



Peltola Iida

Haastavan käytöksen ennaltaehkäisy ja opettajan interventiokeinot

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2019

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Haastavan käytöksen ennaltaehkäisy ja opettajan interventiokeinot
Iida Peltola
Kandidaatin tutkielma, 35 sivua
Maaliskuu 2019

Avainsanat: haastava käytös, aggressio, interventio

Tämä kandidaatintutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, jossa pyrin hahmottamaan oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Kouluissa haastavasta käyttäytymisestä puhutaan häiriökäyttäytymisenä ja sopeutumattomuutena. Se on pitkäkestoista sääntöjen ja normien rikkomista, joka kuormittaa opettajia ja vaikeuttaa oppilaan koulutyöskentelyä. Haastava käytös myös kahlitsee opettajia. Opettajaan suunnattu häiriökäyttäytyminen voi saada opettajan näkemään oppilaan vain negatiivisen käytöksen valossa ja unohtamaan yksilön muut ominaisuudet. Haastavan käytöksen ilmenemismuodot ovat moninaisia ja sen vuoksi välillä onkin vaikeaa määrittää, mikä on haastavaa käytöstä.

Tarkastelen koulussa esiintyvää haastavaa käytöstä opettajan näkökulmasta: millä tavoin opettaja voi osaltaan ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä ja ongelmien syntyä. Haastavan käytöksen ennaltaehkäisyssä tutkin pieniä jokapäiväisiä tekoja, jotka liittyvät esimerkiksi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä luokan yhteisiin sääntöihin. Lisäksi olen ottanut tähän kirjallisuuskatsaukseen mukaan kolme interventiomenetelmää. Nämä menetelmät toteutetaan osana oppilaan jokapäiväistä koulunkäyntiä ja erillisinä tapaamiskertoina koulun ulkopuolella. Pilottikouluissa nämä interventiomenetelmät on todettu hyvin lupaaviksi ja helpoksi sopeuttaa koulun arkeen. Mutta vaikka menetelmät on suunniteltu toteutettavaksi koulun ympäristössä, interventioiden onnistumisen kannalta on olennaisen tärkeää, että interventioiden periaatteita noudatetaan myös kotona sekä muissa oppilaan kasvuympäristöissä. Interventioiden onnistumisen kannalta etukäteissuunnittelu on hyvin olennaista. Mitä paremmin ongelmakäytös ennen interventiota ja tavoitteellinen käytös intervention jälkeen määritetään, sitä todennäköisemmin päästään haluttuun tavoitteeseen.

Valitsin haastavan käytöksen tutkielmani aiheeksi, sillä ilmiöön törmää joka päivä koulun arjessa ja myös mediassa oppilaiden ongelmallisesta käytöksestä kirjoitetaan yhä kasvavissa määrin. Kirjallisuuskatsauksen avulla olen pyrkinyt löytämään käytännönläheisiä, jokaiselle opettajalle toteutettavissa olevia keinoja tarttua haastavaan käytökseen.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä	6
3	Haastavan käytöksen käsitteistöä	8
3.1	Haastava käytös	8
3.2	Aggressio ja aggressiivinen käyttäytyminen.....	10
3.3	Yksilön sisäiset syyt haastavassa käyttäytymisessä.....	11
3.4	Interventiot.....	13
4	Opettaja haastavan käytöksen ennaltaehkäisijänä	15
4.1	Opettajan ja oppilaan suhde	15
4.2	Opettajan auktoriteetti.....	16
4.3	Hyvä opetus	17
4.4	Luokan yhteiset säännöt.....	20
4.5	Yksilöiden arvostaminen	21
5	Opettajan interventiokeinot	22
5.1	Opettajan oikeudet lain mukaan	23
5.2	Check in Check out.....	24
5.3	Aggression Replacement Training.....	25
5.4	Aggression portaat	27
6	Johtopäätökset	29
7	Pohdinta	31
	Lähteet	33

1 Johdanto

Helsingin uutiset (2017) uutisoi Opetushallituksen pääjohtajan Aulis Pitkälän kokemuksesta koulussa esiintyvistä häiriköinnistä. Hänen mukaansa suomalaisen koulujärjestelmän ongelmat johtuvat opettajien aseman heikentymisestä ja vanhempien puutteellisista kasvatustavista. Oppilaiden huonot käytöstavat näkyvät käytännössä rauhattomuutena ja opettajien väsymisenä. Myös PISA-tutkimukset antavat surullisen kuvan suomalaisesta koulurauhasta: YLE (2017) kertoo Suomen koulutyörauhan sijoittuvan OECD-maiden häntäpäähän.

Kiinnostus tähän tutkimusaiheeseen nousee omista kokemuksistani ja havainnoistani sekä lähipiiristä. Ennen yliopisto-opiskelujen aloittamista pidin välivuoden. Tämän välivuoden aikana toimin kotipaikkakunnallani luokanopettajan sijaisena peruskoulussa. Jokaisessa sijaistamassani luokassa oli yksi tai useampi oppilas, joiden käytös oli haastavaa. Tällaisella haastavalla käytöksellä tarkoitan tässä tilanteessa oppilaan tahallista tunnin häirintää: asiattomien kommenttien esittämistä ilman puheenvuoroa, kieltäytymistä annetuista tehtävistä ja jatkuvaa pulpetista nousemista sekä luokassa vaeltamista. Äitini työskentelee erityisluokanopettajana ja hänen kanssaan olemme monta kertaa käyneet keskusteluja siitä, miksi oppilaat eivät pysty keskittymään koulutehtäviin ja mikä aiheuttaa heille tarpeen häiritä tunnin kulkua. Tulevan ammattini kannalta koen myös hyvin tärkeäksi löytää konkreettisia keinoja, joilla haastavaa käytöstä voi ennaltaehkäistä ja hallita.

Koulun arjessa tasapainoillaan myönteisten ja kielteisten ilmiöiden välillä (Kiiski, 2010, 5). Käyttäytymisongelmat ovat kouluissa yleisiä ja ne kuormittavat sekä opettajia että koko kouluyhteisöä. Käyttäytymisongelmat myös vaikeuttavat oppilaan omaa oppimista sekä muodostavat riskin myönteiselle kehitykselle. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 10.) Työrauhaongelmat muodostavat koulun arjessa haasteellisen ilmiön, johon opettajat kaipaavat ennalta ehkäiseviä ja korjaavia puuttumisen keinoja (Kiiski, 2010, 5). Oppilaan ongelmallinen käytös vie sekä opettajan energiaa, että aikaa muiden apua tarvitsevien oppilaiden ohjaamisesta. Tämän vuoksi koen tämän aiheen perehtymisen arvoiseksi kandidaatin tutkielmaa varten. Uskon oppivani aiheesta paljon uutta, ja toivon tutkielmastani olevan hyötyä myös muille, jotka törmäävät arjessaan samankaltaisiin ongelmiin.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tässä kirjallisuuskatsauksessa perehdyn oppilaan haastavaan käytökseen sekä opettajan avuksi luotuihin interventiomenetelmiin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettaja voi omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä?
2. Millaisia interventiomenetelmiä on kehitetty haastavan käytöksen poistamiseksi?

Kandidaatintutkielmassani haluan painottaa ongelmien tarkastelua opettajan näkökulmasta tulevan ammattini vuoksi. Opettajakeskeinen tarkastelu on mielestäni tehokkainta myös siksi, että koulun arjessa opettaja ei juurikaan pysty vaikuttamaan lapsen kotioloihin tai lapsen ominaisuuksiin, jotka voivat aiheuttaa haastavaa käytöstä. Opettaja voi kuitenkin pyrkiä kehittämään omaa toimintaansa sellaiseksi, ettei se lisää haastavan käytöksen riskiä.

Määtän ja Rantalan (2010, 23) mukaan lapsen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, kuinka arki sujuu lapsuuden keskeisissä kehitysympäristöissä, kuten kotona ja koulussa. Koti on lapsen ensisijainen kasvuympäristö, ja jos kotona arki on joustavaa ja vanhemmat voivat hyvin, se näkyy lapsen hyvinvoinnissa. Vastapainoisesti vanhempien pahoinvointi heijastuu lapsen toimintaan.

Opettajat joutuvat koulussa paikkaamaan kodin kasvatuksen puutteita. Tutkimustulokset osoittavat, että käytöshäiriöisten oppilaiden kotitaustat eroavat oppilaista, jotka hoitavat koulutyönsä moitteettomasti. Haasteellisten oppilaiden kasvatuksessa on usein puutteita: kasvatus on liian sallivaa, tiukkaa tai epäjohdonmukaista. Perhe voi myös olla hajonnut tai vanhemmat eivät tule keskenään toimeen. Usein vanhemmat kokevat myös vaikeuksia puhua lapsen ongelmista. Lisäksi jos lapsen fysiologisia ja emotionaalisia perustarpeita, kuten unentarvetta tai turvallisuudentunnetta ei ole tyydytetty, tilanne näkyy koulussa käytöshäiriöinä. Valitettavasti nämä ovat taustatekijöitä, joihin opettaja voi vaikuttaa vain vähän. (Saloviita, 2014, 38–39.)

Toteutan kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena, sillä koen sen asettavan hyvän pohjan olemassa olevan tutkimustiedon tarkasteluun. Salminen (2011, 1) kuvaa tutkimuksen teon luonnetta, jonka tulee olla järjestelmällistä ja järkipäristä tiedonhankintaa. Tutkimuskysymykseni olen pyrkinyt muodostamaan sellaiseksi, että ne auttaisivat rajaamaan tiedonhakua käsiteltävissä olevaan tietomäärään. Kun tietomäärä on hallittavissa, tiedonhaku

voi olla järjestelmällistä ja järkevää. Tutkimuskysymysten tarkka suunnittelu on tärkeää, sillä Puusniekan ja Saaranen Kauppisen (2009, 5) mukaan hyvin suunnitellun tutkimusasetelman avulla tavoitetaan monipuolista tietoa. Siten tutkija voi saada ymmärryksen itse ilmiöstä ja siihen liittyvistä syy-seuraussuhteista.

3 Haastavan käytöksen käsitteistöä

Tässä kappaleessa esittelen käsitteitä, jotka liittyvät olennaisesti tutkielmani toteutukseen. Näitä käsitteitä ovat haastava käytös, aggressio, aggressiivinen käyttäytyminen, yksilön sisäiset tekijät haastavassa käyttäytymisessä ja interventio.

Opettajat kohtaavat päivittäin lapsia, jotka vaikeuttavat omaa ja muiden koulutyöskentelyä omalla käytöksellään (Laajasalo, 2016, 147). Tavallisimmin esiintyviä luokan työrauhaongelmia ovat joutilaisuus, toisten häiritseminen sekä puhuminen ilman lupaa (Saloviita, 2014, 88). Kesto-ongelmana näyttytyy opettamista hankaloittava rauhattomuus (Laajasalo, 2016, 147). Tavallisimmissa ongelmissa voidaan sanoa olevan kyse lasten normaaleista tarpeista puhua ja liikkua, sillä perinteinen koulutyöskentely pakottaa oppilaat istumaan pulpetteihin. Samanaikaisesti heiltä odotetaan hiljaisuutta, aiheeseen keskittymistä ja työskentelyä annettujen ohjeiden mukaisesti. Näin ollen lasten käytöksessä esiintyvän vilkkauksen ja levottomuuden voidaan sanoa olevan normaalia taustahälyä. (Saloviita, 2014, 88.) Ihmisen perustarpeiden kuten nälän ja turvallisuudentunteen tyydyttäminen luovat perustan hyväksyttävälle käyttäytymiselle. Lisäksi oppilaan tarve kokea itsensä merkitykselliseksi ja hyväksytyksi sekä kokemus omasta pystyvyydestä ja kuuluvuudesta johonkin joukkoon vaikuttaa oppilaan käytökseen luokkahuoneessa. (Levin & Nolan, 2010, 37.)

Aina ei olekaan helppoa määrittellä, mikä on niin sanottua normaalia huonoa käytöstä, kuten rajojen kokeilua ja mikä haastavaa käytöstä, johon kannattaa pyytää ulkopuolista apua. Jos lapsi satuttaa muita ja joutuu jatkuvasti tappeluun tai jos oppiminen on vaikeaa käytöksen vuoksi, kannattaa asiasta keskustella ammattilaisen kanssa. Määrittelyn kannalta merkittävää on se, kuinka kauan haastava käytös on jatkunut. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017.)

3.1 Haastava käytös

Kerola ja Sipilä (2017, 18) kertovat termin haastava käyttäytyminen olevan melko uusi. Aiemmin tällaisesta käytöksestä on puhuttu tylsämielisyytenä, hermoheikkoisuutena, pahatapaisuutena ja poikkeavana käytöksenä. Koulujen käytössä ovat nykyisin ilmaisut häiriökäyttäytyminen, sopeutumattomuus ja ongelmakäyttäytyminen. Oppilaan käytöksen määrittely on aina sosiaalinen tapahtuma, sillä haastavasti käyttäytyvä henkilö haastaa ympäristönsä ja ne ihmiset, jotka kohtaavat ja näkevät tällaista käyttäytymistä. Haastava

käyttäytyminen kertoo siitä, että yksilö ei ole löytänyt sosiaalisesti hyväksyttävää muotoa viestinsä ilmaisemiseksi. Kypsemmän ja taitavamman henkilön haasteena on vastaanottaa ja ymmärtää tämä viesti, mikä on ensiaskel vuorovaikutukseen. Vastaanottavan henkilön tulisi myös nähdä haastavan käyttäytymisen taakse: mitä oppilaan haastava käyttäytyminen tarkoittaa?

Vaikka raja normaalin ja poikkeavan välillä on liukuva, arjessa haastavan käyttäytymisen tunnistaminen on usein selkeää. Toisinaan haastavan käyttäytymisen muodot voivat olla jopa mahdottomia niin, että käytöksen muotoja on vaikeaa kuvata sanoin. Vastakkaisesti oppilaan esittämä haastava käyttäytyminen voi myös kahlita ympäristön henkilöt näkemään vain käytöksen, eikä opettajien puheisiin tai ajatuksiin mahdu enää muuta. Jopa sekunnin murto-osassa tapahtunut potku, sylkäisy tai lyönti synnyttää toimintaketjuja ja tunnereaktioita, jotka johtavat vuosia kestäviin toimintamalleihin. Nämä toimintamallit voivat muuttaa tilanteessa olleiden henkilöiden välisen suhteen kohtalokkaaksi loppuiäksi. (Kerola & Sipilä, 2017, 18.)

Käytöshäiriö määritetään pitkäkestoiseksi ja toistuvaksi sosiaalisten normien ja sääntöjen rikkomiseksi sekä muiden oikeuksien sortamiseksi. Käytösongelmat vaikeuttavat koulutyöskentelyyn osallistumista. (Laajasalo, 2016, 147.) Ei-toivottu käyttäytyminen myös kuormittaa opettajia sekä vahingoittaa oppilaan tasapainoista kehitystä ja sosiaalisia suhteita (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 7). Toisiin ihmisiin tai itseen kohdistettu väkivalta on haastavan käyttäytymisen rankka muoto, sillä se rikkoo yksilön koskemattomuutta. Myös muut haastavan käyttäytymisen muodot kuluttavat inhimillisiä voimavaroja ja synnyttävät voimakkaita tunteita. (Kerola & Sipilä, 2017, 21.)

Ongelmalliseen käyttäytymiseen tulee puuttua aina. Perinteisesti ongelmiin on yritetty vaikuttaa korjaavalla palautteella ja rangaistuksin. Tehokkaampaa on kuitenkin tilanteiden ennakointi ja ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisy. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetellaan tunnistamaan ne tilanteet, joissa ongelmallista käyttäytymistä esiintyy. Oppilaita autetaan yhteisillä pelisäännöillä sekä tehostetulla valvonnalla. Näin lisätään oppilaiden onnistumista oman käyttäytymisen ohjaamisessa. Ennakoivaan eli proaktiiviseen työtapaan siirtyminen aiheuttaa muutoksen: rangaistusten sijasta huomio kiinnitetään ennaltaehkäiseviin toimintatapoihin. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 10.)

Oppilaiden haastavan käytöksen ennusmerkit ovat yksilöllisiä, mutta tavallisimpia ovat puheen, tunnetilan ja fyysisen olomuodon muutokset. Puheen muutos voi näkyä kiroiluna,

riidan haastamisena, uhkailuna, syyttelynä sekä puhumattomuutena. Tunnetilan muutokset heijastuvat

oppilaan käytöksessä kiihtymyksenä, ahdistuneisuutena ja ärtymyksenä. Fyysisen olemuksen muutokset näkyvät esimerkiksi ovien paukutteluna ja muuna motorisena äänekkyytenä, kehon jännittyneisyytenä, ihon värin muutoksina ja vetäytyvyytenä. Haastavan käyttäytymisen muodot ovat kuitenkin loputtomia, aina ilmenee uusia käytöksen muutoksia ja variaatioita. Vahvojen tunteiden herättämisen lisäksi haastava käyttäytyminen luo sääliä ja epäuskoa, vangitsee sekä lamaannuttaa. Mikäli haastavaa käytöstä halutaan korjata, käytöksen muoto tulee kuvata ja analysoida tarkasti. (Kerola & Sipilä, 2017, 18–20 ja 22.)

3.2 Aggressio ja aggressiivinen käyttäytyminen

Aggression tunnetta käytetään yleisnimityksenä negatiivisille tunteille kuten pettymys, kateus ja raivo. Aggressio on kaikkea sitä, mikä saa aikaan vihan, hyökkäyshalun ja itsensä puolustamisen. Aggressio on kyky reagoida ympäristön häiritseviin ärsykkeisiin. Positiivisena voimavarana aggressio on itsepuolustusta, rohkeutta olla ja elää yksilönä ja ryhmässä sekä itseensä uskomista. Aggression synnyttämät tunteet ohjaavat ihmistä puolustautumaan, itsenäistymään ja yrittämään. Esimerkiksi murrosiän erityisellä aggressioenergialla, kapinalla ja uhmalla on tärkeä tehtävä irrottaa nuori kodista ja vanhemmista. (Cacciatore, 2007, 17 ja 28–29.)

Aggressiokasvu eli haasteellisten tunteiden kautta tapahtuva itsenäistymis- ja irtautumiskasvu perheestä kuuluu kasvuun ja kehitykseen. Itsenäistymisen ja aggression tunteet pakottavat nuoren yrittämään itse ja kohtaamaan maailman haasteet. Samalla ajankohtaiseksi tulee kodin ulkopuolella tarvittavien sosiaalisten taitojen opettelu. Aggressiokasvu aiheuttaa usein konflikteja yksilön lähipiirissä. Turvallinen ja pysyvä aikuinen voi kuitenkin antaa lapselle mahdollisuuden ilmaista kipeitä tunteita ja opetella niiden kanssa selviytymistä. Tunnetiloja kuuntelevan aikuisen avulla lapsi voi luottaa ihmissuhteen kannattelevan häntä. Tällöin lapsi ei koe tarvetta kasvattaa yksinvaltaa väkivallan avulla. Epäonnistunut tai häiriintynyt kehitys johtaa väkivaltaisiin ratkaisuihin, oman tahdon ja tunteiden tukahduttamiseen sekä kehityksen jumiutumiseen. (Cacciatore, 2007, 88–89.) Suuri osa avoimesta aggressiivisuudesta ja häiriökäyttäytymisestä onkin seurausta puutteellisiksi jääneistä sosiaalisista ja psykologisista taidoista. Tällöin henkilöltä puuttuu taidot ja tieto pyytää, tehdä kompromisseja ja neuvotella vaatimisen sijasta. Hän ei siis löydä keinoja käyttäytyä konfliktitilanteessa

tarkoituksenmukaisesti. Seurauksena on kiivastumista, mutta taitoja käsitellä turhautumista ei ole. (Glick & Gibbs, 2016, 13.)

Glickin ja Gibbsin (2016, 2–3 ja 13) mukaan nuorten aggressiivinen käyttäytyminen ei ole uusi

ilmiö. Elämme aggressiivisessa yhteiskunnassa, jossa nuorten aggressiivinen käytös on iso sosiaalinen ongelma. Se aiheuttaa taloudellisia kustannuksia ja kärsimystä, sekä on hukkaan heitettyä potentiaalia. Valitettavasti aggressiivista käytöstä on vaikea muuttaa, sillä epäsosiaalinen ja aggressiivinen käytös saa voimakasta välitöntä vahvistusta. Tällainen nuorten käytös ei myöskään aiheuta juurikaan negatiivisia seurauksia. Nuorten aggressiivinen käytös ilmenee havaittavana käyttäytymisenä, joka saa usein alkunsa tavallisesta vuorovaikutustilanteesta. Syntyy väärinkäsitys, joka aiheuttaa vihan tunnetta. Aggressiivinen käytös saa energiaa ja tukea väärin tulkintojen aiheuttamasta tunnekuohusta. Nuoren aggressiivisen teon syyt ovat moninaisia, sekä sisäisiä että ulkoisia. Sisäiset syyt ovat yleensä yhteen kietoutuvia kognitiivisia puutteita. Kognitiivisella tasolla aggressiivisesti käyttäytyvä nuori järkeilee minäkeskeisellä, konkreettisella ja alkeellisella moraalisen päättelyn tasolla. Lyhyesti ilmaistuna aggressio on kognitiivinen, emotionaalinen ja behavioraalinen ilmiö. Se vuoksi interventionkin tulee olla moniulotteinen. Aggressiivisesti käyttäytyvää nuorta luonnehtii neljä ominaisuutta: puutteelliset sosiaaliset taidot, verbaalinen ja fyysinen aggressiivisuus, vetäytyminen ja kypsymättömyys. Verbaalinen ja fyysinen aggressio on karkeaa kielenkäyttöä, äkkipikaisuutta, riidanhaluisuutta, uhmaa auktoriteetteja kohtaan, vastuuttomuutta, huomionhakuisuutta ja heikkoa syyllisyydentuntoa.

Pardinin ja Byrdin (2012, 248) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ja nuoret käyttävät enemmän aikaa muiden ihmisten dominointiin kuin rangaistusten pelkäämiseen ja uhrien kärsimysten sekä katumuksen tuntemiseen. Glick ja Gibbs (2016, 3) kertovat tällaisen käyttäytyminen johtavan konfliktitilanteisiin ikätovereiden, vanhempien ja yhteiskunnallisten instituutioiden kanssa. Pardini ja Byrd (2012, 286) lisäävät aggressiivisuuden olevan yhteydessä myös alhaiseen akateemiseen suoriutumiseen.

3.3 Yksilön sisäiset syyt haastavassa käyttäytymisessä

Karkeasti jaoteltuna työrauha- ja käyttäytymisongelmien syyt johtuvat yksilöstä ja ympäristöstä, kuten geneettisistä tekijöistä ja oppimisympäristöstä. Useimmissa tapauksissa

kuitenkin puhutaan molempien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Kiiski, 2010, 5.) Haastavan käytöksen syissä jaan tutkimani tiedot sisäisiin ja ulkoisiin. Oppilaasta itsestään johtuvia sisäisiä syitä avaan tässä kappaleessa. Ympäristön merkityksestä ja opettajan toiminnasta kerron kappaleessa neljä.

Yksilöstä johtuvia sisäisiä syitä ovat psyykkiset, neurologiset ja geneettiset tekijät (Kiiski, 2010, 5). Lapsuudessa ilmenevät käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöt ovat yleisiä. Hoitamattomina ne voivat heikentää nuoruudessa ja aikuisuudessa elämänhallintaa ja psykososiaalista hyvinvointia. (Vuori, Tuulio-Henriksson, Nissinen & Autti-Rämö, 2015, 1561–1562.) Vaarallinen, tuhoisa ja häiritsevä käytös on vallitsevampaa yksilöillä, joilla esiintyy kehityksen häiriöitä verrattuna normaalin kehityksen omaaviin ikätovereihin. Tutkimuksen mukaan 10-15 prosentilla kehityshäiriöisistä yksilöistä esiintyy ongelmakäytöstä. (Call, Gillespie, McCracken, Reavis & Scheithauer, 2015, 1013.) Kun lapsen elämänpiiri laajenee, käyttäytyminen alkaa heijastaa erilaisten sosiaalisten ympäristöjen muokkaamia käyttäytymismalleja. Lapsen sosiaaliset taidot voivat olla kehittymättömät, jos lapsi on kokenut toistuvia kielteisiä ja epäonnistumisen kokemuksia sosiaalisissa tilanteissa. (Vuori, Tuulio-Henriksson, Nissinen & Autti-Rämö, 2015, 1561–1562 ja 1565.) Esimerkiksi tunnekylmydestä kärsivällä yksilöllä on vaikeuksia tuntea syyllisyyttä, katumusta tai empatiaa toisia ihmisiä kohtaan (Kahn, Frick, Youngstrom, Findling & Youngstrom, 2012, 271–272). Ihmisillä rangaistuksen saamista seuraava ahdistus on olennainen osa sisäisen systeemin toimintaa, jonka tehtävänä on estää ja rajoittaa yksilön huonoa käytöstä. Tunnekylmillä henkilöillä tunnereaktiot ovat vajaita, joten he eivät koe rangaistuksen aiheuttamaa ahdistusta. Tämä aivojen toiminnan vaje estää yksilön normaalin omatunnon kehityksen. (Frick, Ray, Thornton & Kahn, 2014, 27.) Kuitenkin Laajasalon (2016, 150) mukaan tunnekylmyyttä esiintyy käytösongelmista kärsivillä oppilailla vain pienellä osalla.

Kun oppilas ei noudata ohjeistuksia, hänen käytöksensä tarkoituksena voi olla huomion hakeminen, hauskanpito, opettajan asettamien rajojen testaaminen tai yksinkertaisesti houkutus vaikeuttaa opettajan työtä. Opettajana on tärkeää olla tietoinen siitä, että oppilaan käytös voi olla osoitus fysiologisesta tai psykologisesta kiihottumisesta. Monitorointi ja reagointi ovat opettajan tärkeimpiä keinoja välttää ongelmien eskaloituminen. (Ellis & Tod, 2009, 209.)

3.4 Interventiot

Intervention ja sen käyttämisen strategian etukäteissuunnittelu lisää oppilaan asiallisen käytöksen esiintyvyyden todennäköisyyttä (Levin & Nolan, 2010, 3). Interventioiden ydinajatuksena on myönteisen suhteen luominen lapseen sekä aikuisen ja lapsen välisen suhteen ja yhteistoiminnan parantaminen (Laajasalo, 2016, 149). Ellisin ja Todin (2009, 209) mukaan se, että oppilas käyttää jatkuvasti häiritseviä strategioita ja saa rangaistuksia, kuten tulee poistetuksi luokasta, on osoitus, että tilanteeseen tarvitaan toisenlainen interventio. Sanktiot nimittäin harvoin muuttavat oppilaan käytöstä. Oppilas, jonka käytös lähentelee jatkuvasti rangaistusten antamisen tasoa, on todiste sanktioiden toimimattomuudesta.

Kielteisen kehityksen korjaavien toimien tavoitteena on keskeyttää luokassa esiintyvä häiriö ja saada oppilas käyttäytymään odotusten mukaisesti. Korjaavat toimenpiteet tulee suunnitella niin, ettei käytöshäiriöiden todennäköisyys lisäänty tulevaisuudessa. Näin nimittäin tapahtuu valitettavan usein, sillä opettajan osoittama huomio voi toimia käytöshäiriön vahvistajana, vaikka huomio olisikin oppilaan moittimista. (Saloviita, 2014, 86.) Käytöshäiriöistä kärsivien oppilaiden onkin todettu saavan runsaasti kielteistä palautetta opettajiltaan. Tämän vuoksi jokaisen opettajan tulisi pitää huolta siitä, että oppilas saa koulupäivän aikana enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta. (Laajasalo, 2016, 148 ja 155.) Opettajana on siis tärkeää huomioida, että huomion antaminen oppilaalle on voimakas keino vaikuttaa. Sen avulla oppilas voidaan ohjata kohti toivottua käytöstä, mutta opettajan antama huomio voi myös olla käytöshäiriöitä ylläpitävä tekijä. (Saloviita, 2014, 86.)

Käytösongelmien riskitekijöitä on runsaasti ja usein ne ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsen itsensä lisäksi ne liittyvät perheeseen ja elinympäristöön. Käytöshäiriöitä korjaavia toimenpiteitä luonnehtiikin usein multimodaalisuus eli se, että moniammatillisen yhteistyön avulla tuetaan lapsen lisäksi myös perhettä ja laajempaa sosiaalista verkostoa. (Laajasalo, 2016, 148.) Käytökseen kohdistuvien interventioiden menestyksen kannalta vanhempien sitoutuminen on kriittisen tärkeää, sillä ongelmakäytöksen hoito vaatii intervention toteutusta luonnollisessa ympäristössä. Vanhempien sitoumukseen vaikuttaa aika, joka ongelmien esiintyvyyden vähenemiseen vaaditaan. Valitettavasti toimivat interventiot vievät vähintään useamman viikon. Vanhempien on myös todettu arvostavan interventioiden toimivuutta sitä vähemmän, mitä enemmän aikaa ongelmakäytöksen esiintyvyyden vähenemiseen kuluu. (Call, Reavis, McCracken, Gillespie & Scheithauer, 2015, 1013–1014.)

Farrelin (2011, 19–20) mukaan kohdekäytös, jonka muuttamiseen kasvattaja tähtää, täytyy määritellä tarkasti. Tarkka määrittely varmistaa johdonmukaiset havainnot, kun interventiot otetaan käyttöön ja tehdään myöhempiä havaintoja siitä, onko kohdekäytös lisääntynyt vai vähentynyt. Esimerkkejä kohdekäytöksestä on esimerkiksi oppilaan liikkuminen ympäri luokkaa ilman lupaa tai toisten oppilaiden koskeminen. Tällöin haluttua käytöstä olisi se, että oppilas istuisi tunnilla omalla paikallaan. Opettaja tekee ensin määritelmän lähtötilanteen käytöksestä, jota halutaan muuttaa. Se tarjoaa perustan, johon interventioiden vaikuttavuutta verrataan. Lähtötilanne saattaa sisältää mitat käytöksen esiintymistiheydestä ja kestosta. Sen jälkeen kasvattaja identifioi ne käytöksen vahvistajat, jotka luultavasti ovat tehokkaita tapoja muuttaa käytöstä. Käytöksen vahvistamisessa voi käyttää esimerkiksi kehua tai kohdehenkilön lempiaktiiviteettia. Niiden täytyy kuitenkin olla välittömässä yhteydessä oppilaan positiiviseen käytökseen. Kerola ja Sipilä (2017, 22) muistuttavat, että vanhempien ja opettajien on myös varottava jumittumasta paikalleen: on osattava kääntää energia, toiminta ja katse eteenpäin. On pohdittava, millaisin pedagogisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden avulla käyttäytymiseen voidaan puuttua ja miten se suunnataan kohti myönteistä kehitystä. Laajasalon (2016, 163) mukaan lyhyet interventiohankkeet harvoin mahdollistavat uusien käytäntöjen juurtumisen koulun arkeen. Lisäksi lyhyiden, toisiaan seuraavien hankkeiden ketju vähentää opettajien sitoutumista ja kiinnostuneisuutta intervention läpiviemiseen, mikä taas vähentää ohjelman tehokkuutta.

4 Opettaja haastavan käytöksen ennaltaehkäisijänä

Tässä kappaleessa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli miten opettaja voi omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä luokassa haastavaa käytöstä.

Ympäristö voi mahdollistaa haastavan käytöksen esiintymisen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opettaja, oppimisympäristö ja kaveripiiri (Kiiski, 2010, 5). Määritellessä oppimisympäristöä, opettajan käytöksellä on tärkeä rooli. Tarkoituksellisesti tai tahattomasti, opettajan sanallisesti ja sanattomasti ilmaistu käytös vaikuttaa oppilaiden käytökseen. (Levin & Nolan, 2010, 3.) Opettaja voi omalla käytöksellään muodostaa luokkaan työrauhaongelman, esimerkiksi jatkuvalla myöhästymisellä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, 11). Näiden tekijöiden lisäksi Kauffman ja Landrum (2013, 155) kertovat, että liian suurella luokkakoolla on yhteys oppilaiden aggressiiviseen käytökseen. Myös Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus ja Rasku-Puttonen (2013, 95) kirjoittavat luokan pienen ryhmäkoon puolesta: Alkuportaatt-hankkeessa havaittiin, että mitä pienempi ryhmäkokoo oli, sitä paremmat oppimistulokset oppilaat saavuttivat lukutaidossa ja matematiikassa. Myös opettajan toiminta oli lapsilähtöisempää pienessä luokassa.

Saloviidan (2014, 45 ja 47) mukaan käyttäytymisongelmien ehkäisemisen avaintekijä on hyvä opetus, sillä useat työrauhaongelmat juontavat puutteelliseen opetukseen. Keskeisimmät välineet työrauhan ylläpitämisessä ovat niitä, joita opettaja käyttää jo ennen ongelmien syntymistä. Suurin osa häiriöistä voidaan ennaltaehkäistä huolehtimalla tietyistä perusasioista, jolloin kaikista käytösongelmista pinnalle nousee vain pieni jäävuoren huippu. Näitä perusasioista ovat esimerkiksi opettajan auktoriteetti, luokan yhteiset säännöt ja rutiinit, hyvä opetus, luokan fyysinen ympäristö sekä opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen suhde.

4.1 Opettajan ja oppilaan suhde

Liberaalinen näkökulma korostaa demokraattisia arvoja, lapsikeskeistä toimintaa sekä opettajan ja oppilaan välistä tasa-arvoisuutta. Avain työrauhaongelmiin on oppilaan ja opettajan välinen positiivinen suhde, joka johtaa rangaistusten minimoimiseen tai poistamiseen kokonaan. Tällaisia liberaaleja näkemyksiä löytyy varsinkin opettajankoulutuslaitoksista. (Saloviita, 2014, 50.)

Opettajan karismaattinen auktoriteetti perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan, jopa ihailevat häntä. Tällaisessa mallissa opettaja välittää oppilaistaan, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että hän tietää nimen lisäksi jokaisesta oppilaasta jonkin tärkeän tiedon, kuten mitä oppilas harrastaa. Karismaattinen auktoriteetti ei kuitenkaan tarkoita, että opettaja mielistelisi oppilaitaan. Opettaja huolehtii kontaktin luomisesta jokaiseen oppilaaseen. Opettaja myös etsii keinoja innostaa oppilaitaan. Karismaattinen opettaja ohjaa luokkaa kertomalla, mitä haluaa ja oppilaat uskovat, koska eivät halua pahoittaa opettajan mieltä. Karisma tarkoittaa arkikielessä myötäsyttyä säteilyvoimaa. Karismaattinen auktoriteetti ei kuitenkaan ole ominaisuus, joka henkilöllä on tai ei ole. Se on ominaisuus, jonka jokainen opettaja voi kehittää. Tutkimustiedon mukaan parhaiten oppilaiden kanssa tulevat toimeen ne opettajat, jotka luovat oppilaisiin empaattiset ja lämpimät välit. Tutkimusten mukaan oppilaiden koulumenestys parani ja häiriökäyttäytyminen väheni, jos opettaja oli luonut lämpimän ja hyvän suhteen oppilaaseen. (Saloviita, 2014, 52.) Oppilailta kysyttäessä he kuvasivat suosittua opettajaa seuraavasti: opettaja osoittaa pitävänsä oppilaistaan, hän osaa opettaa ja selittää asiat taitavasti, on ystävällinen oppilaita kohtaan, kiittää oppilaita ja pitää heistä hyvää huolta. (Blomberg, 2008, 24.) Yhteyttä koulumenestyksen ja hyvien suhteiden välillä selittää ihmissuhteiden vastavuoroisuus: opettajan hyväksyessä oppilaan, oppilaskin hyväksyy opettajan. (Saloviita, 2014, 59.)

Blomberg (2008, 24–25) kuvaa luokan sisäisen ilmapiirin vaikuttavan oppilaiden suoriutumiseen ja hyvinvointiin. Opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin suuresti. Opettajan käyttäytymistavoista opettajan ja oppilaan väliset suhteet, opettajan käytös ja menettelytavat vaikuttavat ilmapiiriin syntymiseen. Luokkaan voidaan luoda myönteinen ilmapiiri, jos opettaja johtaa luokkaa niin, että jokainen oppilas voi aidosti tuntea olevansa osa ryhmää. Tällöin oppilaat voivat hyväksyä oman asemansa. Opettajan tulee suhtautua yksittäisiin oppilaisiin siten, että oppilas tuntee persoonana hyväksymisen tunteita, vaikka oppilaan henkilökohtaiset suoritukset antaisivat opettajalle syytä arvosteluun.

4.2 Opettajan auktoriteetti

Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhteeseen on haettu ratkaisua erilaisista lähtökohdista. Yksi opettajien käyttämistä auktoriteettimuodoista on pakkovalta. Osa opettajista pitää tästä keinosta, sillä sen avulla luokka saadaan hiljaiseksi pienillä ponnistuksilla. Pakkovallankäyttöön liittyykin usein liian tiukka kuri, joka saa oppilaat pelkäämään opettajaa.

Pakolla aikaansaadussa järjestyksessä ei ole kysymys oikeasta työrauhasta, sillä oppilaat eivät hallitse omaa käyttäytymistään, vaan ulkoinen kontrolli tekee sen. Ulkoisena kontrollina voi toimia rangaistus tai pakkio. Koska tässä mallissa oppilaat eivät hallitse käyttäytymistään, pakkovalta estää oppilaita harjoittelemasta oman käyttäytymisen kontrollointia. Tällöin pakkovallasta tulee aidon työrauhan este. Pakkovallankäyttö muuttuu myös vaikeammaksi opettajalle ylemmille luokille mentäessä. Oppilaat voivat ryhtyä vastatoimiin, jolloin opettaja huomaa joutuvansa jatkuvien kepposten kohteeksi. On kuitenkin muistettava, että peruskoulun kontekstissa hämmöittää jatkuvasti tietynlainen pakko: oppilailla on oppivelvollisuus, peruskoulua on pakko käydä. Väistämättömät konfliktit voidaan kuitenkin välttää, kun oppilaat tunnustavat opettajan auktoriteetin. (Saloviita, 2014, 50 ja 57.) Opettajan tulisi itse toimia positiivisen vuorovaikutuksen mallintajana: kuuntele oppilasta ja perustele omat näkemyksesi. Kohtele myös jokaista oppilasta kunnioittavasti. (Laajasalo, 2016, 155.)

Blombergin (2008, 17 ja 20) mukaan opettajan auktoriteetin tehtävänä on mahdollistaa opetustapahtuma, joka taas johtaa oppilaan kasvuun. Opettaja käyttää auktoriteettiaan oikein, jos oppilas opiskelee asian ja oman itsensä vuoksi, kasvaa täyteen mittoihinsa sekä tulee riippumattomaksi opettajan auktoriteettimuodosta.

4.3 Hyvä opetus

Hyvällä opetuksella pystytään korjaamaan muiden taustatekijöiden aiheuttamia vahinkoja. Hyvän opetuksen kriteerejä ovat oppilaiden edellytyksiin sovellettu vaatimustaso ja etenemisvauhti. Jos oppilailla ei ole tekemistä tai he kokevat turhautumisen tunteita, he alkavat puuhata omiaan. Tärkeää on myös saada kaikki oppilaat aktiivisesti mukaan opetukseen sen sijaan, että opettaja keskittyisi työskentelemään vain yhteistyöhaluisten oppilaiden kanssa. (Saloviita, 2014, 45.)

Kauffmanin ja Landrumin (2013, 160) mukaan koulu lisää oppilaiden huonon käyttäytymismallin todennäköisyyttä tarjoamalla opetusta, jolla oppilaat eivät koe olevan mitään konkreettista käyttöä. Paitsi että tällainen opetustapa ei sitouduta oppilaita opetukseen, se myös vaikeuttaa heidän sosiaalista mukautumistaan tuhlaamalla oppilaiden aikaa tarjoamalla mitätöntä informaatiota. Tällainen opetus myös lisää oppilaiden riskiä jättää koulut kesken. Ehkäistäkseen tällaista opetustapahtumaa, opettajan tulee kyetä vakuuttamaan oppilaat siitä, että tarjottu tieto on tärkeää nyt tai tulee olemaan relevanttia oppilaan tulevaisuudessa. Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami ja Vainikainen (2016, 32)

kirjoittavat, että pohtimalla oppilaiden kanssa opiskeltavan asian merkitystä ja hyötyä, vahvistetaan myös oppilaiden aktiivisen oppimisen edellytyksiä.

Luokkahuoneen tulisi olla paikka, jossa oppilaat oppivat menestykselle kriittisiä akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Tehoton opetus näissä kriittisissä taidoissa tuomitsee oppilaat akateemiseen tai sosiaaliseen epäonnistumiseen, tai jopa molempiin. Siitä huolimatta luokkahuoneet ovat usein paikkoja, jossa oppilaat jätetään selviytymään itsekseen. Tällöin he oppivat sattumanvaraisesti joitain taitoja. Akateemisten taitojen tärkeyttä ei voi korostaa liikaa emotionaalisen hyvinvoinnin ja käytöksellisen kehityksen kannalta. Se, että oppilas kykenee kohtaamaan jokapäiväiset itseensä kohdistuvat odotukset, on kriittisen tärkeää psyykkiselle hyvinvoinnille. Jatkuvien epäonnistumisien kohtaaminen ja epäedullinen vertailu ikätovereihin aiheuttaa oppilaassa turhautumista, ärsyntyymistä, arvottomuuden tunnetta ja vihaa. Oppilaiden työtä on oppia akateemisia taitoja. Opettajat, jotka eivät opeta näitä taitoja niin tehokkaasti kuin olisi mahdollista, edistävät oppilaiden emotionaalisia käytösongelmia. (Kauffman & Landrum, 2013, 160.)

Opettajan menettelytapojen jäykkyys ja joustavuus vaikuttavat myös ilmapiiriin. Ne opettajat, jotka käyttivät joustavia työskentelytapoja, onnistuivat vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden asenteisiin koulutyötä kohtaan. Jos opettajan opetus- ja työskentelytavat ovat kaavamaisia ja jäykkiä, oppilaiden asenteet muodostuvat negatiivisiksi. Työskentelytapa, johon opettaja oppilaat totuttaa, vaikuttaa oppilaiden kehitykseen. Tämän vuoksi opettajan tulee toteuttaa luokassa työskentelytilanteita, jotka haastavat oppilaiden tottumukset. (Blomberg, 2008, 24–25.)

Saloviidan (2013, 44–46) mukaan kouluissa vallitseva suoraopetus on epävarmalle opettajalle keino pitää luokka hallinnassa, sillä opetustapa korostaa opettajan asemaa luokan johtajana. Suora opetus voi myös olla opettajan automaattinen reagoititapa luokan kaaosta vastaan. Vaikka metodi on tehokas, se on mekaaninen. Oppiminen ei ole tulosta oppilaiden omasta toiminnasta, vaan ulkoa annettujen tietojen vastaanottamisesta. Lapset joutuvat passiivisten kuuntelijoiden rooliin, jolloin heidän oma ajattelunsa jää vähiin, mikäli oppilaat jaksavat edes seurata opetusta. Suoran opetuksen pakottama yhteinen oppimistahti myös vaikeuttaa eriyttämistä. Suorassa opetuksessa on kuitenkin myös positiivisia puolia: opettaja antaa oppilaille selkeät tavoitteet ja ohjaat heidät niitä kohti. Oppilaille pystytään jakamaan tietoa lyhyessä ajassa, antamaan palautetta ja korjaamaan väärinkäsityksiä. Opetusta seuraava itsenäinen harjoittelu antaa oppilaille mahdollisuuden vahvistaa opittuja asioita.

Perinteisen opetuksen hyödyistä huolimatta opettajan tulisi myös uskaltaa siirtää vastuuta oppilaille, sillä silloin oppilaat oppivat omatoimisuutta ja vastuun kantamista. Kun oppilaat ohjataan aktiivisempaan rooliin, kaikkien ei tarvitse edetä samassa tahdissa. (Saloviita, 2013, 46.) Myös opetussuunnitelma (2014, 72) korostaa oppilaan aktiivista roolia: oppimisen tavoitteena on lisätä oppilaan aktiivista osallistumista, itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Halinen, ym. (2016, 32) määrittelevät aktiivisen oppimisen kirjoittamiseen, reflektointiin, kuuntelemiseen, tekemiseen, kokeilemiseen, puhumiseen ja lukemiseen perustuvaksi tiedon käsittelyksi ja osaamisen kartuttamiseksi. Aktiivisen oppimisen edellytykset vahvistuvat esimerkiksi tavoitteiden asettamisella ja työmäärän suunnittelulla.

Opetustyön suomissa autonomian puitteissa opettaja on saanut päättää yksin opetus- ja oppimismenetelmistä. Autonomian muodostama itsenäisyys on ollut suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystekijöitä: opettajan työtä arvostetaan ja hänen ammattitaitoonsa luotetaan. Yksin tekeminen on toiminut aikana, jolloin oppilaat ovat olleet tasalaatuisia ja mahdollisesti ilmenevät oppimisvaikeudet on pystytty hoitamaan yksittäisen opettajan avulla. Oppilaiden lukumäärän ja oppimishaasteiden lisääntyessä paineet kehittää monipuolisempia opetus- ja oppimismenetelmiä kasvavat. Ryhmänhallinta käy yhä vaikeammaksi yksittäiselle opettajalle oppimisympäristöjen monipuolistuessa. Tämän vuoksi yhteistyön kehittäminen on yhä tärkeämpää. (Willman, 2012, 161.) Saloviidan (2013, 120 ja 127) mukaan opetusvastuun jakaminen luokassa toisen kollegan kanssa on toimiva keino vastata oppilaiden erilaisiin oppimisen tarpeisiin. Samanaikaisopetuksessa luokassa on vähintään kaksi opettajaa. Tällöin opettajat saavat toisiltaan henkistä ja konkreettista tukea ja mahdollisuuden eriyttää opetusta. Tällöin oppilaiden koulumenestys paranee. Opettajien välinen yhteistyö myös helpottaa opettajien omaa työtaakkaa.

Tehtyjen tutkimusten mukaan oppilaiden oppimisongelmia on helpompi hallita samanaikaisopetuksessa, työrauha paranee ja oppilaat saavat enemmän aikaa tehtävien tekemiseen. Lisäksi työtavan koettiin parantavan luokkien ilmapiiriä ja kouluviihtymistä. (Saloviita, 2013, 127.) Rönny ja Rönny (2012, 72) mukaan nykyään kouluissa toteutetaan paljon yhteisopetuksen muotoja. Hyvin toimiva yhteisopettajuus palvelee kannattelevaa ja kannustavaa vuorovaikutusta. Opettajien keskinäinen myönteinen toimintatapa luo oppilaille turvallisuutta, antaa hyvän esimerkin yhteistyöstä ja heijastaa koulun välittämisen ja huolenpidon kulttuuria.

Kun opettajilta kysyttiin, mikä esti heitä siirtymästä samanaikaisopetukseen, yleisimpänä vastauksena annettiin yhteisen suunnitteluaajan puuttuminen. Työtapaan siirtyminen voi myös tuottaa opettajille vaikeuksia, koska se vaatii yhteistyötä ja siten tarkoittaa osittaista luopumista omasta ammatillisesta itsenäisyydestä. Yhteistyötä on myös vaikea toteuttaa, jos opettajien käsitykset opettamisesta ovat kovin erilaisia. (Saloviita, 2013, 121–122.)

4.4 Luokan yhteiset säännöt

Opettajan on tärkeää olla johdonmukainen sääntöjen rikkomiseen liittyvissä seuraamuksissa (Laajasalo, 2016, 155). Opettajan luokassa toteuttama epäjohdonmukainen käytöksenhallinta aiheuttaa sen, että oppilaat eivät pysty ennakoimaan opettajan vastausta heidän käyttökseen. Tällöin oppilaista tulee levottomia, hämmentyneitä ja kykenemättömiä valitsemaan oikeanlaisen käyttäytymismallin. Jos opettaja sallii yhtenä päivänä tietyn käyttäytymistavan ja seuraavana päivänä kieltää sen, opettaja tulee rohkaiseeksi oppilaita käyttäytymään epäasiallisesti. Jos oppilaat eivät pysty luottamaan siihen, että hyvästä käytöksestä seuraa opettajalta rohkaisevaa palautetta, oppilaat saavat hyvin vähän kannustusta käyttäytyä hyvin. (Kauffman & Landrum, 2013, 159.) Laajasalo (2016, 155) rohkaisee opettajia pohtimaan luokan sääntöjä ja niiden merkitystä yhdessä oppilaiden kanssa. Saloviidan (2014, 44) mukaan esimerkiksi peruskoulun alimmilla luokilla oppilaille on kehittynyt ymmärrys vastavuoroisuudesta, joten he kykenevät tekemään sopimuksia. He ovat edelleen hyvin rutiinimyrönteisiä, koska se luo heille toistuvuutta ja turvallisuutta. Täten luokan työrauha on mahdollista rakentaa rutiinien ja sääntöjen varaan. Opettajan on tällöin tärkeää muistaa noudattaa itsekin sovittuja sääntöjä. Tämän ikäiset oppilaat eivät yleensä vaadi vielä säännöille perusteluja. Myös Blomberg (2008, 23) kannattaa opettajan ja oppilaan välistä keskustelukulttuuria. Jos oppilas rikkoo yhteisesti sovittuja sääntöjä, opettajan tulisi keskustella erikseen hänen kanssaan. Oppilaille tulisi selittää, miten hänen käyttöksensä vaikuttaa opettajaan ja muuhun ryhmään. Kollektiivisia rangaistuksia ja luokan moittimista tulee välttää, sillä se vähentää oppilaiden kokemusta turvallisesta ilmapiiristä. Kuria tarvitaan, mutta ensisijaisesti opettajan tehtävä on ylläpitää järjestystä. Tämän tavoitteen opettaja saavuttaa muodostamalla luokkaan yhteiset säännöt, nauttimalla luokan johtamisesta, viestittämällä oppilaille ele- ja kehonkielellä toimivan työympäristön merkityksestä ja valitsemalla metodisesti mielekkäitä työskentelytapoja.

4.5 Yksilöiden arvostaminen

Kauffman ja Landrum (2013, 155–156) kirjoittavat, että opettaja voi myötävaikuttaa oppilaiden käytösongelmiin monilla tavoilla. Esimerkiksi opettajan ja koulutusjärjestelmän piittaamattomuus oppilaiden yksilöllisyyttä kohtaan ja oppilaille asetetut sopimattomat tavoitteet voivat aiheuttaa luokassa ongelmia. Monien koululaisten käytösongelmien arvellaankin johtuvan siitä, että koulutusjärjestelmä ei ole pystynyt mukautumaan yksilöiden erilaisuuteen. Toisaalta osalla oppilaista tilanne voi olla juuri päinvastainen: oppilaat käyttäytyvät epäsosiaalisesti ja kokevat epäonnistumisia, koska yhteisiä sääntöjä ja odotuksia ei ole selvennetty oppilaille. Blombergin (2008, 23) mukaan oppilas saattaa esimerkiksi rikkoa sääntöjä, koska ei ymmärrä, millaisia asioita häneltä odotetaan. Tällöin opettajan tulisi selittää asia oppilaalle konkreettisesti.

Kauffmanin ja Landrumin (2013, 155–156) mukaan koulutusjärjestelmän jäykkyys luo jokaiselle oppilaalle samanlaiset akateemiset ja käytökselliset vaatimukset. Tällöin koulu pakottaa massasta erottuvat oppilaat akateemisen epäonnistumisen ja sosiaalisen poikkeavuuden muottiin. Tällaisessa tukahduttamisen ilmapiirissä oppilaat reagoivat vihamielisyydellä, ilkeillä tai systeemin passiivisella vastustamisella. Halinen, ym. (2016, 30 ja 32) kuvaavat, kuinka erilaisuuden ja monimuotoisuuden arvostaminen ovat yhdessä tekemisen ja luovuuden perusta. Jokainen oppilas rakentaa, havainnoi ja käsittelee tietoa omalla tavallaan. Koska kenenkään ajattelua ei voi nähdä ulospäin, saatetaan ajatella, että muutkin ihmiset rakentavat tietoa samalla tavalla kuin itse. Se johtaa helposti väärinymmärryksiin. Aito arvostaminen ja muiden ymmärtäminen edellyttää opettajalta erilaisten ajattelutapojen hyväksymistä. Erilaisuuden arvostaminen luo välttämätöntä ja arvokasta monimuotoisuutta. Oppilaiden erilaisia tietämisen tapoja, moniulotteista ajattelua ja sisäistä viisautta on tärkeää arvostaa koulutyössä.

5 Opettajan interventiokeinot

Tässä kappaleessa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni: millaisia interventiomenetelmiä on kehitetty haastavan käytöksen poistamiseksi? Kuvaamani interventiomenetelmät ovat ennaltaehkäiseviä. Niiden tarkoituksena on muuttaa oppilaan käytöstä tai opettajan toimintatapoja.

Kohdatessaan häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita opettajat tulevat usein rajoittaneeksi omia tehokkaita työskentelytapojaan. Kun oppilaan todellinen käytös eroaa siitä, millaista käytöstä häneltä odotetaan, opettajat pyrkivät yleensä vaikuttamaan asiaan muuttamalla omaa käytöstään. Tällaiset ongelmakäytöksiset oppilaat tarvitsevat opettajan apua kasvussa ja kehityksessä tunteiden kentällä. Haastavasti käyttäytyviltä oppilailta puuttuu usein työskennellä muiden kanssa ja kyky tarkastella asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Opettajat, jotka ymmärtävät tunteiden kriittisen tärkeän roolin oppilaan käytöksen kannalta, ovat paremmassa asemassa työskennellä ongelmakäytöksisten oppilaiden kanssa. Itseasiassa, osa opettajista asennoituu työhönsä niin, että oppilaat tarvitsevat opettajaa, koska oppilailla esiintyy opettamista ja oppimista vaikeuttavaa käytöstä. Tällaisen asenteen omaavat opettajat ovat valmistautuneita työskentelemään tehokkaasti kaikkien oppilaiden kanssa. Heissä ei synny turhautumisen tunteita tai ajatuksia ajan tuhlaamisesta, koska opettaja ymmärtää auttavansa oppilaita kehittymään kognitiivisesti. Opettaja ei voi kuitenkaan hallita oppilaan käytöstä, sillä oppilasta ei voi pakottaa muuttamaan käytöstään. Oppilaan täytyy itse tehdä päätös. Opettaja voi ainoastaan vaikuttaa oppilaan itse tekemiin käytöksen muutoksiin. Luokkahuoneessa opettaja on jatkuvasti osallinen prosessissa, joka monitoroi oppilaan käytöstä ja vertaa sitä opettajan luomaan kuvaan oppilaan sopivasta käytöksestä. (Levin & Nolan, 2010, 4–5.)

Pyrkiessä muuttamaan oppilaan käytöstä opettajan tulisi käyttää positiivisia interventiotekniikoita negatiivisten keinojen sijaan (Levin & Nolan, 2010, 37). Monet käytösongelmien ennaltaehkäisyyn kehitetyistä tekniikoista pohjautuvat ajatukseen, että myönteinen huomio ja palaute suojaavat lasta. Huomiota kiinnitetään myös tunnetaitojen opetteluun. (Laajasalo, 2016, 149.) Negatiivisten tekniikoiden käyttö kumpuaa usein opettajan virheellisestä tulkinnasta. Opettaja saattaa ymmärtää oppilaan ongelmallisen käytöksen tarkoituksellisenä loukkauksena itseään kohtaan. (Levin & Nolan, 2010, 37.)

5.1 Opettajan oikeudet lain mukaan

Kohdattaessa haastavaa käytöstä joudutaan usein käsittelemään yksilön koskettomuuteen liittyviä kysymyksiä. Monet haastavasti käyttäytyvien ihmisten kanssa työskentelevät työntekijät joutuvat miettimään näitä asioita viikoittain. He saattavat kohdata päivittäin tilanteita, joissa henkilökohtainen koskemattomuus on jatkuvassa vaarassa. Raapimisjäljet ja mustelmat kehossa eivät ole harvinaisia. Venähtäneet selät ja muut vammat vaativat pitkiä sairauslomia. Tästä aiheutuu taloudellisia kustannuksia ja inhimillistä kärsimystä. Lisäksi pelko ja psyykinen stressi aiheuttaa traumojen syntymistä. (Kerola & Sipilä, 2017, 10.)

Vahva fyysinen puuttuminen toisen koskemattomuuteen tai toisen ihmisen kiinni pitäminen on yleensä lain mukaan kiellettyä. On kuitenkin tilanteita, joissa ympäristön säilyminen turvallisena vaatii puuttumaan yksilön fyysiseen koskemattomuuteen. Jos henkilö esimerkiksi puree, potkii tai lyö, tilanteen voidaan katsoa olevan hyväksyttävä peruste poiketa oikeudesta koskemattomuuteen. Silti on huolehdittava siitä, että yksilön oikeusturva toteutuu. Sen vuoksi jokainen pakkotoimenpide, kuten pakkolääkitys, eristäminen tai muiden suojatoimien käyttö, on kirjattava joka kerta. (Kerola & Sipilä, 2017, 10–11.)

Opetussuunnitelman (2014, 14–15 ja 36–37) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisuutta edistetään esimerkiksi kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää kasvatuskeskustelua ja muita kurinpitokeinoja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi ja työrauhan turvaamiseksi. Kasvatuskeskustelu on ensisijainen metodi epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi. Keskustelussa yksilöidään toimenpiteeseen johtanut teko, kuullaan oppilaan mielipide, selvitetään laajemmin syyt käytöksen takana ja etsitään keinot tilanteen korjaamiseksi. Tavoitteena on myös parantaa oppilaan käytöstä ja hyvinvointia. Opetussuunnitelmassa viitataan perusopetuslain pykälään 35 ja 36, joka määrää oppilaan osallistumaan kasvatuskeskusteluun tai jälki-istuntoon, mikäli tämä on häirinnyt opetusta, rikkonut muutoin koulun sääntöjä tai kohdellut oppilaita tai opettajia epäkunnioittavasti tai ihmisarvoa loukkaavasti. Oppilas voidaan myös määrätä poistumaan luokasta. Kerola ja Sipilä (2017, 11) muistuttavat, että mikäli oppilas poistetaan luokasta, käytettävien voimakeinojen tulee olla sopivia suhteessa oppilaan ikään. Myös tilanteen uhkaavuus ja oppilaan vastarinnan taso tulee suhteuttaa voimakeinojen käyttämiseen. Voimankäyttövälineiden käyttö on kiellettyä tällaisessa tilanteessa. Jos oppilaan luokasta poistamiseksi joudutaan turvautumaan voimankäyttökeinoihin, tilanteesta tulee tehdä kirjallinen selvitys opetuksen järjestäjälle.

Jos epäillään, että toisen oppilaan tai koulun henkilökuntaan kuuluvan henkilön turvallisuus kärsii oppilaan uhkaavan tai väkivaltaisen käytöksen vuoksi, oppilasta voidaan kieltää osallistumasta opetukseen enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi. Mikäli oppilaan rikkomus on vakava tai jos epäasiallinen käyttäytyminen jatkuu, oppilas voidaan erottaa enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia kurinpidollisten toimien käyttämisessä toimintatapojen laillisuudesta ja oppilaan yhdenvertaisesta kohtelusta. Myös oppilaan ikä ja kehitysvaihe on otettava huomioon. Kurinpitokeinojen käyttö oppilasta häpäisevällä tai loukkaavalla tavalla on kiellettyä. (Opetussuunnitelma, 2014, 36–37.)

5.2 Check in Check out

Check in Check out (CICO) -menetelmä syntyi tarpeeseen löytää ratkaisukeskeisiä ja myönteisiä toimintatapoja oppilaiden vaikeuksiin säädellä käyttäytymistä. CICO-menetelmä on tarkoitettu oppilaille (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 7), joilla ei esiinny vaarallista käytöstä (Campbell & Anderson, 2011, 315), mutta joille on vaikeaa säädellä käyttäytymistä hyvästä yleisestä tuesta huolimatta. Menetelmässä oppilaalle asetetaan yksilölliset käyttäytymisen tavoitteet, luodaan päivittäin toistuva ja ennakoiva rutiini, palautetta annetaan systemaattisesti, oppilasta kannustetaan tavoitteiden saavuttamiseen sekä edistymistä arvioidaan reaaliaikaisesti. Toimintamallin keskiössä on koulun henkilökunnan ja huoltajien välinen yhteistyö lapsen tukemiseksi. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 7 ja 11.)

CICO-malli rakentuu pistekortin ympärille. Sen tarkoituksena on tarjota koulun henkilökunnalle mahdollisuus systemaattiseen myönteiseen palautteeseen sekä sitouttaa vanhemmat mukaan toimintaan. Pistekortin avulla oppilaalle tehdään näkyväksi tilanteet, joissa hän on saavuttanut tavoitteensa ja onnistunut toimimaan käyttäytymiselle asetettujen odotusten mukaisesti. Epäonnistumisiin jumiutumista pyritään välttämään, ja aikuisia ohjataan suuntautumaan palautteessa tavoitteisiin ja tulevaan. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 12.)

Ohjelman nimen Check in Check out mukaisesti sisäänkirjautumisessa oppilas menee aamutapaamiseen ohjaajan kanssa. Ohjaajana toimii yleensä koulunkäynninohjaaja tai opettaja. Aamutapaamisessa oppilasta pyydetään näyttämään, että tämä on valmis koulupäivään: oppilaalla on mukana esimerkiksi koulupäivän kirjat. Oppilas myös palauttaa edellisenä päivänä vanhempien allekirjoittaman pistekortin, jolloin ohjaaja antaa positiivista palautetta. Tämän jälkeen oppilas saa uuden kortin ja ohjaaja muistuttaa oppilasta toimimaan

sovittujen käyttäytymistavoitteiden mukaisesti. Koulupäivän aikana opettajat antavat oppilaalle arvion jokaisesta oppitunnista. Opettajat antavat myös suullista palautetta. Iltapäivällä CICO-ohjaaja ”kirjaa oppilaan ulos”. Iltapäivätaapaamisessa oppilaan päivän aikana ansaitut pisteet lasketaan pistekortista. Yksittäisten päivien tavoitetaso on yleensä 60-80 prosenttia maksimipisteistä. Mikäli oppilas on onnistunut saavuttamaan sovitun pistemäärän, hän on askeleen lähempänä palkkiota. Yleensä palkkiona toimii toiminnallinen tuokio, jonka sisällön oppilas on valinnut. Mikäli tavoitetta ei ole saavutettu, ohjaaja neuvoo, mihin asioihin oppilaan tulisi kiinnittää tulevaisuudessa huomiota. Koulupäivän jälkeen oppilas vie pistekortin kotiin, jossa huoltajat antavat allekirjoituksen. Tässä yhteydessä huoltajien on tärkeää antaa lapselle myönteistä palautetta. (Karhu, Paananen & Närhi 2017, 12–13.)

Lapsen käytöksen ja tunne-elämän häiriöt voivat vaikuttaa niin koulussa kuin kaverisuhteissakin ilmeneviin konflikteihin. Tämän vuoksi lapsen voi olla vaikeaa solmia ja ylläpitää kaverisuhteita. (Vuori, Tuuli-Henriksson, Nissinen & Autti-Rämö, 2015, 1562.) Myönteisen käyttäytymisen huomioivan palautejärjestelmän avulla voidaan käyttäytymisen lisäksi tukea ja vahvistaa kaverisuhteita. Tällöin palkkiojärjestelmä rakennetaan niin, että oppilaan onnistuminen hyödyttää koko luokkaa. Ongelmallisesti käyttäytyvä oppilas voi ansaita toivotulla käyttäytymisellä luokalle palkkioita, kuten retki sovittuun kohteeseen tai tietokoneaikaa välitunnille. Parhaassa tapauksessa luokkakaverit kannustavat yksilöä ja auttavat häntä pääsemään tavoitteeseen. Kun ennen kavereiden huomio saavutettiin häiriköinnillä, nyt huomio saavutetaan koulunkäyntiä ja oppimista tukevalla käyttäytymisellä. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 14.)

Campbell ja Anderson (2011, 316 ja 324) kertovat tutkimusten osoittavan, että CICO-toimintamalli toimii parhaiten oppilailta, joiden ongelmallista käytöstä ylläpitää aikuisilta saatu huomio. Menetelmää käyttämällä ongelmakäyttäytymisen esiintyvyys väheni ja oppilaat sitoutuivat paremmin akateemiseen työskentelyyn. Pilottikoulujen opettajat kokivat CICO-toimintamallin toteuttamiskelpoiseksi ja toimivaksi.

5.3 Aggression Replacement Training

Aggression Replacement Training -menetelmä eli ART tähtää hyväksytyin ja sosiaalisen käytöksen vahvistumiseen toiminnallisten harjoitusten kautta. Nuorta pyritään kehittämään sosiaalisissa taidoissa ja itsehillinnän kehittämisessä tullakseen toimeen jokapäiväisessä

elämässään. Menetelmän lähtökohdan mukaan yhteisön hyväksymää sosiaalista käytöstä voi oppia ja opettaa. (Suomen ART ry, 2018.)

Harjoitteita on kolmella tasolla: ensimmäinen taso käsittää tunteen ja erityisesti vihanhallinnan, seuraavalla tasolla harjoitellaan käyttäytymistä sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Kolmannella tasolla korostetaan ajattelua: omien arvojen pohtiminen ja moraalinen perustelu. Harjoitteet on suunniteltu toteutettavaksi ryhmissä. (Suomen ART ry, 2018.) Kouluissa ART-ohjelma toteutetaan yleensä 10 viikon mittaisena. Harjoituksiin osallistutaan kolme kertaa viikossa, ja yhden harjoituksen kesto on noin tunnista puoleentoista tuntiin. Koulussa ART-ohjelmaan osallistuminen on usein vapaaehtoista, mutta voi tapahtua myös opettajan toivomuksesta. ART-ryhmään ottamisen edellytyksenä ovat prososiaalisten taitojen, vihanhallinnan ja moraalisien päättelykyvyn huomattavat puutteet. Ohjelman osa-alueet tähtäävät henkilöiden käytöksen muuttumiseen, esimerkiksi moraalisien päättelyn harjoittelu saa henkilön huomioimaan muiden henkilöiden näkökulman. Kohdehenkilö myös oppii, mitä hänen kannattaa tehdä tilanteessa, jossa on yleensä turvautunut aggressioon. Moraalisien päättelyn harjoitus myös vahvistaa oikeudenmukaisuuden tuntoa ja perehdyttää muiden ihmisten tarpeisiin ja oikeuksiin. Sosiaalisten taitojen harjoittelu on ohjelman behavioraalinen alue. Harjoittelu antaa kohdehenkilöille keinoja kohdata tyypillinen aggressiivinen toiminta prososiaalisella käytöksellä. Sosiaalisten taitojen harjoittelu koostuu neljästä menetelmästä: ensimmäinen on mallintaminen, jossa ohjaajat antavat osallistujille esimerkin oikeanlaisesta käytöksestä. Seuraava osa-alue on rooliharjoitus, jossa osallistujat harjoittelevat tosielämän tilanteita. Rooliharjoitusta seuraa palaute, jossa nuori saa kehuja ja lisäohjausta siitä, miten suoritus vastasi mallinnettua taitoa. Viimeisenä nuorta rohkaistaan osallistumaan esimerkiksi kotona tai koulussa toimintaan, jossa nuori voisi päästä käyttämään harjoituksissa opeteltuja taitoja. (Glick & Gibbs, 2016, 14–15 ja 18.)

Suomen Art yhdistyksen (2018) mukaan Aggression Replacement Training -menetelmä hyödyntää esimerkiksi mallioppimista, monikanavaisuutta ja realistisia odotuksia. Ohjaajat näyttävät ensin oppilaille mallin, jonka jälkeen nuori toistaa perässä. Mallioppiminen on todettu tehokkaammaksi menetelmäksi kuin pelkällä puheella ohjaaminen. Monikanavaisuudessa aggressiota tarkastellaan tunteiden, toiminnan ja ajattelun näkökulmasta. Aggressiivinen käyttäytyminen on opittua, joten omien tunne-, toiminta- ja ajattelumallien muuttaminen ei tapahdu hetkessä.

ART-ohjaajina voivat toimia esimerkiksi opettajat, opinto-ohjaajat ja koulupsykologit. Ohjaajia suositellaan olevaksi ryhmää kohden kaksi. Tehokas ohjaaja tulee nuorten kanssa toimeen niin kahden kesken kuin ryhmässäkin, hän ottaa nuoren huolet tosissaan ja kuuntelee nuorta kunnioittavasti. Ohjaaja myös osaa suhtautua herkkätuntoisesti siihen, että nuoruus on myrskyisää aikaa, johon liittyy sekä aikuismaista käytöstä että ennustamatonta, lapsellista käytöstä. ART painottuu voimakkaasti interventioon ja prosessimuotoiseen oppimiseen, jolloin ohjaajien haasteena on pitää osallistujat mukana koko kymmenen viikon ajan. Ennen harjoitusten käynnistämistä ohjaajat tapaavat jokaisen nuoren kahden kesken, jolloin osallistujille kerrotaan ohjelman tavoitteet, menetelmät, kannustimet ja ryhmän säännöt. Kokoontuvien ryhmien sääntöihin kuuluu esimerkiksi, ettei tapaamisissa puhuttuja asioita levitellä ulkopuolisille. (Glick & Gibbs, 2016, 18–20.)

ART-ohjelmaa on tutkittu muun muassa Yhdysvalloissa nuorisorikosoikeuden ja nuorisorikollisuuden ehkäisemisen yksikössä ja oikeusministeriöntutkimusyksikössä. He määrittelevät ohjelman lupaavaksi ja esimerkilliseksi ohjelmaksi. Tutkimusten mukaan ohjelma vähentää nuorissa esiintyvää aggressiivisuutta ja impulsiivisuutta. Prososiaalinen käytös taas saatiin lisääntymään. (Glick & Gibbs, 2016, 115.)

5.4 Aggression portaat

Aggression portaat -tuntimateriaali tarjoaa opettajille konkreettisen työvälineen, jonka avulla opettaja voi suunnitella ja koota oppitunteja vihan tunteiden hallitsemiseksi ja harjoittelemiseksi. Materiaalit on suunniteltu erityisesti terveystiedon tunneille, mutta niitä voi käyttää myös muilla oppitunneilla. Aggression portaat on osa Väestöliiton ”Aggression hallinnalla väkivallan ehkäisyyn” koulutusmateriaalia. (Cacciatore, 2007, 5 ja 164.)

Aggressionportaata tarjoaa koulujen käyttöön ennaltaehkäiseviä aggressionhallintamalleja lastenkasvatukseen. Johtoajatuksena on, että jos yksilöt oppivat hallitsemaan aggressiivisia tunteitaan, myös väkivalta vähenee. Aggression portaata syntyi vastauksena aggression tunteiden vähäisten kasvatustieteiden tarpeeseen. Malli perustuu aggression tunteiden ja normaalin kehityksen ymmärtämiseen, aggression hallintakeinojen opetteluun, käsitykseen omasta vastuusta sekä väkivallan vastaiseen asennekasvatukseen. Lähtökohtana toimii portaittainen tunnekehitys syntymästä aikuisuuteen. Menetelmä antaa keinoja puhua, harjoitella ja oppia hallitsemaan negatiivisia tunteita kuten pettymys, voitonhalu ja raivo. (Cacciatore, 2007, 5 ja 10–11.)

Aggression portaat -harjoitusten avulla oppilas pohtii aggression herättämiä tunteita, harjoittelee mielikuvien avulla hyväksyttäviä toimintatapoja haastaviin tilanteisiin ja opettelee tapoja rauhoittua ja rentoutua. Kaikki harjoitukset hyödyntävät avointa keskustelukulttuuria. Keskustelun tukena voi myös käyttää oheismateriaalia, kuten elokuvia ja sarjakuvia. Yhteisöllisten harjoitusten avulla pohditaan vallitsevia arvoja ja jokaisen yksilön vastuuta omasta käyttäytymisestään. Kaikki harjoitukset tähtäävät väkivallan ennaltaehkäisyyn opettamalla oppilaille väkivallattomia tapoja reagoida aggressioon. (Cacciatore, 2007, 165–167.)

Aggression portaat -mallin materiaalit pilotoitiin Pikku-Huopalahden alakoulussa ja Karjaan yhteiskoulussa. Koulut tutustuivat menetelmään, käyttivät materiaaleja opetuksessa ja kertoivat kokemuksiaan, jotka olivat innostuneen positiivisia. Materiaalit koettiin käytännönläheisiksi ja helposti koulutyöhön sovellettaviksi. Opettajille suunnatussa materiaalissa käsitellään esimerkiksi väkivaltaa, aggressiion tunnetta, suuttumista, rakentavaa riitelyä sekä rauhoittumisen taitoa. (Cacciatore, 2007, 11.)

6 Johtopäätökset

Aggressio on negatiivisten tunteiden yleisnimitys. Siihen lukeutuvat esimerkiksi pettymys ja raivo. Aggressiokasvu kuuluu luonnollisena osana ihmisen kehitykseen, sillä sen avulla nuori irtautuu perheestään ja itsenäistyy. Aggressiokasvu aiheuttaa usein konflikteja kasvua läpikäyvän nuoren lähipiirissä. Jos kehitys häiriintyy tai epäonnistuu, tuloksena on kehityksen jumiutumisen, väkivaltainen käytös ja omien tunteiden ja tahdon tukahduttaminen. (Cacciatore, 2007, 17 ja 88–89.) Puutteellisiksi jääneet sosiaaliset ja psykologiset taidot aiheuttavat suuren osan nuorten osoittamasta aggressiivisuudesta ja häiriökäyttäytymisestä (Glick & Gibbs, 2016, 13). Vuori, ym. (2015, 1561–1562) määrittelevät lapsuuden käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöt yleiseksi ilmiöksi. Hoitamattomina ne heikentävät elämäntilannetta ja psykososiaalista hyvinvointia nuoruudessa ja aikuisuudessa.

Kerolan ja Sipilän (2017, 18) mukaan haastava käytös on aina sosiaalinen prosessi. Oppilas pyrkii negatiivisella käytöksellään haastamaan ympäristön toimijat, sillä hän ei osaa ilmaista viestejään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Ensimmäinen askel kohti hyväksyttävää vuorovaikutusta syntyy, kun aikuinen pystyy näkemään käyttäytymisen taakse ja ymmärtää, mistä lapsi yrittää kertoa haastavan käyttäytymisen avulla.

Haastavan käytöksen ennaltaehkäisyssä tärkeintä on ongelmia aiheuttavien tilanteiden tunnistaminen. Tällaisessa ennakoivassa työtavassa rangaistukset ja korjaava palaute korvataan ennaltaehkäisevillä toimintatavoilla. Niitä ovat esimerkiksi tehostettu valvonta ja yhteiset pelisäännöt, joiden avulla oppilaiden on helpompi ohjata omaa käyttäytymistään. (Karhu, Paananen & Närhi, 2017, 10.) Ongelmallisen käytöksen kitkeminen edellyttää myös oppilaan vanhemmilta interventioon osallistumista. Onnistuakseen interventio vaatii sen toimintaperiaatteiden noudattamista lapsen luonnollisessa kotiympäristössä. (Call, Reavis, McCracken, Gillespie & Scheithauer, 2015, 1013-1014.) Ydinajatuksena interventioissa on parantaa lapsen ja aikuisen välistä suhdetta ja yhteistoimintaa (Laajasalo, 2016, 149).

Ongelmiin puuttumista vaikeuttaa kuitenkin se, että haastavan käytöksen määrittely ei ole aina yksiselitteistä. Miten erottaa haastava käytös nuoren normaaliin kehitykseen liittyvästä kapinoinnista? Mannerheimin lastensuojeluliitto (2017) tiivistää asian seuraavasti: lapsen käytöksestä tulee huolestua, mikäli oppilas on vaaraksi ympäristölleen, käytös vaikeuttaa oppimista tai tilanne on jatkunut pitkään. Kiiskin (2010, 5) mukaan olennaisimmat keinot ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä ovat hyvä ja laadukas opetus, turvallinen ja osallistava

ilmapiiri sekä tiivis yhteistyö. Myös yksilö-, ryhmä- ja koulutustason tehokkaat toimintatavat ovat tärkeitä ennaltaehkäisyssä. Kestävimmät ja parhaimmat tulokset saavutetaan, kun ongelmien ennaltaehkäisyyn panostetaan ja ilmeneviin ongelmiin puututaan välittömästi. Laajasalo (2016, 148 ja 163) kirjoittaa tutkimuksista, joiden mukaan lyhytkestoiset ja toisiaan seuraavat interventiot vähentävät opettajien kiinnostusta ja samalla vähentävät menetelmien tehokkuutta. Myös monialainen ammatillinen yhteistyö edesauttaa interventioiden onnistumista.

7 Pohdinta

Kun aloin suunnitella tätä kirjallisuuskatsausta, tiesin jo valmiiksi, että haluaisin suunnata tutkimuksen jollain tapaa oppilaan ongelmalliseen käytökseen. Omakohtainen mielenkiinto oppilaan haastavaan käytökseen kumpuaa tehdyistä sijaisuuksista ja kohdatuista oppilaista. Kohdatut haastavat tilanteet ovat jääneet itselleni mieleen ja jälkeinpäin olen pohtinut, olisiko tilanteet voinut mahdollisesti hoitaa paremmin. Alussa tutkielman näkökulman valitseminen tuntui vaikealta, mutta alustava tutustuminen olemassa olevaan tutkimustietoon auttoi määrittämään näkökulmani.

Tämän kandidaatintyön tekemisen koin positiivisena ja mielekkäänä prosessina, joka on opettanut minulle paljon esimerkiksi tieteellisestä kirjoittamisesta ja tieteellisten artikkeleiden lukemisesta. Opin esimerkiksi pitkäjänteisyyttä perehtyä monipuolisesti valitsemaani aiheeseen sekä arvioida löytämäni tiedon luotettavuutta. Erityisen palkitsevaa oli huomata oma kehitys tieteellisessä kirjoittamisessa. Eri tietolähteistä löytyvän informaation yhdistäminen yhtenäiseksi tekstiksi oli palkitsevimpia asioita. Tutkielman tekeminen on kuitenkin ollut hyvin pitkä ja raskaskin projekti. Tutkielman kuormittavuutta lisäsi sen jatkuva muutos ja eläminen tiedon karttuessa. Elämisellä tarkoitan sitä, että tutkimuskysymykseni muuttuivat muutama kertaan, jolloin työtä joutui katsomaan taas uudesta perspektiivistä sekä muokkaamaan ja rajaamaan tiedonhakua sen mukaan. Tutkielman alussa itseäni huoletti se, kyllästyisinkö aiheeseen kesken, mutta tiedon hyvä saatavuus joudutti prosessia. Tutkimuskysymysten muuttuminen toisaalta myös ylläpiti kiinnostusta. Tiedonhaussa yllätyin iloisesti siitä, kuinka paljon tuoretta tutkimustietoa löytyi.

Tämä kirjallisuuskatsaus antoi minulle monia vastauksia tutkimastani aiheesta, ja olen tyytyväinen päätökseeni tarkastella oppilaan haastavaa käytöstä opettajan näkökulmasta. Päädyin tähän päätökseen, sillä opettajalla ei ole juurikaan vaikutusvaltaa siihen, millä tavoin lasta kasvatetaan kotona. Opettajana ei voi myöskään vaikuttaa lapsen sisäisiin ominaisuuksiin, jotka mahdollisesti luovat haastavaa käytöstä. Näin lopuksi voin todeta olevani tyytyväinen kirjallisuuskatsaukseni lopulliseen muotoon.

Oppilaan haastavasta käyttäytymisestä opin sen, että syyt ovat aina moninaisia ja usein yhteen kietoutuneita. On lähestulkoon mahdotonta osoittaa yksittäinen haastavan käytöksen aiheuttava tekijä. Erityisen mielenkiintoisena ja yllättävänäkin pidän sitä, kuinka paljon opettaja voi tiedostamattaan vaikuttaa oppilaan käytökseen niin hyvällä kuin huonollakin

tavalla. Tämän aiheen tutkimista pidän erittäin tärkeänä tulevan ammattini kannalta. Mielestäni haastavaa käytöstä esiintyy kouluissa yhä kasvavissa määrin ja nämä ongelmat nousevat esiin myös median kautta. Tulevana opettajana on siis tärkeää omata keinoja, joilla voi pyrkiä muuttamaan oppilaan käytöstä positiivisempaan suuntaan. Opettajan tulee myös jatkuvasti reflektoida omaa käytöstään ja toimintatapojaan. Oleellista on myös tiedostaa, ettei oppilaan käytös muutu päivässä tai parissa, vaan haastavaan käytökseen puuttuminen tarkoittaa pitkäaikaista prosessia niin opettajalle kuin itse lapselle ja tämän vanhemmille. Pyrkinessä muuttamaan oppilaan käytöstä, koulun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tekemä yhteistyö voi olla suuri voimavara ja helpottaa toivottujen tulosten saavuttamista.

Tällä hetkellä pidän hyvin todennäköisenä, että jatkan tästä samasta tutkimusaiheesta myös progradun tekemiseen. Koen, että aiheesta löytyy vielä paljon lisää tutkittavaa, ja olisi myös mielenkiintoista päästä näkemään interventiokeinojen toteutusta käytännössä. Haluaisin myös mahdollisesti haastatella opettajia heidän kokemuksistaan koulussa esiintyvistä haastavista käyttäytymisistä: millä tavalla käytös on näkynyt käytännössä, onko asiaan pyritty puuttumaan, millaisin keinoin ja ovatko nämä käytetyt keinot olleet toimivia.

Lähteet

- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. [Verkkodokumentti]. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Viitattu 20.11.2018]. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>
- Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Call, N. A., Reavis, A. R., Mccracken, C. E., Gillespie, S. E. & Scheithauer, M. C. (2015). The Impact of Delays on Parents' Perceptions of Treatments for Problem Behavior. [Verkkodokumentti]. Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 45 (4). 1013-1025. [Viitattu 9.11.2018]. Saatavilla: <https://link-springercom.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2Fs10803-014-2257-9.pdf>
- Campbell, A. & Anderson, C. M. (2011). Check-in/Check-out: A Systematic Evaluation and Component Analysis. [Verkkodokumentti]. Journal of applied behavior analysis. Vol. 44 (2). 315-326. [Viitattu 31.10.2018]. Saatavilla: <https://search-proquestcom.pc124152.oulu.fi:9443/docview/875562062/3618AF514BE749C4PQ/7?accountid=13031>
- Ellis, S. & Tod, J. (2009). Behaviour for learning: proactive approaches to behaviour management. Lontoo: Routledge.
- Farrell, M. (2011). The Effective Teacher's Guide to Behavioural and Emotional Disorders: Disruptive Behaviour Disorders, Anxiety Disorders, Depressive Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The effective teacher's guides series. Lontoo: Routledge.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C. & Kahn, R. E. (2014). Can Callous-Unemotional Traits Enhance the Understanding, Diagnosis and Treatment of Serious Conduct Problems in Children and Adolescents? A Comprehensive Review. [Verkkodokumentti]. Psychological Bulletin. Vol. 140 (1). 1-57. [Viitattu 13.11.2018]. Saatavilla: <https://ovidsp-uk-ovid-com.pc124152.oulu.fi:9443/sp3.31.1b/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=AHDIPDJJCJHFFBPFNEKEFDGGBJBA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26Full%2bText%3dL%257cS.sh.22.23%257c0%257c00006823-2014010000001%26S%3dAHDIPDJJCJHFFBPFNEKEFDGGBJBA00&directlink=https%3a%2f%2fovidsp.uk.ovid.com%2>

vftpdfs%2fPDHFFNDGEFPFCJ00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00006823%2f00006823-20140100000001.pdf&filename=Can+CallousUnemotional+Traits+Enhance+the+Understanding%2c+Diagnosis%2c+and+Treatment+of+Serious+Conduct+Problems+in+Children+and+Adolescents%3f+A+Comprehensive+Review.&pdf_key=PDHFFNDGEFPFCJ00&pdf_index=/fs046/ovft/live/gv023/00006823/00006823-201401000-00001

- Glick, B. & Gibbs, J. C. (2016). Aggression Replacement Training: Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. 3. täyd. ja uud. p. Helsinki: Nord Print Ab Oy.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi – kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. [Verkkodokumentti]. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. [Viitattu 2.11.2018]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf
- Kahn, R. E., Frick, P. J., Youngstrom, E., Findling, R. L. & Youngstrom, J. K. (2012). The Effects of Including a Callous-Unemotional Specifier for the Diagnosis of Conduct Disorder. [Verkkodokumentti]. The Journal of child psychology and psychiatry. Vol. 53 (3). 271-282. [Viitattu 12.11.2018]. Saatavilla: <https://onlinelibrarywiley-com.pc124152 oulu.fi:9443/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2011.02463.x>
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2017). Check in Check out (CICO): toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. 10. p. Singapore: Pearson Education South Asia.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia. Valterin julkaisusarja. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kiiski, T. (2010). Työrauha kaikille – tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. [Verkkodokumentti]. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. [Viitattu 2.11.2018]. Saatavilla: <https://www.nmi.fi/fi/julkaisut/ilmaisetmateriaalit/tyorauha-kaikille-opas-ohjaajalle>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. (147-168). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model. 6. p. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2017). Lapsen haastava käytös voi vaatia apua. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 28.9.2018]. Saatavilla: <https://www.mll.fi/vanhemmille/vinkkeja-lapsiperheen-arkeen/lapsikokeilee-rajoja/lapsen-haastava-kaytos-voi-vaatia-apua/>
- Miettinen, S. (2017). Viro teki mahdottomasta mahdollisen: Pisa-tutkimuksen uudet ihmelapset tulevat etelänaapurista, ja he ovat poikia. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 31.10.2018]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9925480>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2010). Tavallisen erityinen lapsi: yhdessä tekemisen toimintamalleja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 22.11.2018]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (1998). Perusopetuslaki. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 22.11.2018]. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P47>
- Pakarinen, E., Lerkkänen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa: Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. (93-111). Helsinki: Opetushallitus.
- Pardini, D. A. & Byrd, A. L. (2012). Perceptions of Aggressive Conflicts and Other's Distress in Children with Callous-Unemotional Traits: 'I'll Show You Who's Boss, Even if You Suffer and I Get in Trouble'. [Verkkodokumentti]. The journal of child psychology and psychiatry. Vol. 53 (3). 283-291. [Viitattu 12.11.2018]. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=2b7f5bdfb0c2-4c66-874f-c4d5786c63c2%40pdc-v-sessmgr02>
- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 30.1.2019]. Saatavilla: <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Riihola, K. (2017). Miksi koululainen häiriköi ja kiusaa? Maailmaa nähnyt konkarikasvattaja kertoo, mikä Suomen kouluissa on pielessä. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 31.10.2018].

- Saatavilla: <https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/479891-miksi-koululainen-hairikoi-ja-kiusaa-maailmaa-nahnytkonkarikasvattaja-kertoo-mika>
- Rönty, L-I. & Rönty, S. (2012). Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Opetus 2000. (63-82). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. [Verkkodokumentti]. Vaasan yliopisto. [Viitattu 30.1.2019]. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen ART ry. (2018). [Verkkodokumentti]. [Viitattu 28.9.2010]. Saatavilla: <http://www.suomenart.com/mika-art-on/>
- Vuori, M., Tuulio-Henriksson, A., Nissinen, H. & Autti-Rämö, I. (2015). Psykososiaaliset perheinterventiot lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön sekä uhmakkuus- ja käytöshäiriöiden hoidossa. [Verkkodokumentti]. Duodecim: lääketieteellinen aikakauskirja. Vol. 17 (131). 1561-1568. [Viitattu 1.11.2018]. Saatavilla: <https://www-duodecimlehti-fi.pc124152.oulu.fi:9443/api/pdf/duo12413>
- Willman, A. (2012). Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Opetus 2000. (161-186). Jyväskylä: PS-kustannus.