä tai toimintansa estävät yhteistyön.

Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi on sosiaalisiin asemiin perustuvassa tunnesuhdejärjestelmässä alasioilla. Hänen sosiaalinen roolinsa ryhmässä on syrjässäolija, joko eristynyt tai sivuutettu. Kiusaamistilanteessa hän toimii passiivisen uhrin roolista. Hänelle tyypillistä on siis fiktion pääroolien valossa toimia joko oikeutetun tai epäoikeutetun uhrin roolissa. Pedagogisen draaman roolintyöskentelyn kautta voidaan ryhmän sosiaalisia rooleja muuttaa ja vaihdella draamatyöskentelyn ajaksi. Tällöin sosiaalisilta rooleiltaan johtajat olisi mahdollista laittaa pelastajien tai uhrien rooleihin, myötäilijät ahdistajiksi ja uhreiksi sekä uhrin ahdistajiksi ja pelastajiksi rooleja työskentelyn aikana vaihdellen Karpmanin draamakolmion mukaisesti. Tällöin jokainen ryhmänjäsen saisi uudenlaisia kokemuksia eri rooleista ryhmätyöskentelyssä, mikä voisi tuoda uusia ajatus- ja käyttäytymismalleja ryhmän draamatyöskentelyn ulkopuoliseenkin toimintaan. Tällöin myös sosiaaliselta asemaltaan heikot oppilaat voisivat olla draaman aikana tärkeitä ryhmätyöskentelyn kannalta, mikä voisi lisätä heidän kiinnostavuuttaan

sosiaalisesti ja lisätä heidän itsetuntoaan. Fiktio roolien kautta draamatyöskentelyssä olisi mahdollista kertoa tunteistaan ja ajatuksistaan helpommin toisille ryhmänjäsenille, mikä voisi lisätä tietoisuutta ryhmän sosiaalisista rooleista, suosituimmuudesta ja sen syistä sekä kasvattaa ryhmän sisäistä viestintää ja empatiaa. Koskenniemen (1977) mukaan kuitenkin opettajan ei pidä mennä muokkaamaan herkkiä ystävyys- ja toveruussuhteita oppilaiden välillä, joiden kasvattavaan luonteeseen kuuluu niiden luonnollinen syntyminen ja vapaaehtoisuus (Koskenniemi 1977, 144).

6.3 Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin pedagogisen draaman kasvatuksellisista vaikutuksista

Tutkimuksia pedagogisen draaman vaikutuksista tunne-elämältään häiriintyneisiin lapsiin ei ole tehty. Joitakin tutkimuksia pedagogisen draaman kasvatuksellisista vaikutuksista kylläkin on saatavilla myös Suomessa, joskin niiden luotettavuus on hieman kyseenalainen draama-käsitteen kirjavuuden ja tutkimusmenetelmien puutteellisuuden vuoksi.

Mäkinen (1990) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan draaman käyttöä historian opetuksessa kuudesluokkalaisilla. Hänen tavoitteenaan on ollut selvittää oppilaiden asennoitumista historian opiskeluun sekä tiedollisten tavoitteiden toteutumista, kun opetuksessa on käytetty dramatisointia. Menetelminä käytettiin kyselyä, haastattelua, videointia sekä aineen arvosanoja. Tulokset osoittivat draaman käytöllä olevan vaikutusta oppilaisiin innostajana ja motivoijana. Draaman myönteinen vaikutus korostui ennen kaikkea hiljaisten ja heikompien oppilaiden keskuudessa. Tutkimus oli suoritettu luotettavuuden kannalta kuitenkin liian lyhyellä aikavälillä ja liian pienellä kohderyhmällä.

Piirilän (1992) pro gradu -tutkielman tarkoitus oli selvittää opettajien käsityksiä pedagogisesta draamasta: miten, missä määrin ja missä oppiaineissa opettajat ovat käyttäneet pedagogista draamaa. Tutkimus käsittää 89 opettajaa, joille lähetettiin kyselylomakkeet. Tutkimus osoitti, että suurin osa opettajista ei ollut tutustunut

pedagogisen draaman kirjallisuuteen tai käynyt kursseilla. Toisaalta suurin osa kuitenkin sanoi käyttävänsä pedagogista draamaa opetuksessaan. Pedagogisen draaman käyttöinnostus ja monipuolinen käyttö oli suurempi asiaan tarkemmin tutustuneilla. Opettajilla oli myös halu saada lisää tietoa pedagogisesta draamasta. Opettajien mukaan oppilaiden reaktiot pedagogista draamaa sisältäviä tunteja kohtaan olivat positiivisia. Sillä katsottiin myös olevan terapeuttisia vaikutuksia, mikä osaltaan aiheutti arkuutta sen käytössä. Suurin osa opettajista koki pedagogisen draaman vaikeana, joskin kokonaisvaltaisia elämyksiä ja kokemuksia tarjoavana opetusmenetelmänä.

Rainio (1994) pro gradu -tutkielmassaan on kartoittanut opettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70-90 -lukujen Suomessa. Tutkimus suoritettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttämällä kahdeksalle kauan draamaopetusta työssään soveltaneelle opettajalle. Tulokset osoittavat draamaopetuksen olevan tehokas ryhmätyömenetelmä, joka sopii läpäisyperiaatteella kaikkeen opetukseen ala-asteella. Sen teho on yhteydessä elämysten ja kontaktien syvyyteen sekä säännölliseen käyttöön. Tulosten mukaan draamaopetuksen avulla on mahdollista kehittää lasten kokonaispersoonallisuutta, vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja sekä toisten hyväksymistä ja ymmärtämistä. Tutkimuksen mukaan draamaopetuksesta hyötyivät eniten ongelmaiset oppilaat, joiden toimintatavat muuttuivat positiiviseen suuntaan eniten. Myös syrjäänvetäytyvät lapset oli draaman avulla saatu yhteiseen roolileikkiin mukaan. Tutkimuksen mukaan vuoden säännöllisen draamaryhmätoiminnan tuloksena sosiaaliset suhteet olivat kehittyneet paremmin ristiriitatilanteita ja kiusaamista kestäviksi. Tutkimus myös osoittaa, että opettajilla olisi halu kehittää edelleen draamatoimintaansa lisäkoulutuksen avulla.

Lindfors (1995) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut draaman parantavaa vaikutusta kolmasluokkalaisten keskittymis- ja havaintotaitoihin, ilmaisuhalukkuuteen sekä ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Aineiston keräämiseen käytettiin strukturoitua teemahaastattelua, kyselyitä sekä observointia. Tutkimukseen osallistui yksi luokka, joista viisi oppilasta valittiin kohderyhmäksi. Draamaopetus käsitti vain viisi 45 minuutin jaksoa. Tutkimuksessa ei havaittu merkittäviä muutoksia keskittymis- ja havaintotaidoissa eikä myöskään sosiaalisissa suhteissa. Ilmaisuhalukkuudessa sen

sijaan esiintyi lievää positiivista muutosta. Tutkimustuloksia lähemmin tarkasteltaessa huomataan positiivisia vaikutuksia olevan enemmän sosiaalisille kuin toisia häiritseville oppilaille. Myös sosiaalisissa suhteissa on havaittavissa lievää muutosalttiutta, koska kaikki tutkimusoppilaat kertoivat jakson jälkeen olevansa epävarmoja ystäväsuhteistaan. Huomattavaa on, että psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia omaavan tutkimusoppilaan oma arviointi itsestä ja opettajan arvio olivat jakson jälkeen ristiriidassa keskenään. Opettajan ja tutkijan mielestä oppilas oli kehittynyt positiiviseen suuntaan aktiivisuudessa ja rohkeudessa, keskittymistaidoissa, havainnointikyvyissä sekä suhtautumisessa koulutehtäviin. Oppilas puolestaan oli jakson jälkeen tyytymättömämpi itseensä kuin jakson alussa.

7 DISKUSSIO

Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen varhaislapsuus sisältää usein varsin paljon kehityksen häiriöitä, mikä on vaikuttanut hänen koko persoonansa muotoutumiseen. Jokainen ihminen on kuitenkin alati muuttuva ja kehityskelpoinen, mikäli olosuhteet sen sallivat. Kouluun tullessaan lapsen elämään astuu uusi aikuinen, opettaja ja hänelle tärkeä vertaisryhmä, jonka merkitys kasvaa merkittävästi iän myötä. Kouluun tuleminen voi siis olla merkittävällä tavalla lapselle uusi mahdollisuus tai problematiikkaa lisäävä ympäristö hänen kehitykselleen. Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi tarvitsee erityisen paljon tukea, hyväksyntää ja ymmärrystä osakseen sekä opettajan että vertaisryhmän osalta välttyäkseen syrjäanvetäytymiseltä. Opettajalla on oltava riittävästi tietoa ja ymmärrystä ongelmaisen lapsen auttamiseksi. Hän ei kuitenkaan voi unohtaa muuta oppilasryhmää ja toimia vain yhden lapsen etujen mukaisesti toisten kustannuksella. Kuinka siis ongelma olisi ratkaistavissa?

Transaktioanalyysi tarjoaa uudenlaista, käytännönläheistä tietoa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen ymmärtämiseksi myös tunne-elämältään häiriintyneen lapsen osalta. Transaktioanalyysi syventää ja selkeyttää tunne-elämältään häiriintyneen lapsen problematiikkaa ja tekee siitä helpommin lähestyttävän ja käsiteltävän. Transaktioanalyysi auttaa ymmärtämään ongelmaisen lapsen ajatusmaailmaa ja oirehdintaa, koska se konkretisoi ja tarkastelee niitä objektiivisesti. Kun opettaja tietää lapsen minätiloihin, psykologisten pelien pelaamiseen, psykologiseen asenteeseen tai elämän käsikirjoitukseen liittyvän problematiikan, hänen on helpompaa myös auttaa lasta ymmärtämään itseään ja toimimaan toisten kanssa sekä tunnistamaan sivelyiden näiden taustalla olevat vaikuttimet. Hallikas on jo saavuttanut transaktioanalyysin avulla rohkaisevia tuloksia kehitysvammaisten parissa, eikö siis olisi aika hyödyntää näitä ideoita laajemmin myös normaaliopetuksen alueelle Suomessakin?

Tämä tutkimus osoittaa ryhmän ja sosiaalisen verkoston tuntemisen tärkeyden opettajan työssä, jotta opettaja ylipäättään olisi tietoinen oppilaiden välisistä suhteista

ja mahdollisista ongelmatilanteista luokassa. Opettaja voi työssään käyttää sosiaalisen verkoston suhteita hyödyksi parantaakseen oppilasryhmän toimivuutta ja viihtyisyyttä esimerkiksi tehtävä- ja ryhmätyöjaon avulla. Tutkimukset osoittavat ryhmien koostuvan sosiaalisista rooleista, jotka jakaantuvat ryhmänjäsenten kesken. On siis väistämätöntä, että ryhmässä esiintyvät aina johtaja, myötäilijät ja syrjäänvetäytyjät. Ryhmän toimivuuden kannalta merkityksellisintä kuitenkin on, millainen johtajatyyppe ryhmässä esiintyy. Johtajatyyppe määrittää pitkälti muun ryhmän toimintaa sekä merkittävästi ryhmän asennoitumista syrjäänvetäytyjiä, siis myös tunne-elämältään häiriintyneitä lapsia, kohtaan. Tästä merkittävänä osoituksena on Salmivallin näkemys, jonka mukaan kiusaamista ei esiinny ilman kiusaajan tukemista muun ryhmän osalta. Näin ollen haluttaessa vaikuttaa ryhmän sosiaalisiin rooleihin ja niihin liittyvään problematiikkaan on autettava koko ryhmää tiedostamaan tilanne ja sen seuraukset. Vaikka opettaja luokassa ei siis voi puuttua sosiaalisten roolien muotoutumiseen, hän voi omalta osaltaan yrittää lieventää niihin liittyviä odotuksia sekä ennaltaehkäistä ja purkaa niiden mukanaan tuomia mahdollisia seurauksia. Tämä vaatii oman ryhmän sosiaalisen rakenteen tiedostamisen lisäksi soveltuvia ryhmätyömenetelmiä.

Pedagoginen draama ryhmätyömenetelmänä vaatii systemaattista käyttöä luokassa. Roolissa oleminen on pedagogisen draaman keskeisin metodi, jonka avulla päästään kokemisessa syvemmälle tietoisuuden tasolle ymmärtämään itseän ja toisiin ihmisiin liittyviä asiayhteyksiä ryhmän yhteisen jäsentämisen ja pohdinnan kautta. Rooleihin pääsemiseen ja niiden pois tiputtamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta menetelmä olisi tehokas ja turvallinen. Pedagogisessa draamassa käytettävä kehyskertomus tulee valita huolellisesti käsiteltävään asiaan ja lasten maailmaan soveltuvaksi. Fiktion päärooleja on löydettävissä, paitsi tragediasta, myös saduista ja käsikirjoituksista. Karpman nimittää rooleja tunnetilojen kuvaajina ahdistajaksi, uhriksi ja pelastajaksi ja ne vaihtuvat säännönmukaisesti kolmiona draaman aikana. Fiktion pääroolien oikeutettu luonne perustuu yksilön sisäisiin vaikuttimiin tilanteeseen nähden. Vaikka fiktiossa rooleilla onkin taipumus vaihtua, lapset samaistuvat mieluiten itsensä kaltaisiin satuhahmoihin.

Pedagogisella draamalla on siis merkittävästi kasvatuksellisia vaikutusmahdollisuuksia, mutta auttaako sen käyttö nimenomaan tunne-elämältään häiriintyneen lapsen vaikeisiin sisäisiin ja ryhmässä olemiseen liittyviin ongelmiin? Tässä tutkimuksessa on vertailtu transaktioanalyysin tarjoamia keinoja tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmiin suhteessa pedagogiseen draamaan ja fiktion päärooleihin. Lisäksi tunne-elämältään häiriintyneen lapsen käyttämiä sosiaalisia rooleja on tarkasteltu suhteessa fiktion päärooleihin pedagogisen draaman soveltuvuuden selvittämiseksi tunne-elämältään häiriintyneen lapsen ongelmille. Transaktioanalyysissä ilmenevät keinot, Luonnollisen Lapsen vapauttaminen ja Aikuisen aktivoiminen, ovat selkeästi toteutettavissa pedagogisen draaman keinoin. Pedagoginen draama perustuu nimenomaan Luonnollisen Lapsen tilassa toimimiseen ja Aikuisen kautta analysoimiseen yhteisten sääntöjen puitteissa. Pedagogisen draaman avulla on myös mahdollista tiedostaa ja muuttaa psykologisia pelejä sekä ryhmän että yksilön tasolla. Psykologisiin peleihin liittyy myös rooleja, joita pelataan minätiloista käsin. Koska tunne-elämältään häiriintynyt lapsi toteuttaa peleissään lähinnä uhrin roolia, hänelle tulisi tarjota mahdollisuus kokeilla myös ahdistajan ja pelastajan rooleja uusien käyttäytymismallien avartamiseksi. Tämä on mahdollista toteuttaa pedagogisen draaman avulla Karpmanin draamakolmion mukaisesti sekä tarjoamalla myös oikeutettuja fiktion päärooleja vaihtoehdoiksi. Myös kehystarinoiden valintojen kautta opettajalla on mahdollisuus tarjota lapsille uusia käsikirjoitusviestejä, jotka voivat eheyttää koko ryhmän perusasenteita.

Myös sosiaalisten roolien ja fiktion pääroolien vertailussa todettiin yhteneväisyys niiden välillä. Merkittävää on todeta oikeutettujen ja epäoikeutettujen fiktion pääroolien korreloivan ryhmän toimivuuden kannalta merkittäviin seikkoihin, kuten alistavuus- ja kiusaamistekijöihin. Näin ne samalla selkeyttävät sosiaalisten roolien taustalla vaikuttavia yksilöllisiä psykologisia perusasenteita ja psykologisten pelien tuomia sivelyjä. Tunne-elämältään häiriintyneen lapsen sosiaalinen rooli on joko eristynyt tai sivuutettu syrjässäolija, joten hänen uhrin roolinsa määräytyy tämän mukaan joko oikeutetuksi tai epäoikeutetuksi fiktion päärooleista käsin katsottuna. Haluttaessa vaikuttaa ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen tulee auttaa koko ryhmää tiedostamaan ja pohtimaan sen syitä ja seurauksia. Niinpä ei riitä, että tunne-elämältään häiriintyneelle lapselle tarjotaan myös ahdistajan ja pelastajan rooleista

kokemuksia, vaan myös johtajille ja myötäilijöille on tarjottava uusia kokemuksia toisenlaisista käyttäytymismalleista uusien roolien kautta. Pedagogisen draaman avulla voidaankin koko ryhmää kierrättää Karpmanin draamakolmion mukaisesti jokaisessa roolissa ja avata näin uutta tietoisuutta toisen ihmisen asemasta ryhmässä. Näin on mahdollista oppia empaattisuutta ryhmän keskuudessa. Konkreettinen, toimiva metodi kuitenkin puuttuu Karpmanin draamakolmion käyttämiseksi.

Ongelmallista pedagogisen draaman käytössä tunne-elämältään häiriintyneen lapsen kanssa voi olla hänen mukaansa saamisensa yhteiseen toimintaan. Koska hän on omaksunut syrjäinvetäytymisen ryhmästä sekä itsensä väheksymisen, voi seurauksena olla kasvava ahdistus ja lopullinen vetäytyminen. Opettajan tulisikin aloittaa uusi työskentelymuoto hitaasti, systemaattisesti toimien sekä kiinnittää erityistä huomiota kannustavan ja sallivan ilmapiirin luomiseksi. Myös yhteisesti pelisääntöjen sopiminen on olennaista Aikuisen aktivoimiseksi kaikilla lapsilla. Lapsia ei saa myöskään jättää yksin vaikeiden, mahdollisesti draamajakson aikana esiin nousseiden, tunteiden ja tilanteiden kanssa, vaan ne on yhteisesti keskusteltava positiiviseen päätökseen. Opettajilla voi myös olla pelkoja draaman terapeuttisista vaikutuksista lapsiin, minkä vuoksi he jättävät mieluummin käyttämättä draamaa opetusmenetelmänä. Lisäkoulutus ja mahdollinen opettajien työnohjaus poistanevat tämän ongelman.

Vaikka tutkimuksia pedagogisen draaman vaikutuksista tunne-elämältään häiriintyneisiin lapsiin ei ole tehty aikaisemmin, sen kasvatuksellisista vaikutuksista tehdyt tutkimukset osoittavat pedagogisella draamalla voitavan vaikuttaa oppilaiden asennoitumiseen oppiainetta sekä toisiaan ja itseään kohtaan. Vaikutuksia oli havaittu myös sosiaalisissa suhteissa ristiriitatilanteita ja kiusaamista kestäviksi pitkäaikaisen, säännöllisen käytön seurauksena. Tutkimukset osoittavat myöskin, että opettajilla on liian vähän tietoa ja koulutusta pedagogisen draaman käyttämisestä sekä epäyhtenäistä tietoa pedagogisen draaman käsitteestä.

Tutkimukseni syventämiseksi tarvittaisiin empiirinen jatkotutkimus, jossa käytettäisiin observointia, videointia, sosiometriä sekä haastatteluja aineiston keräämiseksi pitkällä aikavälillä. Koska tunne-elämältään häiriintyneen lapsen

problematiikka on pitkällä aikavälillä syntynyt monimutkainen yhtälö, muutokset käyttäytymisessä lienevät havaittavissa vasta useiden kuukausien kuluessa. Lisäksi pedagogista draamaa käyttävän opettajan tulisi perehtyä tarkoin lapsen ongelmiin, transaktioanalyysiin sekä ryhmädynaamisiin lainalaisuuksiin, jotta hän osaisi suunnitella draamajaksoista soveltuvia kokonaisuuksia. Karpmanin draamakolmioon perustuvan metodin kehittäminen olisi myös tarpeen. Tutkimukseen mukaan otettavalla opettajalla tulisi lisäksi olla vankka kokemus pedagogisen draaman käytöstä sekä hyvä oppilaantuntemus kyseisen luokan kohdalla tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi.

LÄHTEET

- Achté, K., Alanen, Y. & Tienari, P. 1990. *Psykiatria 1*. Juva: WSOY.
- Achté, K., Alanen, Y. & Tienari, P. 1991. *Psykiatria 2*. Juva: WSOY.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki, sanaton kieli*. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Allardt, E. 1983. *Sosiologia I*. Juva: WSOY.
- Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) 1992. *Lastenpsykiatria tänään*. 4 p. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Asp, E. 1993. *Johdatus sosiologiaan*. Keuruu: Otava.
- Berne, E. 1966. *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. 1973. *T/A Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Ballantine Books, Inc.
- Berne, E. 1981. *Kanssakäymisen kuviot*. 2 p. Jyväskylä: Gummerus.
- Boal, A. 1993. *Theatre of The Oppressed*. 4 p. London: Pluto Press.
- Boal, A. 1995. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: KK Laakapaino.
- Charpentier, P. 1974. *Ryhmätyön perusteet*. 2 p. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy.
- Cullberg, J. 1991. *Tasapainon järkkyyessä*. Keuruu: Otava.
- Ekholm, K. 1997. *Tee gradu! Graduntekijän selviytymisopas*. Jyväskylä: Teknolit Oy.
- Erikson, Erik H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. 2 p. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. *Ilmaisun monet kielet*. 2 p. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Hallikas, L. 1998. *Et tietäisi meistä, ellei meitä olisi*. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) *TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher*. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. *Psychology and Social Research* 142, 65-82.
- Helsingin Sanomat 27.2.1999. *Alihoidettujen lasten joukko kasvaa nopeimmin*.
- Helsingin Sanomat 6.8.1999. *Jo kouluikäisillä merkkejä skitsofreniasta: Psykiatrian maailmankonferenssi Turussa*.

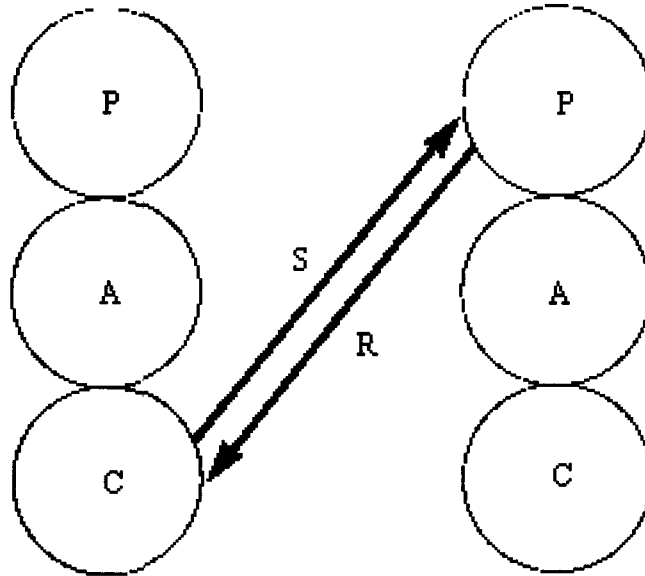
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- James, M. & Jongeward, D. 1985. Born to win. Transactional Analysis with Gestalt Experiments. 45 p. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. USA.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Rauma: Painorauma Oy.
- Kansanen, A. 1981. Puheviestinnän perusteet. Espoo: Weilin & Göös.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1995. Hyvä itsetunto. 4 p. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva: WSOY.
- Koro, J. 1982. Käytöshäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 178-198.
- Koskenniemi, M. 1977. Sosiaalinen kasvatus koulussa. 5 p. Keuruu: Otava.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 2 p. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 11-30.
- Laes, T. 1998. Transaktioanalyysi - ryhmäterapiasta psykologian välineeksi. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikasille omistettu juhla-kirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142, 168-182.
- Laurinen, I. & Nieminen, K. (toim.) 1998. TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikasille omistettu juhla-kirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142.
- Liikanen, P. 1990. Satu identiteetti- ja ihmissuhdemallina. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 42.
- Liikanen, P. 1991. Varhaislapsuuden ihmissuhdekokemukset persoonallisuuden ja suomalaisen kulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Liikanen, P. 1998. TA ihmisyyteen kasvussa. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikasille omistettu juhla-kirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142, 42-64.
- Lindfors, S.T. 1995. Draaman parantava vaikutus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkinen, M-L. 1990. Draaman käyttö historian opetuksessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Neelands, J. 1984. Making Sense of Drama. Jordan Hill: Heinemann Educational Books Ltd.
- Neelands, J. 1992. Learning trough Imagined Experience. London: Hodder & Stoughton, Great Britain.
- Niemelä, E. 1998. Sosioemotionaalinen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 1. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A.-K. 1988. Rollspel I teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, P. 1998. Alkuopetuksessa TA-pahtuu. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikasille omistettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142, 140-155.
- Pehkonen, E.M. 1993. Sadut identiteetti- ja roolimalleina. Analyysi Muumi-kirjojen henkilöhahmoista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Piirilä, M.H.K. 1992. Opettajien käsityksiä pedagogisesta draamasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rainio, E.T. 1994. Draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70 - 90 -lukujen Suomessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 67s.
- Salmivalli, C. 1998. Not Only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors. Turun yliopiston julkaisuja, B225.
- Steiner, C.M. 1996. Emotional Literacy Training: The Application of Transactional Analysis to the Study of Emotions. Transactional Analysis Journal Nro 1, 31-38.
- Stewart, I. 1992. Eric Berne. London: SAGE Publications Ltd.
- Stewart, I. & Joines, V. 1993. TA Today. A new introduction to transactional analysis. Nottingham: Lifespace.

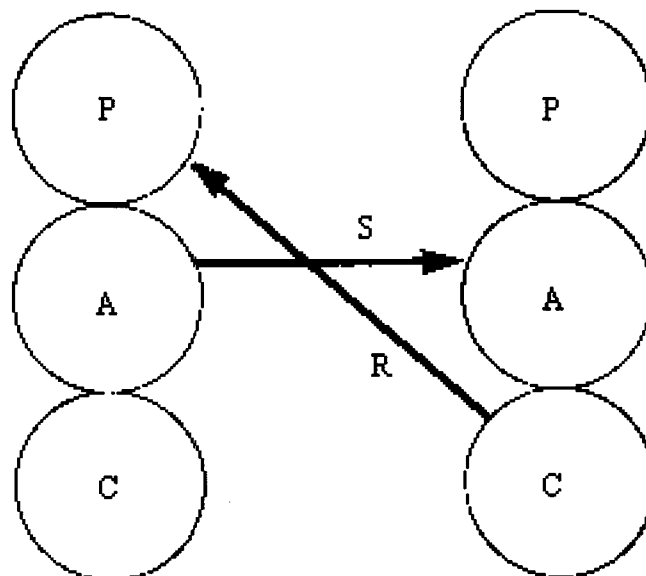
- Suomen Tietotoimiston uutiset 26.9.1998. Lasten psyykkisiin ongelmiin pitäisi puuttua ajoissa.
- Temple, S. 1998. Becoming TA Educator. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142, 14-26.
- Temple, S. 1998. Teaching with TA. Teoksessa L. Laurinen & K. Nieminen (toim.) TA opettajan apuna - Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 142, 35-39.
- Valve-Mäntylä, L.I. 1992. Morenolainen rooliteoria ryhmän työnohjauksen viitekehyksenä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhhat tapaa opettaa. 2 p. Naantali: Vammalan Kirjapaino Oy. Suomen Moreno-instituutin julkaisusarja nro 1.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus & minuus. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. 2 p. Porvoo: WSOY.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.
- Woolland, B. 1993. The Teaching of Drama in the Primary School. New York: Longman Publishing.
- Östern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 2 p. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 43-73.

LIITE 1

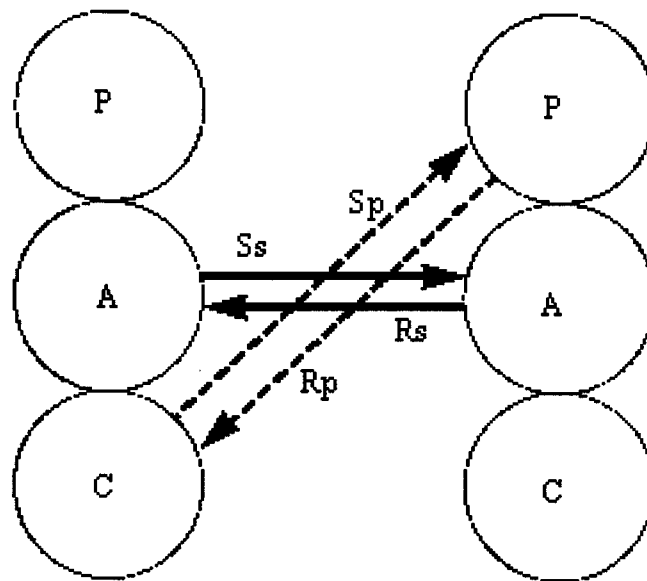
Eric Bernen transaktiotyypit:



KUVIO 1. Suora (complementary) transaktio.



KUVIO 2. Risteytynyt (crossed) transaktio.



KUVIO 3. Taka-ajatuksen sisältävä (ulterior) transaktio.

Ss-Rs sosiaalinen taso, Sp-Rp psykologinen taso.

P = Parent, A = Adult, C = Child, S = Stimulus ja R = Response

(Stewart 1992, 32-36)

LIITE 2

Lapsi-minätilan kielteiset käskymuotoiset käsikirjoitusviestit:

- 1) Älä ole olemassa. Vanhempien kielteinen viesti lapsen olemassaoloon liittyen, mikä on lausuttu lapsen kuullen. Saattaa liittyä syyllistämistä siten, että lapsen syntymä on estänyt vanhempaa esimerkiksi toteuttamasta itseään.
- 2) Älä ole se, mikä olet. Esimerkiksi viestitetään, että lapsen olisi haluttu olevan toista sukupuolta. Vanhemmat voivat myös viestittää lapsen olevan samanlainen kuin joku lapsen tuntama negatiivisesti toimiva henkilö.
- 3) Älä ole lapsi. Lapsi saattaa syyllistää itseään vanhempien riidoista ja ajatella, että hänen tulisi kasvaa vastuuntuntoiseksi aikuiseksi nopeasti.
- 4) Älä kasva. Usein varsinkin nuorimmalle lapselle viestitetään tätä viestiä, jos vanhemmilla on riippuvuussuhde vanhemmuutensa tuomaan sisältöön elämässään.
- 5) Älä tee sitä. Yleisiä kielteisiä käskyjä. Joskus taustalla vaikuttaa kateus lapsille.
- 6) Älä (tee mitään). Halutaan turvata lapsen elämä ja mitään ei voi sattua, jos ei tee mitään.
- 7) Älä ole tärkeä. Liittyy valtasuhteisiin ja vastuunottamiseen.
- 8) Älä kuulu. Vanhemmat kertovat lapsen olevan erilainen kuin muut, jolloin lapsi kokee olevansa ulkopuolinen.
- 9) Älä ole lähellä. Liittyy läheisyys- ja koskettamistarpeen torjumiseen, josta usein puuttuu myös malli vanhemmilta.

10) Älä ole terve. Lapsi saa huomiota enemmän sairaana ollessaan, mikä tallettuu käsikirjoitukseen aiheuttaen sairastumisen ihmissuhdevaikeuksissa.

11) Älä ajattele. Vanhemmat ovat väheksyneet lapsen kykyä ajatella. Seurauksena on hämmennys tai kyvyttömyys ongelmien edessä.

12) Älä tunne. Vanhemmat hyväksyvät vain osan tunteista tai siirtävät omat tunteensa lapsen tunnetilaksi.

(Liikanen 1991, 39-41; Stewart & Joines 1987, 134-140.)