

Lapsen mieli ja kieli perheterapiassa

- lapsen ja aikuisen maailman kohtaamisesta

Perheterapian toteuttamiseen lapsikeskeisesti ei todellakaan riitä, että lapsi on perheensä kanssa perheterapiaistunnossa mukana. Jotta lapsi voisi aidosti osallistua perheterapiaan, aikuisen on pyrittävä polvistumaan hänen korkeudelleen ja huomioitava lapsen tapa ajatella ja käyttää kieltä; joskin lapsen kannalta myös muut, toiminnallisemmat kommunikaatiokeinot ovat olennaisen tärkeitä. Lapsena olemisesta on jokaisella aikuisella kokemuksensa, mutta palaaminen kokonaan lapsen maailmaan ei aikuisen ajattelutavalla ole mahdollista. Lapsia koskeva tieto on yleensä hyvin aikuiskeskeistä, koska lasta tutkitaan

ja havainnoidaan lähinnä aikuisen näkökulmasta. Uusi sosiologinen lapsitutkimus on luonut tutumpien äitiyden ja isyyden käsitteiden rinnalle lapseus-käsitteen (mm. Alanen & Bardy 1990), jonka kautta voidaan tarkastella lapsen näkökulmaa sekä luovuuden ja leikin merkitystä lapsen kehityksen ja toiminnan kannalta.

Piha (1999) toteaa, että työskentely lapsiperheiden kanssa edellyttää paitsi perheterapeuttisen teorian ja tekniikan hallintaa, myös tietoa lapsen psyykkisestä kehityksestä ja kasvusta. Lapsen kehityksessä on terapiatyöskentelyn kannalta moniakin tärkeitä osa-alueita, kuten sosiaalinen ja

Lapsen mieli ja kieli

Lapseuden näkökulma

Vaikka lapsuuden ei voida sanoa juurikaan muuttuneen biologisena ilmiönä – jokainenhan alkaa elämänsä vauvana ja on riippuvainen huolenpidosta – on lapsuus psykologisena ilmiönä saanut uusia ulottuvuuksia ja merkityksiä, joita vanhemmat sukupolvet eivät ole osanneet edes kuvitella (Alanen & Bardy 1990). Ymmärrys lapsen kehityksestä ja tarpeista sekä lapsen ja aikuisen eroista on lapsitutkimuksen myötä lisääntynyt. Lapsuutta pidetään yksilöllisenä kehitysvaiheena ja vähittäisenä siirtymisenä aikuisuuteen. Toisaalta viime vuosina on voitu havaita, että aikuisuuden ja lapsuuden raja on hämärtyntynyt, koska aikuiselämän ilmiöt tunkeutuvat lasten maailmaan mm. television ja tietokoneen välityksellä.

Toisaalta voidaan sanoa, että lapsilla on parem-

mat olot elää lapsuuttaan kuin koskaan aikaisemmin, toisaalta taas vasta viime vuosikymmeninä on herätty katsomaan, miten lapset voivat. Lasten pahoinvointi on lisääntynyt, ja kehitys- ja käytöshäiriöt tulevat näkyviin hyvin erilaisin tavoin, mikä näkyy mm. mielenterveystyössä lisääntyvinä asiakasmäärinä ja entistä monimutkaisempina ongelma-yyhteinä. Vaikka nykyaikana voidaan sanoa, että lasten olot ovat niin fyysisesti kuin taloudellisestikin paremmat kuin koskaan ennen, on lasten ongelmista ja häiriöistä tullut niin suuri mielenkiinnon kohde, että voidaan jopa ajatella lapsuudesta sinänsä tulleen ongelma. Tämä määrittely lähtee luonnollisesti aikuisista käsin ja ilmentää Alasen ja Bardyn mielestä enemmänkin aikuisten huolta omasta ongelmalliseksi käyneestä elämästään. Alaikäisiin liitettävät riskit ja häiriöt ovat toki ongelma myös lapsille, mutta he eivät osallistu niiden määrittelyyn; he jopa todennäköisesti nimeäisivät ongelmansa toisin.



emotionaalinen kehitys. Perheterapia toteutuu kuitenkin valtaosaksi kielen välityksellä, joskaan lasta ei kielen avulla aina tunnuta tavoitettavan. Tässä artikkelissa keskitytään lapsen kielen ja ajattelun merkityksen pohtimiseen. Vaikka Engelin (1995, 2005) kuvaaman nykyisen narratiivisen näkemyksen mukaan lapsen kielellinen kyvykyys voi olla laajempaa kuin perinteisemmät Piaget'n (1988) ja Vygotskin (1982) kehitysteoreettiset näkemykset, lapsen ajattelun ja kielen voidaan kuitenkin todeta kehittyvän iän myötä aina nuoruusikään saakka, mikä on tärkeää huomioida myös perheterapiassa.

Cooklin (2001) on sitä mieltä, että perheterapiaa voidaan toteuttaa kielellisesti sillä tavalla, että lapsen taso ja kielellinen taito tulevat huomioituiksi. Cooklin kannustaa käyttämään dialektista keskustelua, jossa leikkisyyttä hyödyntäen houkutel-

laan mielipiteiden esille tuomista ja jopa väittelyä, mikä on ominaista lapsen puhetaivalle. Pihan (1999) lasten fantasiamaailmaksi ja aikuisien asiamaailmaksi kutsumien terapatilanteen kahden maailman yhteensovittaminen ei kuitenkaan ole ongelmantonta. Tärkeää on huomioida lapsen ajattelun ja kielellisten valmiuksien erilaisuus aikuisen ilmaisuun verrattuna sekä nähdä sen merkitys perheterapatilanteessa. Artikkelissa kuvataan perheterapiatyöskentelyä nimenomaan lapsen maailmasta käsin: millä tavalla perheterapiaa voi toteuttaa niin, että se vastaa lapsen kielellisiä valmiuksia ja tarpeita unohtamatta kuitenkaan vanhempien olennaista merkitystä terapian onnistumisen kannalta.

*Anne Pirttimaa
psykologi,
erityistason
perheterapeutti
MTHA/Lasten
ja nuorten
vastaanotto
Pietarsaari*

Tämä näkyy hyvin työssäni, kun aikuiset – yleensä lapsen vanhemmat, päivähoitaja tai opettaja – ovat määritelleet ongelman, jonka vuoksi lapsi tarvitsee psykologin tutkimusta tai hoitoa. Pyytäessäni lasta itseään kuvaamaan hankaluutta omasta näkökulmastaan ei ongelmaa lapsen silmissä yleensä ole! Alanen ja Bardy toteavat aikuisten puhuvan lapsuudesta aikuiskeskeisesti, jolloin lapsuutta käsittelevä tieto on kiinni lähinnä aikuisten lapsikuivissa. Lasten aito osallistuminen laajentaa lasten mahdollisuuksia puhua ja toimia, mikä mahdollistuu terapiatyössä vasta sitten, kun paremmin kyetään ottamaan huomioon lapsen tapa ajatella ja toimia.

Lallukka (1993) on 9-vuotiaita lapsia haastatteleamalla pyrkinyt tarkastelemaan lapsena olemisen tapoja sekä selvittämään lasten mielipiteitä, ajatuksia ja kokemuksia kuuntelemalla, millaisena lapsuus näyttäytyy heidän itsensä näkökulmasta. Haastattelun teemoina olivat työ, huolenpito, säännöt, pää-

töksenteko ja totteleminen. Tutkimuksen mukaan lapset, samankaltaisesta taustastaan huolimatta, elivät hyvin erilaista lapsuutta. Lallukan mukaan tämä kertoo lasten oman toiminnan merkityksestä: he ovat oman elämänsä konstruoijia. Toki lapset elävät sukupolvijärjestelmän alaisuudessa, vaikka voivatkin omalla toiminnallaan rakentaa elämänsä. Kuitenkin esim. huolenpito ja työ, jotka helposti mielletään vain aikuisuuteen kuuluviksi, osoittautuivat tutkimuksessa myös lasten toiminta-alueiksi heidän kertoessaan hyvin monipuolisestakin läheisilleen antamastaan huolenpidosta sekä kokemuksistaan kotitoista. Lallukan tutkimuksessa lapset pitivät lapse-na olemisen hyvänä puolena leikkimistä ja vapautta työnteosta. Ikävänä puolena lapset taas näkivät aikuisen määräilevyyden ja tottelemispakon, samoin aikuisia vähäisemmät oikeudet ja vapaudet. Lapset tuntuivat myös näkevän lapset aikuisia vähempiarvoisina.

Toisaalta Tähtinen (1999) toteaa, että lapsikeisyyden lisääntyminen kasvatustraditioissa on ollut keskeisimpiä tendenssejä viimeisten 140 vuoden aikana, eli lapsi omine ominaisuuksineen on enenevässä määrin pyritty huomioimaan kasvatuskäytännöissä. Lapsesta lähtevän kasvatuksen idean korostamisen myötä myös suhtautuminen lasten leikkeihin on muuntunut aikaisempaa myönteisemmäksi. Jo 1900-luvun alussa Vilho Reima esitti kasvatustapaissaan, että lapsi voi leikin avulla omaksua monia hyveitä, kuten ahkeruutta ja toimeliaisuutta, ja että leikeillä on myönteistä annettavaa myös lapsen henkisen kehityksen kannalta. Tärkeä huomio oli myös se, että leikki toimii vanhemmille avaimena lasten maailmaan ja heidän ymmärtämiseensä (Tähtinen 1999).

”aikuinen uskoo helposti tajuavansa, millaista lapsena oleminen on”

Huomionarvoisena näissä lapsuutta ja lapseutta koskevissa tutkimuksissa voidaan nostaa esiin lapsen kyky osoittaa huolenpitoa ja oman toiminnan kautta luoda merkitystä elämäänsä, samoin näkemys leikistä olennaisena osana lapsuutta ja mahdollisuus sen kautta oppia asioita. Myös aikuisen tulisi pyrkiä ymmärtämään leikin merkitys lapsen toiminnan ja kehityksen kannalta; sen kautta on mahdollista aidosti oivaltaa lapsen maailmaa. Terapiatyössä on ensiarvoisen tärkeää tuoda esiin lapsen arvo aikuisen rinnalla, mikä toteutuu nimenomaan lapsenomaisia menetelmiä käyttämällä ja leikillisyyttä hyödyntämällä. Leikin sisällyttäminen perheterapiaistuntoon osoittaa lapselle, että häntä kohdellaan yhtä tärkeänä kuin muitakin perheenjäseniä (Gil 1994). Perheterapiatyössä lasten kanssa on kuitenkin pidettävä mielessä, että aikuinen ei voi koskaan täysin ymmärtää lapsen ajattelu- ja toimintatapaa. Haalandin (2004) mukaan aikuinen uskoo helposti tajuavansa, millaista lapsena oleminen on, onhan hän itsekin ollut lapsi. Todellisuudessa lapsen ajattelu on kuitenkin hyvin erilaista kuin aikuisen.

Kehitysteoreettisia näkökulmia kielen ja ajattelun kehittymiseen

Piaget'n käsityksiä kielen ja ajattelun kehittymisestä

Lapsen varsinainen puhe alkaa noin vuoden iässä yksittäisillä sanoilla, jotka voivat ilmaista niin haluja, tunteita kuin huomioitakin. Toisen ikävuoden lopulla ilmaantuu kahden sanan lauseita ja sen jälkeen vähitellen täydellisempiä lauseita, jotka sisältävät lopulta myös kieliopillisia rakenteita. Jean Piaget (1988, Piaget & Inhelder 1977) on pohtinut lapsen kielen suhdetta ajatteluun ja osoittanut, että logiikka jäsentää kieltä, eli lapsen käyttämä kieli kuvaa myös hänen ajattelunsa tasoa. Toisaalta Piaget näkee myös älyllisen elämän ja tunne-elämän olevan toisistaan erottamattomia ja toisiaan täydentäviä. Ihmisen mieli pyrkii ymmärtämään ja selittämään, mutta selitykset ovat erilaisia älyllisen kehityksen asteen mukaisesti.

Piaget'n mukaan vauva muodostaa jo sensorisessa vaiheessa 18 ensimmäisen kuukauden aikana – eli ennen kuin kieltä on käytössä – kaikki ne kognitiiviset osarakenteet, jotka ovat lähtökohdina havaintotoiminnan ja älyn myöhemmälle kehitykselle. Tämän vauvaiän jälkeen, noin parivuotiaana, kieli ja varsinainen ajattelu alkavat kehittyä. Symbolifunktion, eli kyvyn esittää jotakin konkreettista symbolin avulla, mahdollistaessa kielen ilmaantumisen lapsen käyttäytyminen muuttuu sekä tunne-elämän että älyn kannalta; 2–7-vuotias lapsi elää intuitiivisen älykkyyden vaihetta. Kielen ansiosta lapsi pystyy nyt esittämään kertomuksen muodossa aikaisempia toimiaan ja ennakoimaan tulevia tekoja. Tämä mahdollistaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen eli lapsen toiminnan sosiaalistumisen alkamisen. Myös varsinainen ajattelu eli sisäinen puhe tulee mahdolliseksi, samoin toiminnan sisäistyminen, joka aikaisemmin on rajoittunut havaintojen ja liikkeiden varaan. Kuitenkin lapsi kielen avulla pysyttelee vielä tiedostamattomasti keskittyneenä enemmän omaan persoonaansa kuin tuo esille omia näkemyksiään ja sovittaa niitä yhteen toisten ihmis-

ten mielipiteiden kanssa. Piaget nimittää tätä egosentriseksi puheeksi.

Konkreettisten operaatioiden kautta, joka ajoittuu 7–12 ikävuoteen, Piaget nimittää loogisen ajattelun alkuvaiheeksi. Tällöin lapsi alkaa kyetä yhteistoimintaan ihmisten välisissä suhteissa ja erottaa oman käsityksensä asioista toisen näkökulmasta. Kielen oppimisen avulla mahdollistuu keskustelu, jonka avulla lapsi saattaa ymmärtää vastapuolen kannan ja myös puoltaa omia näkemyksiään. Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti ja vapautua sosiaalisesta ja älyllisestä itsekkeskyydestä sekä kykenee harkitsemaan ennen toimintaa. Lapsen älylliset operaatiot ovat kuitenkin vielä yksinomaan konkreettisia eli varsinaiseen todellisuuteen liittyviä.

Vasta 12-vuotiaana lapsi pystyy Piaget'n mukaan korvaamaan ei-läsnäolevat esineet ajatuksiinsa enemmän tai vähemmän elävillä mielikuvilla eli representaatioilla ja uskomaan näiden olevan todellisuuden veroisia. Tällä nuoruusiän abstraktien operaatioiden kaudella lapsi tavoittaa muodollisen ajattelun avulla myös mahdolliset muunnokset ja pystyy sulauttamaan todellisuutta pelkästään kuviteltujen tai pääteltyjen tapahtumien puitteissa. Nuori kykenee muodostamaan teorioita ja luomaan ideoita. Tässä vaiheessa myös yksilön persoonallisuus muovautuu ja hän tulee Piaget'n mukaan niin tunteidensa kuin älynsäkin puolesta osaksi aikuisten yhteiskuntaa.

Ajattelun ja kielen suhde Vygotskin mukaan

Vygotski (1982) on tarkastellut lapsen kielen kehitystä sosiaalisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa ajattelu on sisäistä puhetta, joka alun perin on ollut ulkoista ja toteutunut sosiaalisissa suhteissa. Lapsen kieli syntyy läheisen hoitajan eli useimmiten äidin luomassa merkitysympäristössä. Vähitellen lapsi alkaa puhua ääneen tekemiään asioita, eli egosentrisen puhe kehittyy. Vygotski kritisoi Piaget'n näkemystä egosentrisestä puheesta omaan maailmaan sulkeutumisenä ja on kuvannut sen pikemminkin

toimivan kanssakäymisen ja maailman heijastamisen muotona. Tämä näkyy esimerkiksi silloin, kun egosentristä puhetta esiintyy lapsen törmätessä vaikeuksiin, joissa hän tarvitsee aikuisen apua. Kyse on tällöin lapsen yrityksistä kielen avulla tehokkaasti analysoida ja tunnustella tilannetta ja myöhemmin myös suunnitella tulevaa toimintaa. Ääneen puhumalla hän alkaa ohjata omaa toimintaansa, eli alkuun sosiaalisessa suhteessa esiintynyt käyttäytymisen ohjaaminen alkaa tulla lapsen omaan psyykkiseen valikoimaan, jolloin sisäinen puhe eli ajattelu mahdollistuu. Vygotski näkee lapsen puheen ensin toimintaan liittyvänä ja sosiaalisena, kunnes se vasta myöhemmin sisäistyy ja johtaa kielellisen ajattelun monimutkaisiin mekanismeihin.

Vygotskin mukaan puhekontakti aikuisen ja lapsen välillä syntyy hyvin varhain, mutta varsinaiset käsitteet kehittyvät suhteellisen myöhään. Lasta ympäröivät ihmiset välittävät kielellisessä kommunikaatiossa lapsen kanssa hänelle sanojen merkityksiä, mutta lapsi ei kykene suoraan omaksumaan aikuisen ajattelutapaa. Käsitteenmuodostuksen ensimmäistä vaihetta Vygotski kutsuu järjestäytymättömän joukon muodostamiseksi. Tällä kehitystasolla sanan merkitys on hyvin epämääräinen; lapsi pyrkii yhdistämään yksityisen vaikutelman perusteella todellista yhteyttä vailla olevia elementtejä yhtenäiseksi jäsenytymättömäksi kuvaksi. Lasten sanojen merkitykset voivat käydä yksiin niiden merkitysten kanssa, joita samoilla sanoilla on aikuisen puheessa erityisesti silloin, kun sanat liittyvät lasta ympäröivän todellisuuden konkreettisiin esineisiin. Mutta silloinkin, kun lapsen sanan merkitys osuu osittain yhteen aikuisen merkityksen kanssa, lapsen sanan merkitys pohjautuu Vygotskin mielestä kuvasekoitukseen.

Seuraavaa käsitteenmuodostuksen vaihetta Vygotski nimittää yhdistelmäajatteluksi. Tällöin lapsi liittää erillisiä konkreettisia asioita toisiinsa todella olemassa olevien objektiivisten yhteyksien eikä enää vain subjektiivisten siteiden perusteella. Hajanaisen yhtenäisyyden sijaan lapsi alkaa yhdistää samanlaisia asioita yhdeksi ryhmäksi. Vaikka yhdistelmäajattelu on jo yhtenäistä, johdonmukaista ja objektiivista

ajattelua, se pohjautuu välittömässä kokemuksessa esiintyvien erillisten elementtien väliseen konkreettiseen yhteyteen – joilla ei välttämättä ole mitään yhteistä keskenään – eikä abstraktiin ja loogiseen yhteyteen. Esimerkkinä yhdistelmäajattelusta Vygotski mainitsee sukunimen: pelkän sukunimen perusteella emme voi tietää henkilön kuuluvan tiettyyn perheeseen, vaikka konkreettisenä sanana se näyttäisi yhdistävän ihmisiä. Tässä vaiheessa lapsen havaitsemat sanojen merkitykset liittyvät samoihin kohteisiin kuin aikuisella mahdollista aikuisen ja lapsen toistensa ymmärtämisen; lapsi kuitenkin ajattelee vielä eri tavalla, toisten älyllisten operaatioiden avulla.

Siltana varsinaiseen käsitteenmuodostukseen Vygotski mainitsee yhdistelmäajattelun kehittyneimmän muodon eli pseudokäsitteen. Aikuisten kanssa kielellisessä vuorovaikutuksessa lapsi alkaa käyttää käsitteitä aikaisemmin kuin varsinaisesti tiedostaa ne. Vuorovaikutus mahdollistuu vain siksi, että lasten yhdistelmät osuvat usein yksin aikuisten käsitteiden kanssa pseudokäsitteen kantaessa jo mukana tulevan käsitteen siementä. Vielä esikouluikässä pseudokäsitteet ovat Vygotskin mukaan vallitseva yhdistelmäajattelun tyyppi. Käsitteellisen ajattelun lapsi saavuttaa vasta murrosikässä, mutta vielä tällöinkin käsitteen käyttö onnistuu virheettömämmin havainnollisessa ja konkreettisessa tilanteessa. Huomattavasti vaikeampaa on soveltaa käsitettä, kun se irrotetaan konkreettisestä tilanteesta, jolloin käsite ei nojautu havaintovaikutelmiin, vaan on täysin abstraktilla tasolla. Murrosikäinen siis käyttää sanaa käsitteenä, mutta määrittelee sen vielä yhdistelmänä. Vasta tämän kehityskauden lopulla nuori kykenee siirtämään käsitteen merkityksen edelleen myös konkreettisiin tilanteisiin, jotka on ajateltava abstraktisti.

Kehitysteorioiden kritiikkiä

Engel (1995, 2005) kritisoi kovasti kehitysteoreettisia tutkimuksia, joiden pohjalta lapsen ajattelun ja kielen muodostumista on kuvattu. Hän uskoo näissä jääneen paljon huomioimatta, koska tutkimusta ei yleensä ole tehty lapsen luonnollisessa ympäristössä,

millä lapsen toiminnalle on suuri merkitys. Jos sijoitamme lapsen ympäristöön, johon hän ei saa luotua merkitystä, emme voi todella nähdä, millainen lapsi on ja miten hän kykenee toimimaan ja ajattelemaan. Lapselle ei ole annettu myöskään hänen tarvitsemaansa aikaa pohtia ongelmatehtävää, koska Engelin mielestä lapsen rohkaiseminen leikkiin johtaa ajan kanssa tämän osoittamaan moninaisia kykyjä ja taitoja jopa ilman yhtään suoraa ohjetta. Lisäksi tutkimuksissa on yleensä käytetty pikemminkin aikuisen näkökulmaa ja enemmän aikuista kuin lasta kiinnostavia ongelmia, kun taas Engel on havainnut lasten kykenevän parempiin suorituksiin ongelman kiinnostuessa heitä. Engelin mielestä onkin hyvin ironista, että monien tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut siihen, millä tavalla lapsen kyky ajatella toisen henkilön näkökulmasta kehittyi, kun aikuiset ovat itse asiassa epäonnistuneet lapsen näkemyksen perusteellisessa ja syvällisessä tarkastelussa. Cooklin (2001) arvostelee myös kehitysteorioita, sillä hänen mukaansa lapsella on jo aikaisemmin kykyä reflektiiviseen ajatteluun ja ajatustensa ilmaisemiseen kielellisesti kuin lapsen ajattelun ja kielen kehittymistä koskevilla teorioilla on tuotu esiin.

Vaikka Piaget'n ja Vygotskin teorioilla on antinsa lapsen kehityksen ymmärtämisessä, niissä on myös puutteensa nykytiedon valossa. Engel (2005) moittii Piaget'ta liian tiedemiesmäisestä tutkimustavasta ja teorian kahlitsemasta havainnoimisesta, joka jättää olennaisia asioita lapsen toiminnasta huomioimatta, ja katsoo Piaget'n sivuuttaneen muiden ihmisten merkityksen ja aliarvioineen lapsen kykyä ajatella muiden näkökulmasta. Nida ja Pierce (2005) näkevät Vygotskin tuoneen arvokkaan viitekehityksen kielen keskeisen roolin ymmärtämiseksi lapsen kehityksessä, kun hän näkee kielen oppimisen keskeisenä välineenä lapsen alkaessa suorittaa toimiaan ajattelun kontrolloimana ja ottaa huomioon lapsen vuorovaikutussuhteiden merkityksen. Myös Engel (1995) arvostaa Vygotskin teoriaa muiden ihmisten vaikutuksen huomioimisesta, joskin hän uskoo myös Vygotskin aliarvioineen merkitystä, joka perheen vuorovaikutuksella on paitsi lapsen

ajattelun kehittämisessä, myös lapsen ajattelutavan muovaamisessa. Esimerkkinä hän mainitsee lapsen kyvyn rakentaa tarinoita keskusteluissa vanhempien kanssa, kun hän vastaa näiden esittämiin kysymyksiin, vaikka ei vielä itsekin siihen kykene.

Narratiivisuudesta ja lasten kertomusten kehittämisestä

Uudempi kehitysteoreettinen tutkimus antaa laajemman kuvan lapsen kyvyistä. Wachtel (2001) selvittää kehityspsykologi Susan Harterin käsityksiä lapsen kognitiivisen kehityksen merkityksestä siinä mielessä, miten lapset kykenevät ajattelemaan itseään ja omia persoonallisuudenpiirteitään. Pienet, 3–5-vuotiaat lapset kuvaavat itseään konkreettien, havaittavissa olevien ominaisuuksien mukaan eli esimerkiksi kykyihin tai toimintoihin liittyen. Hieman vanhempana, 5–7-vuotiaana, itsen kuvailu tapahtuu edelleen konkreettein termein, mutta lapsi kykenee jo muodostamaan luokittelun tai representationaalisen sarjan, joka yhdistää useita heidän kyvyistään. Tässä vaiheessa kuvailu kuitenkin tapahtuu usein mustavalkoisin termein, esimerkiksi: ”Olen hyvä... ja huono...” Vasta 8–11-vuotiaana lapsi alkaa tehdä korkeammantasoisia yleistyksiä ja kuvailla itseään persoonallisuudenpiirteiden käsittein. Hän kykenee yhdistämään samanaikaisesti kaksi näkemystä itseään ja arvioimaan omaa arvoaan ihmisenä.

Tärkeää Harterin mukaan on kuitenkin ottaa huomioon, että vaikka pienemmillä lapsilla ei ole kognitiivista kykyä *ajatella* itsestään yleistettävien piirtein, tämä ei tarkoita, etteikö heillä voisi olla omaan arvoonsa kohdistuvia *tunteita*. Niinpä pienemmätkin lapset voivat tuntea itsensä rakastetuiksi tai vähemmän tärkeiksi, arvokkaiksi tai arvottomiksi; heidän käyttäytymisensä myös heijastaa näitä tunteita. Edellä kuvatut kognitiiviset kyvyt viittaavat lapsen itseensä kohdistamien ajatusten muotoon, mutta ajatusten sisältö muotoutuu kuitenkin vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Jo varhaislapsuudesta alkaen lapsen minäkuvaan heijastuvat vanhempien ajatukset heistä.

Uusi tapa hahmottaa lapsen kielen ja ajattelun kehittymistä voidaan löytää myös narratiivisen teoriasuuntauksen kautta. Morgan (2004) kuvaa narratiivista näkemystä, jonka mukaan yritämme antaa päivittäisille kokemuksillemme merkityksiä tulkintojen avulla, eli elämästämme syntyy tarinoita, kun yhdistämme tapahtumia toisiinsa ja selitämme niitä tulkintojemme kautta. Nämä kertomukset muokkaavat myös tulevaa elämää, kun muiden kanssa keskustellessa haemme kokemuksillemme jatkuvasti erilaisia merkityksiä. Terapiassa kuulemme tavallisesti ongelmatarinoita, joissa ihmisen käyttäytyminen ja identiteetti määräytyvät paljolti kyseisen ongelman kautta antaen kuvan heikkoudesta, kyvyttömyydestä ja häiriöistä. Tämän ongelmatarinan tilalle rakennetaan terapiassa vaihtoehtoinen tarina, jonka avulla pyritään saamaan kyvyt, taidot ja tietämys uudelleen käyttöön ja siten vapautumaan ongelman vaikutuksesta. Simons ja Freedman (2005) ovat todenneet, että myös lapsen kanssa on mahdollista luoda vaihtoehtoinen tarina ongelman kyllästyvän tarinan tilalle. Lapsi tulee helposti mukaan leikkiin, jossa ongelmalle annetaan nimi ja jossa se ulkoistetaan lapsesta, eli sijoitetaan ikään kuin hänen itsensä ulkopuolelle. Tällöin lapsi ei ole enää ongelma vaan ongelma on ongelma, ja näin päästään paremmin käsittelemään asiaa ja erityisesti huomioimaan niitä tilanteita, joissa lapsi kykenee toimimaan myönteisesti ongelmasta huolimatta.

Engel (1995) näkee narratiivisuuden uudenlaisen näkökulman valaisevan myös käsityksiä lapsen kokemuksista ja kehittämisestä. Engelin mukaan paremmin lapsen toimintatavan huomioivalla tutkimuksella, eli leikin ja tarinoiden kertomisen kautta, on saatu uudenlaista tietoa lapsen kyvyistä: ei vain siitä mitä lapsi ajattelee, vaan myös miten hän ajattelee. Engelin mukaan lapsen maailma on täynnä tarinoita. Jo kauan ennen kuin lapsi itse osaa kertoa omia tarinoitaan hän kuulee niitä ympärillään. Lapsi alkaa 2–3-vuotiaana lisätä oman äänensä häntä ympäröiviin kertomuksiin. Aikuisen antama kielellinen palaute vaikuttaa lapsen kertomuksiin sekä

ohjaamalla niiden muotoa että osoittamalla lapselle aikuisen kiinnostusta ja hyväksyntää. Lapsi oppii viittaamaan menneeseen ja huomaa kertomisen avulla ihmisten voivan ilmaista erilaisia tunnesävyjä ja merkityksiä, mikä laajentaa lapsen kuvaa omasta itsestään. Muiden kertomat tarinat lapsesta muokkaavat sekä lapsen minäkuvaa että muiden käsityksiä lapsesta. Aluksi lähinnä vanhempien kertomukset vaikuttavat lapseen, mutta elinpiirin laajetessa alkavat myös perheen ulkopuoliset henkilöt, kuten kaverit, vaikuttaa lapsen kertomiin tarinoihin. Tarinoiden kautta lapsi rakentaa kuvaa itsestään ja ilmaisee sitä myös muille.

Viiden ja kymmenen ikävuoden välillä lapsi oppii Engelin mukaan jaksottamaan puhetta ja kuvaamaan tapahtumia loogisella tavalla: hän ilmaisee syyn ja seurauksen sekä poikkeaa juonesta lisätäkseen selityksen tai yksityiskohdan, kunnes palaa takaisin tarinaan. Alle kouluikäinen puhuu usein itsekseen leikkiessään ja touhutessaan, mutta iän myötä nämä yksinpuhelut korvautuvat sisäisellä puheella ja itselle kerrotut tarinat muotoilevat entistä voimakkaammin niin tunteitamme, ajatuk-
siamme kuin tietojammekin omasta itsestämme ja elämästämme. Lasten kertomukset kehittyvät kohti suurempaa järjestelmällisyyttä, logiikkaa ja ymmärrettävyyttä sekä parempaa kieli-opillisuutta, mikä osoittaa tarinoiden heijastavan yleisempää lapsen ajattelun kehittymistä vähemmän organisoidusta järjestelmällisempään, arvoituksellisesta täsmällisempään ja muodollisempaan.

Tutkiessaan lasten tarinoita Engel on huomannut jo alle 7-vuotiaiden kertomuksissa väläyksiä monimutkaisemmasta sisäisestä elämästä kuin mitä lasten kehitystä koskevat teoriat osoittavat. Reilun kahden vuoden iässä lapsi tarmokkaasti ja innokkaasti, vaikkakin tiedostamattomasti, tutkii tarinoiden käyttämisen mahdollisuuksia tapana tulkita ja rakentaa maailmaa. Lapsi siis samanaikaisesti tutkii maailmaa kertomusten kautta kuin itse narratiiveja. Tätä dynaamista ja usein sekavalta näyttävää toimintaa ei Engelin mielestä ole riittävän hyvin kyetty kuvaamaan tutkimuksissa. Tarinoissaan lapset osoit-

tavat tapaansa kokea maailmaa, omia ajatuksiaan ja tunteitaan, mutta myös luovat omaa maailmaansa.

Engel sanoo lapsen jokaisen tarinan paitsi kuvaavan ihmisten olemusta ja tapahtumasarjoja, myös tuovan esiin ominaispiirteitä, jotka määrittelevät tietyn todellisuuden, jossa asiat tapahtuvat tietyllä tavalla. Pienen lapsen kuvaamat asiat voivat kuitenkin olla yhtä aikaa tosia ja ei-tosia. Esimerkiksi lapsi voi kertoa tarinan, jossa todellisuuden mukaisesti kohteena on ihmisiä ja menneet tapahtumat muokkaavat tulevaisuuden tapahtumia, mutta jossa lisäksi on mukana yliluonnollisia ajatuksia ja tunteita sekä näkymättömiä tapahtumia. Lapsen kuvaus on siis narratiivisen kehyksen turvallisesti ympäröimä värikäs versio todellisuudesta. Lapsen on mahdollista leikkiessään ja tarinoissaan käyttää toisinaan todellisen maailman mukaista logiikkaa, toisinaan taas epäloogisia muotoja, kuten maagista ajattelua. Engel kuvaa varhaisen kehityksen tärkeäksi piirteeksi tätä lapsen tapaa liukua tapahtuneen ja sen välillä, mikä olisi voinut tapahtua.

Lapsen leikin ja tarinoiden tutkiminen todellisen elämän tilanteissa on Engelin mukaan paljastanut, että lapsi ryhtyy usein monimutkaiseen ajatteluprosesseihin, vaikka hän ei kykene selittämään toiselle ihmiselle, miksi tekee niin tai edes, että on tekemässä niin. Engelin mielestä lapsen kokemusta eivät ohjaa ja selitä mukavuudenhalu, mielihyvä tai kognitiivinen ymmärtäminen, vaan lapsi on ahkerasti rakentamassa merkityksiä kehostaan, ajatuksistaan, ympäröivistä ihmisistä ja maailmasta. Tämä merkityksen etsiminen yhdistää lapsen erilaiset toimintatavat ja auttaa meitä ymmärtämään paitsi hänen toimintaansa ja käyttäytymistään, myös hänen kokemustaan jokapäiväisestä elämästä. Lapsi muokkaa jatkuvasti tarinoita, mielikuvia, suunnitelmia ja selityksiä, jotka tekevät hänen kokemuksistaan mielekkäitä hänelle. Siten lapsen tarinat ja selitykset osoittavat hänen tulkintojaan kokemuksista. Engelin kuvailema lapsi horjuu paljon dramaattisemmin eri ajattelutapojen välillä ja on paljon mielikuvituksekkampi ja aktiivisempi rakentaessaan maailmaansa kuin Piaget ja monet muut tutkijat ovat antaneet ymmärtää.

Lapsi ja vanhempi perheterapiassa

Lapsen kielellisten valmiuksien ja ajattelun merkitys perheterapian toteuttamisessa

Piaget'n (1988) mukaan lapsi kykenee vasta kouluikäisenä erottamaan oman ja toisen ihmisen näkökulman toisistaan. Lapsen looginen ajattelu alkaa vastata aikuisen ajattelua 12–13-vuotiaana. Myös Vygotski (1982) näkee kielen ja ajattelun kehittyvän lapsen iän myötä yli murrosiän, ja vaikka lapsi käyttää jo aikaisemmin samoja sanoja kuin aikuinen, niiden merkitys on hänelle erilainen. Vaikka niin Piaget, Vygotski kuin Engelkin näkevät narratiivisen kehityksen kulkevan yksinkertaisesta monimutkaisempaan ymmärtämiseen, antaa Engel (1995) kuvan lapsesta Piaget'n ja Vygotskin näkemiksi taidokkaampana. Hän kuitenkin epäilee ongelmaa olevan siinä, että aikuisen ymmärrys lapsen ajattelusta on vielä vaillinaista. Joka tapauksessa lapsen omaksumismahdollisuuksien voidaan sanoa lisääntyvän hänen ajattelukykynsä kasvun myötä, joten on tärkeää huomioida lapsen kielen ja ajattelun taso myös perheterapian toteuttamisessa, jotta lapsi aidolla tavalla voisi osallistua sekä keskusteluun että muuhun perheterapeuttiseen työskentelyyn.

Niin Carpenter ja Treacher (1989) kuin Rober (1998, 2004) ja Pihakin (1999) ajattelevat terapeutin tietoisuuden lapsen kehitysvaiheista olevan tärkeä, eli terapeutin on pyrittävä sopeutumaan lapsen maailmaan. Roberin mukaan tämä näkyy keskustelussa siten, että terapeutti pyrkii käyttämään selvää ja konkreettista kieltä: lyhyitä lauseita eikä liian monia sanoja. Sanoille on annettava konkreetteja muotoja esineitä, mielikuvia tai käyttäytymistä kuvaamalla. Carpenter ja Treacher ohjaavat ilmaisemaan kysymyksissä vastausvaihtoehtoja ja lisäämään vasta vähitellen vaadittavan tiedon monimutkaisuutta sekä avoimia, pitempää vastausta edellyttäviä kysymyksiä. Myös Piha painottaa konkreettisten sanojen ja yksinkertaisten lauserakenteiden käyttämistä sekä terapiakeskustelun eteenpäin viemistä pikemminkin toteamusten kuin ylenpalttisten kysymysten

avulla; hänen mukaansa suomalaisen psykoterapeuttiseen perinteeseen on valitettavasti muutoinkin kuulunut kielellinen vaikeaselkoisuus, joka hankaloittaa paitsi lasten, myös aikuisten ymmärrystä.

Freeman ym. (1997) korostavat, että aikuisen ja lapsen välisten kielellisten siltojen yhteensopivuus lapsen kehitystason kanssa on tärkeää. Lisäksi heidän mielestään tarvitaan herkkyyttä ja kunnioitusta lasten kertomusten laaja-alaisuutta kohtaan; ne kun voivat olla paitsi kielellisiä, myös muulla tavalla ilmaistuja. Kun virittäydymme lapsen kognitiivisen kyvykkyyden huomioimiseen, lapsi antaa meille palautetta vastaamalla keskusteluun niin kielellisesti kuin ei-kielellisestikin ja yhdistää ajatuksiaan meidän ajatuksiimme ja kysymyksiimme. Lapsi tarvitsee kuitenkin apua oman kertomuksensa esille tuomiseen. Kysymysten avulla voimme tarjota hänelle erilaisia mahdollisia tapoja puhua asioista ja luoda niin lapselle kuin perheellekin vaihtoehtoisia kertomuksia ongelmakeskeiselle tarinalle. Tällöin on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää pysyttäytyä lähellä lapsen kokemusta ja käyttää mahdollisimman paljon hänen kertomiaan yksityiskohtia kysymyksissämme. Lobovitsin ja Freemanin (1997) mielestä kommunikaatio lapsen kanssa vaatii terapeutilta keskustelua kielellä, jota ei tavallisesti käytetä vakavaan kommunikaatioon, eli siirtymistä huumorin ja mielikuvituksen leikkiliseen maailmaan, jossa kuitenkin mahdollistuu ongelmien ratkaisu jopa yllättävillä tavoilla.

Cooklin (2001) näkee lapsen kielellisten valmiuksien merkityksen hieman toisin. Hän uskoo, että puhumisen prosessi voi olla lapselle terapeutin, koska se antaa mahdollisuuden tunnistaa, luokitella ja ilmaista ongelmia sanoin, jolloin niitä on helpompi kohdata ja käsitellä. Ääneen sanotut pelot esimerkiksi aiheuttavat vähemmän ahdistusta kuin nimeämättömät pelot, joihin lapsi ei edes voi saada aikuiselta selitystä tämän ollessa asiasta tietämätön. Cooklin tuo esiin myös lasten kanssa puhumisen merkitystä suhteessa perheeseen. Tässä mielessä voidaan nähdä ainakin kaksi päätavoitetta: 1) muuttaa perheen käsitys lapsesta ”ongelman” ja osoittaa hänen kykenevän ajatteluun ja keskusteluun ongelman

tiimoilta ja 2) tuoda perheelle malli eroavaisuuksien sietämisestä kannustamalla ongelmaan liittyvien erilaisten puolien ja näkökulmien esiin tuomista.

Cooklin toteaa kuitenkin aikuisten ja lasten välisen puheen olevan perinteisesti didaktista; toisin sanoen lapsen odotetaan lähinnä vahvistavan aikuisen viisauden eli ajatusten oikeellisuuden. Dialektisessa keskustelussa sen sijaan pyritään todellisten eroavaisuuksien ilmaisuun, jolloin oman mielipiteen ilmaisu, jopa väittely, mahdollistuu. Cooklinin mukaan dialektinen keskustelu on lapsen tapa saada järjestystä elämäänsä ja leikkiinsä, mikä näkyy erityisesti lasten keskinäisissä kanssakäymisissä. Lapset tapaavat väitellä keskenään, mikä on usein osoitukseksi lapsen ajattelun aktiivisesta tasosta. Terapiatilanteessa keskustelusta ei voi tulla dialektista, ellei lapsella ole mahdollisuutta kyseenalaistaa terapeutin logiikkaa samalla tavalla kuin tämä esittää vaihtoehtoisia näkemyksiä lapsen väittämille. Cooklinin mielestä on tärkeää pyrkiä haastamaan lapsen odotukset aikuisen tahtoon mukautumisesta. Kiistelyn kieli on sallittava, jolloin kieli voi samanaikaisesti olla sekä hassua ja leikkilistä että vakavaa.

Näin Cooklinin mielestä terapeutin ongelmana ei niinkään ole lapsen älykkyyden tai kypsyyden taso, vaan se, kokeeko lapsi todella voivansa osallistua keskusteluun. Tähän taas vaikuttavat lapsen odotukset terapiatilannetta kohtaan ja erityisesti terapeutin tapa vastata niihin. Useimmilla lapsilla on aikuisista se kokemus, että lasten odotetaan toteuttavan heitä ja olevan heidän kanssaan ensisijaisesti samaa mieltä. Terapeutin onkin haastettava tämä odotus saadakseen lapsen osallistumaan aktiivisesti keskusteluun. Aito osallistuminen edellyttää paitsi lapsen kannustamista puhumaan, myös uskoa siihen, että hänen mielipiteellään on merkitystä. Terapeutin on siten saatava lapsi ymmärtämään, että tässä tilanteessa ei tarvita mukautumista aikuisen näkemykseen, vaan nimenomaan toivotaan lapselta erilaisia näkökulmia keskustelussa. Tässä voi auttaa esimerkiksi se, että ollaan kiinnostuneita lapsen mielenkiinnon kohteista. Cooklin toteaa keskustelun lapsen kanssa kuitenkin vaativan riittävää ra-

kennetta ja aikuisen auktoriteettia, eli terapeutin on määriteltävä hyväksyttävän vuorovaikutuksen muodot, jotta lapsi voi kokea puhumisen vapaaksi.

Cooklin esittää näkökohtia, joiden avulla kielenkäyttö terapiatilanteessa saadaan paremmin palvelemaan lapsen tarpeita. Terapeutin tulee välttää ongelmasuuntautuneita kuvauksia ja oletuksia sekä pyrkiä kysymään sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen on helpompaa kuin niiden välttely. Tästä hän mainitsee esimerkkeinä kahden vaihtoehdon esittämisen ja monivalintakysymykset. Tulkintoja lapsen kokemuksista ei tulisi tehdä, vaan lapselta tulisi kysyä suoraan. Myös Rober (1998) varoittaa tulkintojen voivan paljastaa tuskallisiakin asioita ennen kuin lapsi tai perhe on niihin valmis. Terapeutin onkin parempi luoda yhdessä perheenjäsenien kanssa merkitystä asioille kielen avulla ja samanaikaisesti antaa perheessä selvästi esillä oleville asioille nimiä, jos niitä ei vielä ole perheessä nimetty, ja osoittaa tälläkin tavalla, että terapiatilanteessa on sallittua ja myös toivottua ottaa rohkeasti esiin vaikeita asioita.

Tavoitteena Cooklinin mukaan on auttaa lasta ajattelemaan eikä houkutellessa esiin tunteita; lapset kyllä näyttävät tunteensa silloin, kun itse niin valitsevat. Toisaalta Vetere ja Dowling (2005) painottavat, että lapsen on tärkeää tietää, että terapeutti auttaa häntä ilmaisemaan sanoin ahdistustaan, huoliansa, pelkojaan ja toiveitaan ja mahdollistaa näin hänen äänensä kuulluksi tuleminen silloinkin, kun hänen on itse vaikea löytää tarvittavia sanoja. Terapeutin ei kuitenkaan pidä kiireellä ryhtyä täyttämään lapselle esittämänsä kysymyksen jälkeistä hiljaisuutta, sillä lapsi saattaa tarvita aikaa asian pohittamiseen, ajatustensa selventämiseen ja vastauksensa antamiseen (Haaland 2004). Myös lapsilla itsellään on kykyä käyttää omaa tietämystään huolistaan, jolloin terapeutin tehtävänä on auttaa lasta saamaan tämä tieto käyttöön ja ylipäättään huomaamaan, että oma tietävyys on avuksi ongelman ratkaisemisessa. Näin saadaan Epstonin (1997) mukaan osoitettua lapselle myös arvostusta hänen tietämystään kohtaan.

Lapsen ja aikuisen maailman yhteensovittamisesta

Piha (1999) mainitsee, että lapsiperheiden kanssa työskentelevien perheterapeuttien tavallisena ongelmana on, miten kyetä käytännön tasolla liittämään yhteen terapiatilanteen kaksi maailmaa: lasten konkreettinen, ei-kielellinen fantasiamaailma ja aikuisten abstrakti, kielellinen asiamaailma. Huolimatta narratiivisen ajattelutavan luomista mahdollisuuksista kuulla ja pyrkiä ymmärtämään myös lapsen kieltä ja kertomusta, Wilson (2005) näkee pelkällä keskustelulla rajoituksensa terapiassa, jossa lapsi on mukana. Perheterapiassa tulee liian helposti ylikorostettua keskustelua terapian välineenä; puhuttu sana on näkymätön, ei-konkreettinen. Wilson tuokin sen rinnalle käsitteen 'language in action' eli 'kieli toiminnassa'. Jos lapselle tuottaa hankaluuksia suora keskustelu, kommunikaatioon voidaan käyttää epäsuorempia menetelmiä. Näistä Wilson mainitsee esimerkkeinä sanomalehtien ja päiväkirjojen, runojen ja kirjeiden, kertomusten ja laulujen tekemisen. Gil (1994) painottaa, että lapset eivät luota yksinomaan kielelliseen ilmaisuun, ja kuvaa heidän jo pienestä pitäen käyttävän kasvoniilmeitä, äänensävyjä, eleitä ja asentoja kielen lisäksi. Kun aikuinen – vanhempi tai vaikkapa terapeutti – rajoittuu vastaamaan vain verbaalisesti, hän tyrkyttää lapselle omaa aikuisen maailmaansa, jolloin hukataan mahdollisuus laaja-alaiseen kontaktiin lapsen kanssa. Haaland (2004) on huomannut aikuisen toivovan, että lapsi toimii niin kuin hän sanoo, ei niin kuin hän itse tekee, kun taas lapselle on merkityksellisempää aikuisen antama malli; lapsi huomaa senkin, mitä aikuinen ei tarkoita hänen huomaavan.

Kun kerran terapian toteuttaminen sekä lasta että vanhempia hyödyttävällä – ja kiinnostavalla – tavalla vaatii erityisjärjestelyitä tai ainakin valmistelua ja monenlaisten asioiden huomioonottamista, miksi sitten ryhtyä näin vaativaan työskentelyyn? Piha (1996) toteaa, ettei lapsen psykiatrinen hoito onnistu ilman perheen mukanaoloa, koska lapselle perhe on elinehto. Piha (1999) myös korostaa, ettei lasten mielenterveystyössä voi välttyä työskentelyltä

vanhempien kanssa, koska lapset itse eivät yleensä hae itselleen hoitoa psyykkisten ongelmien vuoksi. Siten psykoterapeuttinen työskentely perheen kanssa on lastenpsykiatriassa perushoitomuoto ja perheterapia yksi tällaisen työskentelytavan sovellus. Aika usein käy kuitenkin niin, että perheterapeuttisessa työskentelyssä lapsi jotenkin unohtuu ja jää terapiatapauksissa sivuun.

Bailey ja Sori (2005) tuovat esiin useita syitä, miksi vanhempien tulisi osallistua lastensa terapiaan. Ensinnäkin lasten ongelmiin vaikuttavat monenlaiset tekijät, ja vanhemmilta saadaan olennaista tietoa sekä lapsen kehityksestä että perhetaustasta. Vanhempien ja lapsen vuorovaikutuksen seuraaminen antaa myös kuvan vanhempien toimivuudesta sekä lapsen ja vanhemman suhteesta, jolla taas on vaikutusta lapsen toimintaan jopa lapsen ongelman ylläpitäjänä. Lisäksi myös oireilevan lapsen vanhemmat tarvitsevat tukea ja kannustusta, koska lapsen ongelmakäyttäytyminen vaikuttaa vastavuoroisesti heidän toimintaansa ja kokemukseensa omasta kyvykkyydestään vanhempina. Toisaalta lapsen ongelmat saattavat olla lähtöisin vanhempien ongelmista, esimerkiksi liittyä vanhempien parisuhteeseen tai mielenterveyden ongelmiin. Myös Veteren ja Dowlingin (2005) mukaan lapsen käyttäytymiseen vaikuttaa hänen lähiympäristönsä, eli lapsi oppii perhesysteemin sisällä tapoja hallita stressiä ja ahdistusta. Perhe voi kuitenkin osaltaan olla myös luomassa ongelmaa, esimerkiksi kun lapsi tuntee huolta toisesta perheenjäsenestä tai pelkoa jotain perheenjäsentä kohtaan. Siinä mielessä lapsen ongelmat eivät useinkaan ole yksistään hänen, ja siksi myös ongelmien selvittelyyn on hyödyllistä ottaa perhe mukaan. Vielä Bailey ja Sori painottavat, että terapian tavoitteena tulisi olla auttaa vanhempia auttamaan omia lapsiaan, jolloin terapian hyöty todennäköisesti siirtyy vastaanottohuoneesta myös lapsen luonnolliseen ympäristöön ja on pitempiäikaista. Myös narratiivisessa terapiassa vanhemmilla voi olla monenlaisia tehtäviä. Freeman ym. (1997) mainitsevat, että vanhemmat voivat mm. keksiä yhdessä lapsen kanssa ideoita ja ratkaisuja ongelmaan, lisätä merkityksiä

lapsen kertomiin tarinoihin, kertoa itse vaihtoehtoisia tarinoita sekä toimia yleisönä ja todistajana lapsen osoittaessa käyttäytymisensä muutosta.

Carpenter ja Treacher (1989) pohtivat vanhempien ja lasten osallistumista terapiaan vastakkaiselta kannalta, eli perusteita lapsen mukanaoloon perheterapiassa, ja suosittelevat myös yhteisiä istuntoja. He selittävät systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti, että on mahdotonta erottaa yhden järjestelmän osan käyttäytyminen muusta osasta systeemiä, eli sen vuoksi on perusteltua, että kaikki perheenjäsenet osallistuvat ongelmaksi kokemansa asian ratkaisuyritykseen. Erityisen selkeää tämä on silloin, kun lapsi kuvataan ongelmalliseksi. Toisaalta vanhempien hankaluudet vaikuttavat myös lapsiin, eli tällöinkin voi olla hyödyllistä ottaa lapset mukaan terapiaan. Carpenter ja Treacher mainitsevat kolme tehtävää, joita lapsilla voi olla perheterapiaistunnossa. Ensinnäkin lapsi voi toimia ”aputerapeutina” ja tuoda lapsille tyyppilliseen tapaan hyvin suoraan esiin olennaisia asioita. Tässä on kuitenkin huomioitava se, että vain osa lapsen kommunikaatiosta on puhuttua kieltä, ja siksi terapeutin on oltava tarkkana myös lapsen liikkeiden ja leikin ilmaisemille asioille. Toiseksi lapsi voi osallistua lapsen ja vanhemman suhteeseen liittyvään työskentelyyn, jolloin terapeutin on helpompi puuttua suoraan siinä ilmenneisiin ongelma-kohtiin ja auttaa luomaan vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. Lisäksi lapsi voi auttaa terapiaprosessia laajentamalla sen fokusta.

Furmanin (2004) esittelemässä ratkaisukeskeisessä lasten ongelmien ratkontamenetelmässä ”Muksuopissa” on nimenomaan pyritty huomioimaan sekä aikuisen että lapsen näkökulma. Furman (2004, s.15) kertoo menetelmän kehittelyn lähtökohdista ja tuo esiin ensiarvoisen tärkeän ajatuksen: *”Lasten ongelmat ratkeavat parhaiten, jos lapsi osallistuu aktiivisesti oman ongelmansa ratkaisemiseen. Sen vuoksi oli tärkeää, että menetelmä on suunniteltu lasten ehdoilla, että lapset pitävät siitä ja että sen käyttäminen on lasten mielestä hauskaa.”* Furman kuvaa myös aikuisen näkökulman huomioimista: *”...ei riitä, että menetelmä olisi lasten mieleen. Sen piti olla*

myös sellainen, että lapsen vanhemmat voisivat arvostaa sitä ja että se edistäisi lasta lähellä olevien aikuisten yhteistyötä. Se edellytti, että menetelmä ei syyllistäisi ketään vaan lähtisi siitä, että kaikki lapsen lähellä olevat ihmiset voivat kukin omalla tavallaan tukea ja auttaa lasta ratkaisemaan ongelmansa.” Vaikka siis lapsen ja aikuisen näkökulman yhtäläinen huomioiminen usein koetaan haastavaksi, Muksuoppi on hyvä esimerkki siitä, että se on silti mahdollista.

Olisiko kuitenkin yksinkertaisempaa kohdata lapsi omissa istunnoissaan lapselle paremmin sopivien menetelmien ja välineiden kautta sekä tavata vanhempia erikseen ja antaa heille tukea keskustelun avulla? Larner (1996) on ratkaissut ongelman tällä tavalla, eli hänen ’narratiivinen lapsiperheterapiansa’ (’narrative child family therapy’) sisältää sekä lapsen yksilöllisiä käyntejä leikkitarkeutuksessa että lapsen tuotosten analysointia yhdessä vanhempien kanssa. Myös Wachtel (2001) käyttää ’lapsi perheessä’-terapiamallissaan (’child-in-family therapy’) lapsen lausumattomien – ja toisinaan tiedostamattomien – huolenaiheiden esille houkuttelemiseen 1–2 istuntoa lapsen kanssa esimerkiksi hiekkalaatikon tai tarinankertomisen parissa. Lapsen ilmaisemia asioita pohditaan sitten vanhempien kanssa ja pyritään löytämään aktiivisia tapoja lapsen tarpeiden huomioimiseksi. Samoin Everett & Everett (1999, 2005) ovat ADHD-lasten kanssa käyttäneet sekä lapsen ja vanhempien omia käyntejä että yhteisiä istuntoja lapsen ja perheen arviointiin ja hoitoon.

Todennäköisimmin (perhe)terapia on toimivinta, kun voidaan joustavasti kohdata erilaisilla kokoonpanoilla. Vanhemmilla saattaa olla enemmänkin keskinäiseen suhteeseen liittyviä ongelmakohtia, joita he eivät halua lapsen aikana ainakaan kovin perinpohjaisesti pohtia, tai vanhemmat voivat muutoin kokea keskusteluvamman työtavan tarpeelliseksi. Ujo ja arka lapsi saattaa tuoda ajatuksiaan paremmin esiin leikin ja luovuuden kautta, kun paikalla ei ole ”suurta yleisöä” – vaikka toki oma perhe on tutuin ja läheisin ihmissuhde. Lapsen omien käyntien avulla voidaan myös varmistaa, että hänen ajatuksensa tulevat huomioituiksi erityisesti, jos lapsen

kielellinen taso tuntuu vaikeuttavan ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemista. Koivula (2006) on kokenut, että lasten yksilötapaamiset tukevat perhetyötä monin tavoin antamalla lapselle mahdollisuuden ilmaista omaa kertomustaan niin keskustelun, leikin kuin piirtämisenkin kautta ja tuomalla siten lapsen ääntä paremmin kuuluviin perhetapaamisissa syntyvien kertomusten rinnalla.

Loppuhuomautus

Perheterapeuttisessa työskentelyssä lapsen kannalta ongelmallista on se, että lapsi helposti kokee olonsa kiusaantuneeksi ollessaan huomion keskipisteenä ja ongelmien aiheena tai vain keskustelun vuoksi, joka ylipäättään ei kiinnosta. Freeman ym. (1997) painottavat, että juuri leikillisuus mahdollistaa yhteisen kielen, jolla ilmaista ajatusten, tunteiden ja kokemusten laajuutta ja syvyyttä, koska leikillinen kommunikaatio ei ole kokonaan riippuvaista kognitiivisesta kehityksestä ja sopii siten kaikenikäisille. Lapsen ajattelutavan erilaisuuden hyväksyminen ja huomioiminen niin kehitysteoreettisen näkökulman kuin lapseustutkimuksen tuoman uuden tiedon valossa sekä aikuisen ymmärryksen vajavaisuuden mielessä pitäminen auttavat jo pitkälle lapsen maailmaan kurkistamisessa. Tältä pojalta perheterapiassa on mahdollista yhdistää lapsen ja aikuisen maailmaa niin, että kumpikin voi kokea sekä osallistumisen että hyötymisen tunnetta.

Anne Pirttimaa

040 505 1058 *anne.pirttimaa@mtha.fi*

LÄHTEET

Alanen, L. & Bardy, M. (1990). Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990.
Bailey, C. E. & Sori, C. E. F. (2005). Involving parents in children's therapy. Teoksessa C. Everett Bailey (toim.) *Children in therapy. Using family as a resource*. New York: W. W. Norton.
Carpenter, J. & Treacher, A. (1989). *Problems & solutions in marital and family therapy*. New York: Blackwell.
Cooklin, A. (2001). Eliciting children's thinking in families and family therapy. *Family Process*, 40, 3, 293–312.
Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman.
Engel, S. (2005). *Real kids: Creating meaning in everyday life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Epston, D. (1997). "I am a bear" Discovering discoveries. Teoksessa Craig Smith & David Nylund (toim.) *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: Guilford Press.
Everett, C. A. & Everett, S. V. (1999). *Family therapy for ADHD*. New York: Guilford Press.
Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems*. New York: W. W. Norton.
Furman, B. (2004). *Muksuoppi – ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Helsinki: Tammi.
Gil, E. (1994). *Play in family therapy*. New York: Guilford Press.
Koivula, K. (2006). "Kerro minulle tarinasi" – lapsen yksilötapaamiset perheyön rinnalla. *Perheterapia*, 2, 6–21.
Lallukka, K. (1993). Lasten paikka sukupolviarjestyksessä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita 90.
Larner, G. (1996). Narrative child family therapy. *Family Process*, 35, 423–440.
Lobovits, D. H. & Freeman, J. C. (1997). *Destination Grump station – Getting off the Grump bus*. Teoksessa C. Smith & D. Nylund (toim.) *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: Guilford Press.
Morgan A. (2004). Johdatus narratiiviseen terapiaan. Suom. Tapani Malinen. Helsinki: Kuva ja Mieli.
Nida, R. E. & Pierce, S. (2005). *Children's social and emotional development: application for family therapy*. Teoksessa C. Everett Bailey (toim.) *Children in therapy. Using family as a resource*. New York: W. W. Norton.
Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.
Piha, J. (1996). *Terapeuttinen perhetyöskentely*. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Gummerus.
Piha, J. (1999). *Lapsikeskeinen perheterapia*. Teoksessa J. Aaltonen & R. Rinne (toim.) *Perhe terapiassa. Vuoropuhelua vuosituhannen vaihtuessa*. Jyväskylä: Gummerus.
Rober, P. (1998). Reflections on ways to create a safe therapeutic culture for children in family therapy. *Family Process*, 37, 2, 201–213.
Simons, V. A. & Freedman, J. (2005). *Witnessing bravery: Narrative ideas for working with children and families*. Teoksessa C. Everett Bailey (toim.) *Children in therapy. Using family as a resource*. New York: W. W. Norton.
Tähtinen, J. (1999). *Pikkulasten kotikasvatuksen ideat ajan virrassa*. Teoksessa K. Vehkalahri (toim.) *Perhehistorian lukukirja*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
Vetere, A. & Dowling, E. (2005). *Narrative concepts and therapeutic challenges*. Teoksessa A. Vetere & E. Dowling (toim.) *Narrative therapies with children and their families: A practitioner's guide to concepts and approaches*. London: Routledge.
Vygorski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
Wachtel, E. F. (2001). The language of becoming: Helping children change how they think about themselves. *Family Process*, 40, 369–384.
Wilson, J. (2005). *Engaging children and young people: A theatre of possibilities*. Teoksessa A. Vetere & E. Dowling (toim.) *Narrative therapies with children and their families: A practitioner's guide to concepts and approaches*. London: Routledge.

MUUT LÄHTEET

Everett, C. A. & Everett, S. V. (2005). *Working with ADHD children, adolescents and adults: Family therapy resources*. Perheterapiaseminaari Oulussa 16.–17.5.2005.
Haaland, K. (2004). *Lapsi avioerossa – Lapsinäkökulma perheen uudelleenmuotoutumisessa*. Perheterapiaseminaari Jyväskylässä 18.–19.3.2004.
Rober, P. (2004). *Making room for the children in the inner and outer dialogue of the family therapist*. Perheterapiaseminaari Jyväskylässä 28.–29.10.2004.