

HÄIRITSEVÄSTI KÄYTTÄYTYVIEN OPPILAIDEN OPETTAMINEN PIENRYHMÄSSÄ

Sirpa Marttinen

Jani Pitkänen

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Syyskuu 2013
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Marttinen, Sirpa; Pitkänen, Jani
Häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden opettaminen pienryhmässä

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 56 sivua + 2 liitesivua
Syyskuu 2013

Tutkielmassa tarkasteltiin pienryhmäopetusta, jota annetaan erityisen tuen tarpeessa oleville oppimisvaikeuksista ja etenkin käytöshäiriöistä kärsiville oppilaille. Edelleen tutkielmassa eriteltiin, millaisia erilaisia oppimisvaikeuksia oppilaalla voi olla ja miten ne ilmenevät arkipäivän koulutyössä sekä miten oppimisvaikeudet edelleen saattavat kehittyä käytöshäiriöiksi. Käytöshäiriöiden taustalla olevien syitä selviteltiin tarkastelemalla muun muassa lapsen kotitaustan ja kaveripiirin vaikutusta, oppilaan omaa motivaatiota, itsetuntoa ja asennetta sekä pohtimalla koulun ja opettajan merkitystä.

Tutkielman edetessä tarkasteltiin ensin teoreettiselta pohjalta erilaisia käytöshäiriöiden ilmenemismuotoja. Tämän jälkeen havainnointiin todellista käytöshäiriöisistä oppilaista koostuvaa pienryhmää ja koetettiin saada käytöshäiriöiden kohtaamistilanteissa asiantuntijoiden suosittamia toimintamalleja toimimaan käytännön tilanteissa.

Eryistä huomiota kiinnitettiin aggressiivisuuden kohtaamiseen, poissaolo-ongelmien selvittämiseen, tunnin häirinnän estämiseen, rangaistuksiin ja kaikenlaisen häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen. Käytännössä havaittiin opettajan rauhallisuuden olevan keskeisessä asemassa kaikenlaisten käytösongelmien kohtaamisessa. Rangaistusten menetettyä tehonsa parempi ratkaisu olisi pyrkiä ennalta ehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä. Poissaolotapauksissa yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää poissaolokierteen katkaisussa.

.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	ERITYISOPETUS PERUSKOULUSSA	6
	2.1 Tehostettu tuki.....	7
	2.2 Osa-aikainen erityisopetus.....	8
	2.3 Erityinen tuki.....	8
	2.4 Rinnakkaisopetus.....	10
3	OPPISMISVAIKEUDET	12
	3.1 Tarkkaavaisuushäiriöt	12
	3.2 Matematiikan oppimisvaikeudet	14
	3.3 Kielten oppimisvaikeudet	15
	3.4 Motivaatio-ongelmat.....	16
	3.5 Pienryhmäopetus oppimisvaikeuksien tukena.....	16
	3.6 HOJKS – henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	17
4	KÄYTÖSHÄIRIÖIHIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	19
	4.1 Oppilaan kotitausta	19
	4.1.1 Emotionaalinen kotitausta	19
	4.1.2 Kiintymyssuhteet.....	20
	4.2 Koulun ja opettajien merkitys	22
	4.3 Oppilaan Itsetunto ja motivaatio	23
	4.4 Asennekasvatus.....	27
	4.5 Kaveripiiri	28
5	MUUTOKSEN AIKA	29
	5.1 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun	29
	5.2 Koulun toimintakulttuuri.....	30
6	KÄYTÖSHÄIRIÖT	32
	6.1 Ahdistuneisuus.....	32
	6.2 Tarkkaavaisuusongelmat	33
	6.3 Oppimisvaikeudet.....	34
	6.4 Häiritsevä käyttäytyminen	35
	6.5 Kehityshäiriöt.....	36
	6.6 ADHD.....	36
7	KÄYTÖSHÄIRIÖIDEN KOHTAAMINEN	38
	7.1 Käytöshäiriöiden ennaltaehkäisy opetustilanteessa	40
	7.2 Aggressiivisuuden kohtaaminen.....	41
	7.3 Poissaolo-ongelmien selvittäminen	44
	7.4 Tunnin häirinnän estäminen.....	44
	7.5 Rangaistukset	47
8	ESIMERKKI PIENRYHMÄN TUNNILTA.....	50
9	LOPPUPÄÄTELMÄT	53
	LÄHTEET.....	55
	LIITTEET.....	56
	LIITE 1	56

1 JOHDANTO

Tarkastelemme tässä tutkielmassa olemassa olevaa pienopetuksen ryhmää. Opetusryhmä toimii Pyhtäällä Huutjärven koulussa. Syksyn 2013 alussa ryhmässä on neljä poikaa, joista kaksi suorittaa seitsemättä luokkaa ja kaksi yhdeksättä luokkaa. Oppilailla on erityyppisiä oppimisvaikeuksia, joiden vuoksi heidät on siirretty opiskelemaan pienryhmään. Toinen seitsemäsluokkalaisista käyttää yksilöllistettyjä oppikirjoja, samoin toinen yhdeksäsluokkalaisista. Kaksi muuta käyttää normaaleja yleisopetuksen oppikirjoja. Kahdella ensiksi mainitulla siirto erityisopetukseen on siis tapahtunut juuri oppimisen- ja hahmottamisen vaikeuksien vuoksi. Kahdella muulla ongelmat ovat lähinnä psyykkisellä puolella ja rikkinäisissä kotitaustoissa. Heillä opiskelemisen vaikeudet ilmenevät lähinnä huonona oppimismotivaationa, levottomuutena ja luvattomina poissaoloina.

Koska koulunkäyntiongelmassa on kaksi selkeästi erilaista päälinjaa, tarkastelemme tässä teoreettisesti näitä kahta linjaa erikseen. Selvitämme pedagogiikan kannalta erityistä tukea antavaa opetusta ja toisaalta pyrimme ymmärtämään niitä syitä, jotka aiheuttavat oppilailla käytöshäiriöitä. Koska oppimisvaikeudet usein johtavat myös häiriökäyttäytymiseen, pyrimme löytämään syy-yhteyksiä, ymmärtämistä ja toimintamalleja oppimisvaikeuksien ja häiriökäyttäytymisen samanaikaiseen kohtaamiseen.

Olemme päätyneet ottamaan tutkielmamme kohteeksi toimivan pienryhmän, sillä pyrimme omaan ammatilliseen kasvuamme tutkimalla olemassa olevaa ryhmää, sen toimintaa ja opetusta. Kehityshankkeemme tulee siis näin ollen olemaan pieni pedagoginen tutkielma, sillä on sanottu (Hautamäki et al. 2001, 210), että ilman kunnollista teoriaperustaa on suuri vaara, että erityisopetuksesta tulee sattumanvaraista ja lyhytnäköistä toimintaa. Teoriaperusteinen käytännön työ on yksi ammattimaisuuden kriteereistä.

Käytännön osuutta kuvaavassa tekstissä pyrimme soveltamaan käytäntöön alussa tekemiämme havaintoja ja raportoimme niiden siirtämisestä käytäntöön ja käytännön tilanteiden onnistumisesta. Näin pyrimme siirtämään teoreettiset tietomme praktiselle tasolle ja edelleen kehittymään pedagogeina.

Ongelmana erityisopetuksessa on ollut näkemys, jonka mukaan erityispedagoginen tieto ei perustu pitäviin ja relevantteihin teorioihin eikä pitäviin tutkimustuloksiin, jonka vuoksi käytännötkin on kyseenalaistettava (Hautamäki et al. 2001, 211). Tarkoituksemme ei kuitenkaan ole luoda uutta saatavissa olevaan teoria-tietoon pohjaavaa käytäntöä, vaan ainoastaan esittää yksi toiminnan malli tarkasteltavaksi. Ratkaisuna muun muassa kaavamaisiin oppilaiden ryhmittelyihin onkin nähty enemmän subjektiivista tapaa nähdä erilaiset oppilaat paitsi rikkautena myös pysyvänä epävarmuutena, joka puolestaan luo uutta tietoa ja kehitystä.

2 ERITYISOPETUS PERUSKOULUSSA

Erityisopetuksen tarve on kasvanut ja siirtoja erityisopetukseen tehdään luku-
vuosittain yhä enemmän. Pelkällä tukiopetuksella ei aina pärjätä, vaikka noin
neljännes erityisopetusta tarvitsevista opiskeleekin yleisopetuksessa. Toinen
neljännes on integroitu joissakin aineissa yleisopetukseen ja puolet erityisope-
tuksen tarvitsevista saa opetusta erillisessä erityisopetuksen luokassa. (Huhta-
nen 2011, 21.) Tässä tutkielmassa tarkastelemme erityisesti tätä erityisopetuk-
sen luokassa annettavaa pienryhmäopetusta.

Tilastoista ei voi suoraan lukea, mitkä ovat ne syyt, jotka johtavat erityisopetuk-
seen. Jotain luokittelua erityisopetukseen siirtämisen perusteista on kuitenkin
tehty. Tavallisimmat syyt erityisopetuksen tarpeeseen ovat häiriöt kielellisessä
kehityksessä. Lievät kehitysviivästymät, tunne-elämän häiriöt ja sosiaalinen so-
peutumattomuus ovat seuraavaksi yleisimpiä syitä siirtopäätöksiin. Kehitysvii-
västymien taso on hyvin vaihtelevaa ja moninaiset ovat myös tunne-elämän
häiriöistä kärsivien kirjo. Osa oirehtii vain lievästi, osalla on vakavia psyykkisiä
sairauksia, väkivaltaista käyttäytymistä ja käyttäytymisen kontrollin pettämistä.
Terveystenhoito ei näihin ongelmiin kykene puuttumaan tai hoitoon pääsy vii-
västy. Koulun arjessa ongelmat kuitenkin näkyvät. (Huhtanen 2011, 18.)

Koulussa ongelmiin voidaan puuttua erityisopetuksen keinoin, mutta erityisope-
tus on kuitenkin rajallinen keino ongelmien hoitoon. Joskus toki oppimisen on-
gelmat voivat johtua opettajasta tai oppimisympäristöstä, mutta yleensä ongel-
mat eivät ole koulussa syntyneitä, jolloin pedagogisin keinoin voidaan kyllä tu-
kea oppimista mutta niitä yhteiskunnallisia tai perhelähtöisiä tai terveydellisiä
syytä, joista ongelmat aiheutuvat, ei voida koulusta käsin poistaa. (Huhtanen
2011, 19.)

Erityisopetusta voidaan toteuttaa hyvin erilaisilla malleilla: luokkamuotoisesti tai
osa-aikaisesti, sekä edelleen vaikkapa klinikkamallilla, samanaikaisopetuksena,
työtiiminä, resurssiopettajamallilla tai konsultaatiomallilla, tai ehkä sekoittaen
näitä malleja keskenään. Tarkastelemme tässä erityisesti erityisluokkamallia,
jossa opettaja opettaa pientä oppilasryhmää. Tällöin opettajan toiminta on ensi-
sijaisesti yksilösuuntautunutta ja korjaavaa toimintaa sekä yleisopetuksesta

eriyttäväksi luokiteltavaa. Käytännössä erityisluokka osoittautuu monille oppilaille hyvin pysyväksi opetuspaikaksi, vaikka integraatioon periaatteessa pyritään. (Hautamäki et al. 2001, 213.)

Opettajan tärkein tehtävä on tukea oppilasta oppimistilanteessa. Oppimistilanne voi samassa luokassakin olla eri oppilaille hyvin erilainen johtuen oppilaiden erilaisista oppimisvalmiuksista, yksilöllisistä eroista tai persoonallisuuden piirteistä. (Huhtanen 2011,54.) Yksi tapa puuttua oppimisongelmiin ja käytöshäiriöihin on pienryhmäopetus. Pienessä ryhmässä opettajalla on enemmän aikaa henkilökohtaiseen opettamiseen, jolloin vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä paranee. Opettajalla on myös paremmat mahdollisuudet havaita ongelmia ja puuttua niihin. Pienessä ryhmässä oppilaiden väliset suhteetkin voivat olla helpompia.

Nykyisin on voimassa kolmiportainen tuki, jonka avulla pyritään jo varhain puuttumaan oppilaan oppimisvaikeuksiin. Jos oppilas on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee jonkun muun syyn takia lyhytaikaista tukea, hänellä on oikeus saada tukiopetusta. Jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä, hänellä on oikeus saada tehostettua tukea eli erityisopetusta muun opetuksen ohessa hänelle laaditun oppimissuunnitelman mukaan. Tehostettu tuki perustuu opettajien, oppilaan huoltajan ja oppilashuollon yhteiseen tilannearvioon. Jos tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta, hänellä on oikeus saada erityistä tukea. Se järjestetään kokonaan tai osittain erityisluokalla. Erityisen tuen antamisesta tulee tehdä kirjallinen päätös, ja ennen päätöksen tekoa on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa. (Huhtanen 2011, 107.)

2.1 Tehostettu tuki

Tehostetun tuen tavoitteena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Tukimuoto voi käsittää opetuksen eriyttämistä, samanaikais- ja tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta. Oppimisen ongelmat liittyvät usein äidinkieleen, vieraisiin kieliin tai matematiikkaan. Puuttamalla varhain näihin ongelmiin pyritään ehkäisemään ongelmien muuttuminen vaikeasti

hallittaviksi. Oppimisen ongelmat aiheuttavat lapselle tai nuorelle usein myös ongelmia psyykkisessä ja sosiaalisessa hyvinvoinnissa, jotka edelleen kasvattavat syrjäytymisriskiä. Haasteelliseksi tehostetun tuen toteuttamisen tekee se, että monesti oppilaan ongelmat ovat jo ehtineet kasautua vaikeuksiksi paitsi oppimisessa myös käyttäytymisessä. Usein oppilaan ongelmat ovat heijastusta kodin ja perheen tilanteista. (Huhtanen 2011, 110 - 111.)

2.2 Osa-aikainen erityisopetus

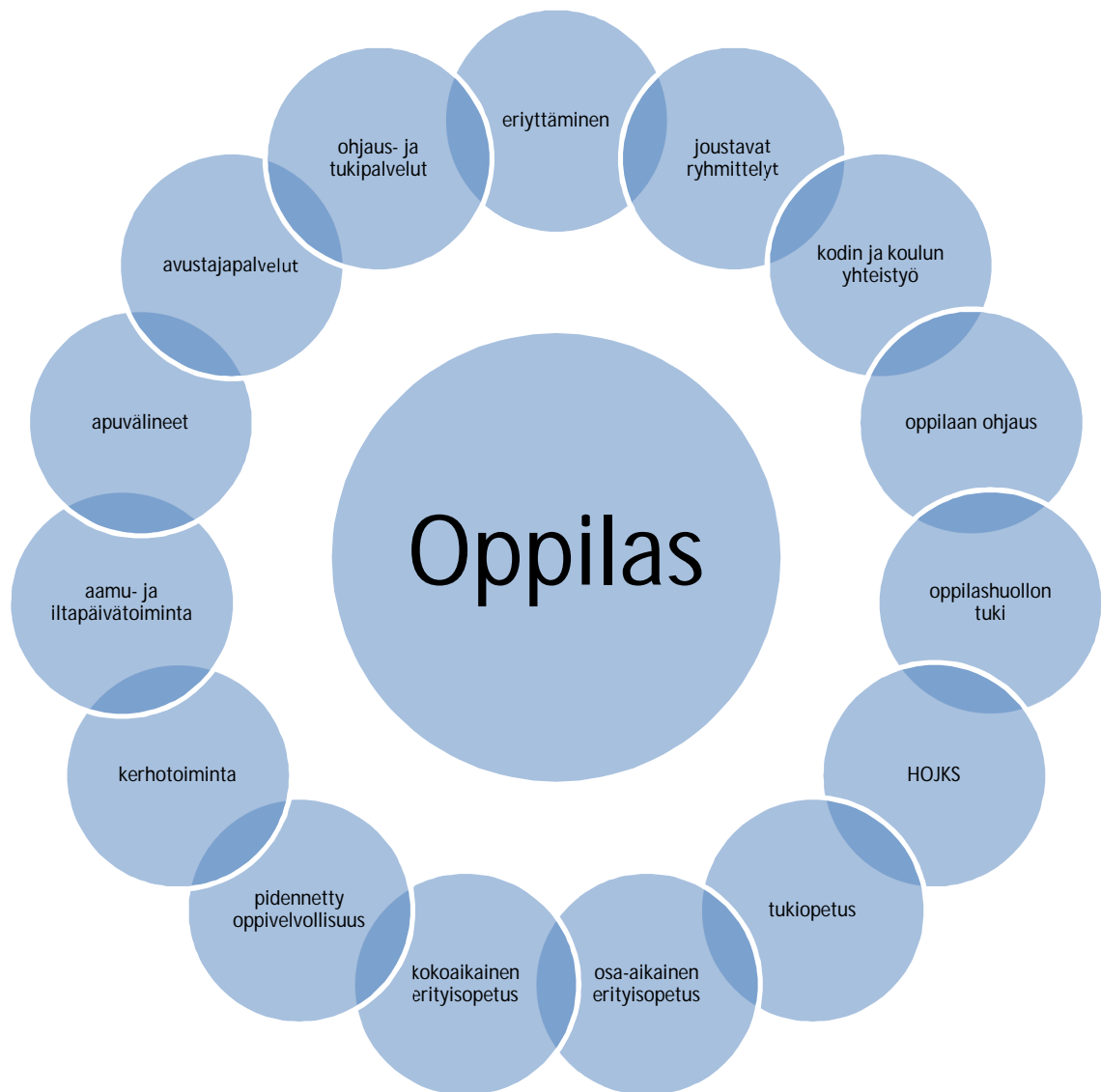
Peruskoululain mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Tällöin oppilaalle voidaan antaa osa-aikaista erityisopetusta jossakin tai joissakin aineissa esimerkiksi jonkin periodin ajan. Esimerkkikoulussamme osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaan varsinaisten oppituntien aikana pienryhmäopetuksena klinikkamallilla. Osa-aikaisen erityisopetuksen päämääränä on auttaa oppilasta saavuttamaan peruskoulun keskeiset tavoitteet.

Osa-aikaisella erityisopetuksella voidaan korjata oppilaan oppimisedellytyksiä tai ehkäistä ongelmien kasvua. Tällaista osa-aikaista erityisopetusta annetaan usein matematiikassa tai vieraisissa kielissä ja äidinkielessä. Sitä voidaan antaa pelkästään yhdessä aineessa tai useammassa aineessa. Tässäkin opetuksessa tulee huomioida, että osa-aikainenkaan erityisopetuksen tarve ei synny pelkästään oppilaan oppimisvaikeuksista, vaan oppilas saattaa tarvita tukea myös tunne-elämän, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmiin. (Huhtanen 2011, 122 - 123.)

2.3 Erityinen tuki

Omassa esimerkkiluokassamme oppilaiden on katsottu tarvitsevan erityistä tukea ja heidät on siirretty erityisopetukseen erilliseen pienryhmään. Perusopetuslain mukaan oppilas siirretään erityisopetukseen, jos hänelle ei voida antaa opetusta muuten eikä muun opetuksen yhteydessä. Erityistä tukea tarvitsevien op-

pilaiden yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluun sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia sekä edistymisen seuranta ja arviointia. Koulun tulee järjestää opetus siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa omien edellytystensä mukaisesti. Jokaiselle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Ikonen et al. 2001, 52-53.)



Kuvio 1. Erityistuen muotoja

Kuviossa 1 esitellään oppilaan mahdollisia erityistuen muotoja. Tuen muodot riippuvat esimerkiksi oppilaan tuen tarpeesta ja lisäksi kuntien/kaupunkien mahdollisuuksista tarjota tukia.

2.4 Rinnakkaisopetus

Yksi erityisopetuksen muoto on rinnakkaisopetus, jolloin erityisopettaja opettaa pienryhmässä samat asiat kuin aineenopettaja omassa ryhmässään. Rinnakkaisopetus eroaa samanaikaisopetuksesta siinä, että samanaikaisopetuksessa kaksi opettajaa työskentelee samassa luokassa, mutta rinnakkaisopettaja opettaa omassa pienryhmässään.

Käytännön esimerkkiluokassamme pyritään toteuttamaan rinnakkaisopetusta. Yhteistyötä aineenopettajien kanssa on ja pienryhmässä pyritään opettamaan samat asiat samassa tahdissa kuin muissakin luokissa, mutta erityisopettaja suunnittelee kuitenkin opetuksen omassa pienryhmässään itsenäisesti ja osin myös opetusmateriaalit ja kokeet. Käytännössä pyrkimys rinnakkaisopetukseen ei toteudu. Sitä on vaikea toteuttaa, sillä usein jo yhden oppilaan levottomuus voi häiritä opetustilannetta niin, ettei tuntisuunnitelman mukainen opetus toteudu. Käytännössä opettaja joutuu tunnin kuluessa muuttamaan suunnitelmia, opetettavia asioita joudutaan karsimaan ja keskittymään vain perusasioihin, vaikka oppilaalla olisi edellytykset oppia asioita syvällisemminkin. Oppilaiden levottomuus, motivaation puute ja runsaat poissaolot estävät normaaliopetussuunnitelman toteutumisen. Esimerkkiluokkamme apuna toimii kouluavustaja, joillakin tunneilla jopa kaksi avustajaa. Avustajan avulla voidaan tehostaa oppisisällön pitämistä edes jotenkin normaaliopetuksen rytmissä.

Kahden aikuisen toimiessa ryhmänohjauksessa on tärkeää, että vuorovaikutus aikuisten kesken toimii. Vuorovaikutusta edistävät molempien tiedot, taidot ja kokemus työssään. Tärkeää on myös kunnioittaa toisen tekemää työtä. Opettajan ja avustajan on syytä aika ajoin myös keskustella keskenään paitsi oppilaiden tilanteista ja opetuksesta myös omasta työstään. Toisen kannustus ja tuki sekä saavutettujen tulosten huomioiminen edistää avoimuutta ja luottamuksellisuutta vuorovaikutuksessa. Toisaalta paljon pahaa voi saada aikaa kilpailemalla toinen toisensa kanssa, arvostelemalla toista tai vähättelemällä toisen tekemän työn arvoa. Joskus myös kovin erilaiset persoonat saattavat aiheuttaa toimimattomuutta ihmissuhteissa. (Huhtanen 2011, 119.)

Koulunkäyntiavustajien mukaan tulo opetukseen on muuttanut perinteistä opettajan roolia. Toimiminen yhteistyössä toisen kanssa edellyttää erilaista ajankäyttöä, perusteellista oppilaantuntemusta sekä yhteistä suunnittelua ja tavoitteiden asettelua. Avustajan läsnäolo antaa myös mahdollisuuksia. Yllättävissä tilanteissa ryhmän ohjaamisen voi jättää toisen hoidettavaksi. (Huhtanen 2011, 120.) Esimerkkiryhmämme kouluavustajat ovat toimineet työssään samassa koulussa vuosia. He tuntevat ryhmän oppilaat jo vuosien takaa. Tämä lisää oppilaiden luottamusta heihin, ja myös opettaja voi luottaa ja tukeutua heihin helposti.

3 OPPISMISVAIKEUDET

Jokainen oppilas tarvitsee oppimaan ohjausta. Parhaiten ja luontevimmin tämä onnistuu oppiaineiden yhteydessä, jolloin oppilasta voidaan ohjata paitsi ymmärtämiseen ja ongelmien ratkaisemiseen myös motivaation ylläpitoon ja tunteiden hallintaan.

Oppimistilanteessa olisi hyvä kyetä luomaan sellainen vuorovaikutustilanne, että oppilaan mielen sisäiset prosessit voivat muuttua näkyviksi, eli he oppivat ajattelemaan ääneen tehtävää tehdessään. (Ekebom et al. 2000, 45 - 46.) Voidaan siis ajatella, että työrauha luokassa ei voi merkitä täydellistä hiljaisuutta, jos tehtävän läpikäyminen ääneen parantaa oppimistulosta. Keskustelevan ilmapiirin ylläpitäminen luokassa parhaimmillaan parantaa oppilaiden motivaatiota oppia ja hallita kielteisiä tunteitaan tai epäonnistumisen uhkaa.

3.1 Tarkkaavaisuushäiriöt

Tarkkaavaisuuden vaikeudet ovat oma ryhmänsä oppimisvaikeuksia jaotellesa. Tarkkaavaisuus- ja keskittymisongelmia arvellaan olevan noin 5 – 7 %:lla kouluikäisistä lapsista. Koulussa nämä ongelmat koetaan yleensä ongelmallisimmiksi, sillä paitsi että ne vaikeuttavat oppilaan omaa oppimista, ne myös häiritsevät työrauhaa ja opettamista. Usein tarkkaavaisuushäiriöisillä oppilailla on myös muita oppimisvaikeuksia. (Ekebom et al. 2000, 48.) Esimerkkiluokkamme neljästä oppilaasta kolmella on tarkkaavaisuushäiriö. Yhdellä tarkkaavaisuushäiriö yhdistyy oppimisvaikeuksiin.

Tarkkaavaisuushäiriöitä erotetaan kaksi päätyyppiä: ylivilkkaus ja tarkkaamattomuus. Ylivilkas oppilas on levoton, impulsiivinen ja hyperaktiivinen. Usein hänen on vaikea olla paikoillaan ja hän häiritsee muita. Vaikeudet tulevat herkimmin esiin oppiaineissa, joissa edellytetään kynä- ja paperityöskentelyä ja joissa pitäisi istua paikoillaan. Toiminnallisista tilanteista ylivilkas selviytyy paremmin.

(Ekebom et al. 2000, 48.) Esimerkkiluokassamme kaksi oppilasta kuuluu tähän ryhmään.

Tarkkaamaton oppilas taas on hyvin lyhytjäntteinen, epäjärjestelmällinen, usein passiivinen ja omiin ajatuksiinsa vaipuva. Hänen vaikeuksiaan voi olla joskus hankala tunnistaa, ja usein häntä pidetäänkin ehkä vain hiljaisena ja arkana. Tarkkaamaton oppilas on usein alisuoriutuja, joka saa kokeista heikkoja arvosanoja, vaikka hänen taitonsa edellyttäisivät parempaa suoriutumista. Kun tarkkaavaisuushäiriöiden oppilas ei pysty keskittymään, hän oppii huonommin ja alkaa kehitellä omaa oheistoimintaa tunnin aikana tai häiritä opetusta. Erityisesti yläkouluiässä häiriökäyttäytyminen on hyvin tavallista. Itsenäinen työskentely on tällaiselle oppilaalle yleensä hyvin haasteellista. (Ekebom. et al. 2000, 48.) Oppilaistamme yksi kuuluu tähän ryhmään. Tässä tapauksessa tarkkaamattomuus ja passivisuus on hyvin harmillista, sillä oppilas on älykäs ja pystyessään keskittymään työskentelyyn hän suoriutuu tehtävistä todella hyvin.

On vaikea erottaa, milloin rummuttelut, levoton paikalta vaeltelu tai vastausten sanominen viittaamatta on vain huonoa käytöstä ja mikä liittyy tarkkaavaisuushäiriöisen vaikeuteen kontrolloida käytöstään. Levottomuuteen eivät auta rangaistukset, sillä tarkkaavaisuusongelmista kärsivä oppilas ei pysty hillitsemään levottomalta ja huonolta vaikuttavaa käytöstään. Tällöin ongelmaan on koetettava hakea muita ratkaisuja kuin jälki-istunnot tai muut rangaistukset.

Yksi keino levottomuuden hallintaan on liittää opetustilanteeseen toiminnallisuutta. Opetusta voidaan koettaa järjestää niin, että oppilas pääsee liikkumaan sovitusti ja harkitusti, esimerkiksi tekemällä opettajan antamia tehtäviä, tekemällä jotain taululle, jopa pitämällä välillä tunnilla jumppahetki. Tehtävätyyppien vaihtelu tunnin aikana helpottaa keskittymistä ja auttaa jaksamaan. Motoriseen levottomuuteen auttaa sallittu näpertely, piirtely tai sovitun stressilelun hypistely. Luokkaan voidaan järjestää muista erillään oleva työskentelypiste, jonne tarvittaessa voi siirtyä tekemään tehtävää. Tarkkaavaisuushäiriöiset oppilaat hyötyvät selkeistä ohjeista ja opettajajohtoisuudesta. Ryhmätöiden tekeminen voi olla joskus haastavaa. (Ekebom et al. 2000, 50.)

Passiivinen tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas hyötyy koulunkäyntiavustajan tuesta. Avustaja voi auttaa oppilasta työn alkuun ja valvoa, että tehtävä tulee suoritettua loppuun. Passiivinen oppilas jättää helposti kotitehtävät tekemättä, jos niitä ei ole tapana tarkistaa ja antaa tehtävistä palautetta. Koska passiivinen oppilas on usein lahjakas, hän on saattanut selvitä alemmista luokka-asteista vaivatta lahjakkuutensa turvin, mutta ylemmillä luokilla vaatimistason lisääntyessä tämä ei enää onnistu ilman, että ottaa itse vastuuta omasta opiskelustaan. Tällöin oppilasta tulee ohjata suunnittelemaan ajankäyttöään ja tehtäviään, jakamaan tehtäviä osiin ja tekemään pitkän aikavälin suunnitelmia. Tämän tyyppinen ohjaus vaatii paljon aikaa ja pitkäjänteisyyttä. (Ekebom et al. 2000, 51.)

Yhteydenpito tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden vanhempiin saattaa olla usein haastavaa. Vanhemmat ovat ehkä jo väsyneitä jatkuviin koulusta tuleviin viesteihin, jotka useimmiten ovat sävyiltään negatiivisia. Tarkkaamattomat oppilaat eivät muista näyttää kotona erilaisia koulusta lähetettäviä lappuja eikä normaali koulusta vanhemmille lähetettävä tieto näin ollen välity tarkkaamattomien kotiin. Läksyt ovat usein ongelma. Oppilas ei tiedä, muista, halua tai jaksa tehdä läksyjään eivätkä vanhemmat tiedä missä asiassa heidän tulisi lastaan tukea. (Ekebom. et al. 2000, 51.)

3.2 Matematiikan oppimisvaikeudet

Vaikeudet oppia matematiikkaa saattavat johtua oppilaan ja opettajan maailmojen kohtaamattomuudesta, jolloin oppilas ei vain kykene löytämään opetuksesta sellaisia välineitä, joiden avulla hän pystyisi ratkaisemaan matemaattisia ongelmia. Vaikeudet voivat olla myös oppilaan omiin ominaisuuksiin liittyvä ongelma. Kyse voi olla vain harjoittelemattomuudesta, mutta yleensä syynä on tarkkaamattomuus, keskittymisvaikeus tai kielelliset häiriöt. Joskus vaikeuden takana voi olla matemaattisia ongelmia ratkaisevien aivojen osien puutteellisesta toiminnasta tai vauriosta. (Ekebom et al. 2000, 53 – 54.)

Matematiikan oppiminen helpottuu, jos tehtävät voidaan jotenkin liittää arkikielen ja konkretisoida tehtävät. Matematiikka ei aina ole johdonmukaista eikä

oppikirjoissa käytetty kieli tai kuvituskaan ole aina kovin hyvää. Parhaaseen oppimistulokseen päästään itse kokeilemalla ja hyvän havaintomateriaalin avulla ja siirtymällä enemmän vihkotyöskentelyyn. Sen, minkä on tehnyt alusta alkaen itse, muistaa helpommin kuin sen, johon on vain täydentänyt jotain. On siis parempi tehdä vähemmän mutta ymmärtäen. On järkevää perehtyä kunnolla perusasioihin, joita tarvitsee koulun ulkopuolella ja koulun jälkeenkin. Oppimisvaikeuksista oppilasta opettaessaan opettajan onkin rohkeasti unohdettava opetussuunnitelmat ja karsittava opetettavaa ainesta. (Ekebom et al. 2000, 55.)

Asenteella on tärkeä osuus matematiikan oppimisessa. Ainoa kunnollinen keino motivoida oppilasta, on tarjota hänelle mahdollisuus onnistua tekemällä. Opetuksen on siis oltava sillä tasolla, että oppilas huomaa osaavansa ja hallitsevansa matematiikkaa. Koulussa ei ole tarkoitus vain tuottaa oikeita vastauksia, vaan siellä voidaan opetella uusia tapoja ajatella ja ratkoa ongelmia. Matematiikan tunti ei saisi olla vain pitkien tehtävien ratkomista, vaan siihen voi sisällyttää myös pieniä tehtäviä ja konkreettisia välineitä: rakentamista, leikkaamista, liimaamista ja väritystä. Moni oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas peittää heikkouttaan häiriköimällä tai passiivisuudella. (Ekebom et al. 2000, 56- 59.)

3.3 Kielten oppimisvaikeudet

Kielten oppimisvaikeudet tulevat usein esiin oikeinkirjoitusvirheinä, puutteellisina lauserakenteina ja kielteisenä asenteena kielten opiskeluun. Varsinkin yläkouluiässä myös lievimmät vaikeudet voivat tulla esiin juuri vieraiden kielten opiskelun yhteydessä. (Ekebom et al. 2000, 61.)

Kielten oppimisvaikeudesta kärsivälle oppilaalle tulisi antaa reilusti aikaa opiskeluun. Oppimista voi helpottaa selkiyttämällä kielioppiasioiden runkoa, ehkä piirtämällä sitä ja käyttämällä yksinkertaista sanastoa. Itse kirjoittaminen auttaa hahmottamaan asioita, joten kannattaa kirjoittaa pieniä tekstejä, sanaluetteloita, sanapareja, vastakohtia, mind-mappeja ja esimerkkilauseita. Kuunneltavaa ja luettavaa tekstiä kannattaa purkaa pieniin osiin ja miettiä vastausta kysymyksiin kuka, mikä, mitä missä, miten ja niin edelleen. Levotonta oppilasta voi auttaa,

jos oppitunnilla käytetään esimerkiksi pelejä, kilpailuja, vuoropuheluja tai vaikkapa sanalappujen kokoamista ja järjestelyä. (Ekebom et al. 2000, 62, 65.)

3.4 Motivaatio-ongelmat

Motivaatio- ja itsetunto-ongelmat tulevat usein esiin reaaliaineiden opiskelun yhteydessä. Yläkouluun tullessa motivaatio- ja oppimiserot kasvavat ja kärjistyvät koko ajan; heikot tulevat yhä heikommiksi ja parhaat etenevät vauhdilla. Tässä vaiheessa taitoerot saatavat olla jo niin suuret, että ne ovat aiheuttaneet jo vakavia itsetunto-ongelmia. Kouluvastaisuus alkaa näkyä yhä selvemmin. Kun oppilas ei saa hallinnankokemuksia opiskelusta, hän alkaa etsiä koulusta viihdykettä ja sosiaalisia kokemuksia, jotka tulevat usein esiin kapinointina. Opeteltavien asioiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen helpottamiseksi tiedot ja opeteltavat asiat tulisi aina kytkeä oikeaan elämään. Ei tulisi tyytyä pelkkään tekstin lukemiseen, vaan kysymysten avulla tulisi miettiä, mitä tiedot tarkoittavat oikeassa maailmassa. (Ekebom et al. 2000, 67.)

Esimerkkiluokkamme oppilaat ovat oppineet käyttämään hyväkseen opiskelua pienryhmässä ja he peittelevät huonoa motivaatiotaan usein sillä, että koska he ovat pienryhmässä, heidän ei tarvitse tehdä tehtäviä eikä heille saa antaa koti-läksyjä. Seitsemäsluokkalaiset perustelevat tekemättömyyttään sillä, että heillä on vielä aikaa opiskella tulevina vuosina.

3.5 Pienryhmäopetus oppimisvaikeuksien tukena

Peruskoulussa opiskeleva oppilas voidaan siirtää erityisopetukseen, mikäli koulunkäynti sitä edellyttää. Erityisopetuksen pienryhmään oppilas voidaan siirtää silloin, kun muut koulun tukitoimet tiedetään riittämättömiksi. Sopeutumisvaikeuksista kärsivien opetus (ESY) on tarkoitettu oppilaille, jotka tunne-elämän ongelmien vuoksi tarvitsevat pienryhmäopetusta. Näiden oppilaiden opetus on peruskoulun yleisopetuksen tavoitteiden mukaista. Mukautettu opetus (EMU) on

tarkoitettu oppilaille, jotka eivät suoriudu peruskoulun muussa opetuksessa. Heidän opetuksensa on yleistä opetussuunnitelmaa kevyempi. (Ekebom et al. 2000, 84 – 85.)

Oman esimerkkiryhmämme opetuksen tekee haasteelliseksi se, että ryhmässä on molempia oppilaita. Etenkään mukautetuille oppilaille tämä ei ole hyvä ratkaisu. Sopeutumisvaikeuksista kärsivien kanssa mukautetut oppilaat eivät saa tarpeeksi rauhallista oppimisympäristöä tai tarpeeksi sitä yksilöllistä ohjausta, jota he tarvitsisivat. Lisäksi mukautetut oppilaat lähtevät helposti mukaan sopeutumattomien ylivilkkaaseen käytökseen, jolloin heidän oma oppimiseensa keskittyminen entisestään vaikeutuu.

Pienryhmäopetus seuraa peruskoulun opetussuunnitelmaa niin pitkälle kuin mahdollista. Erityisopetukseen otetulle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Käytännön opetustyössä tämäkin aiheuttaa haasteensa. Esimerkkiryhmässämme joillakin tunneilla jokaisella oppilaalla on eri kirja, josta he opiskelevat.

Pienryhmäopetusta helpottaa luokassa toimiva kouluavustaja. Avustaja auttaa oppilaita välittömästi opetustilanteeseen liittyvissä tilanteissa, osallistuu omalta osaltaan oppilaiden kasvatukseen ja ohjaukseen sekä toimii aikuisen mallina. Avustaja voi auttaa oppilaita huolehtimaan henkilökohtaisista tavaroistaan ja hän myös auttaa oppilasta selviytymään erilaisista koulupäivään liittyvistä tilanteista, kuten välitunnille siirtymisestä ja ruokailusta. (Ekebom et al. 2000, 79.) Omassa esimerkki pienryhmässämme avustaja siirtyy oppilaiden mukaan niille tunneille, joihin oppilaat osallistuvat yleisopetuksen ryhmän mukana eli kotitalouteen, kuvaamataitoon, tekniseen työhön ja liikuntaan. Tällöin avustajan rooli on olla oppilaan tukena ja samalla rauhoittaa oppilaan ja yleisopetusryhmän kohtaamista.

3.6 HOJKS – henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Oppimisongelmien ilmetessä oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Oleellista henkilökohtaista suunnitelmaa laadittaessa on määritellä mahdollisimman tarkasti oppilaan oppimisvaikeuksien luonne ja laajuus. Vanhemmat ja oppilas itse otetaan mukaan suunnitelmaa laadittaessa, mukaan otetaan myös muut mahdolliset oppilasta kuntouttavat tai tukevat henkilöt. Suunnitelmassa oppilaalle asetetaan omat tavoitteet, jotka pyritään saavuttamaan. Siinä määritellään opetusmenetelmät, tarvittava opetusmateriaali ja muut toimenpiteet, joita tarvitaan opetuksen toteuttamiseksi. Suunnitelma sisältää myös tavoitteiden saavuttamista koskevat kriteerit seurantaan ja arviointia varten. Oleellista HOJKS:ssa on korostaa oppilaan omaa asemaa opiskelunsa toimijana. Se pyrkii ehkäisemään syrjäytymistä ja tukee oppilasta kohti itsenäistä elämää. (Ikonen et. al. 2001, 54-57.)

4 KÄYTÖSHÄIRIÖIHIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Häiritsevä käyttäytyminen oppitunneilla voi olla seurausta monenlaisista erilaisista syistä. Joskus taustalla voi olla fyysinen sairaus, kuten esimerkiksi Touretten oireyhtymä, joka aiheuttaa hyvinkin selvästi poikkeavaa käytöstä. Usein käytöshäiriöt syntyvät kuitenkin erilaisten sosiaalisten ongelmien pohjalta.

4.1 Oppilaan kotitausta

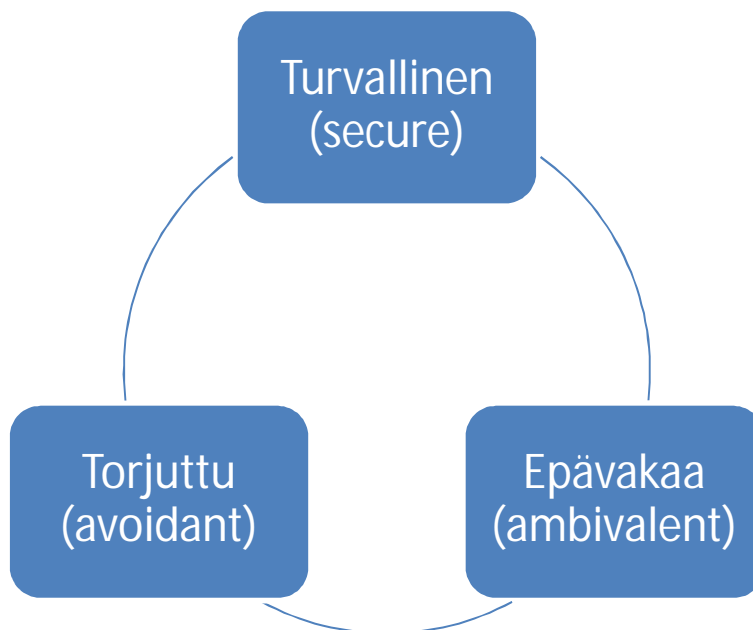
Oppilailla voi olla monenlaisia taustoja sekä sosiaalisesti että taloudellisesti. Nämä eivät välttämättä ole keskenään riippuvaisia toisistaan, vaan molempia asioita voidaan käsitellä sekä yhdessä että erikseen. Hyvin usein lapsi voi olla hyvinkin sosiaalinen, vaikka perheen taloudellinen tilanne ei olisi hyvä ja päinvastoin. Oppilaisiin vaikuttavat muun muassa suhteet vanhempiin, sisaruksiin, kavereihin ja opettajiin. Järjestys ei välttämättä ole kaikilla sama. Monella nuorella esimerkiksi kaveripiiri voi vaikuttaa häneen merkittävästi.

On tehty monenlaisia tutkimuksia muun muassa huonosti sopeutuvista oppilaisista ja kotitaustaa tutkittaessa kiintymysteorian näkökulmalta. Usein tulokset ovat samansuuntaisia. Koti, jossa on hyvä interaktio, jossa autetaan ja rakastetaan lasta, tuottaa koulusta kiinnostuneita ja opiskeluun motivoituneita oppilaita. (Yli-Luoma n.d., 15.)

4.1.1 Emotionaalinen kotitausta

Emotionaalisesta kotitaustasta on johdettu John Bowlbyn kiintymysteoria. Hän kehitti sitä jo 1960-luvulla, mutta sai sen toimivaan muotoon vasta 1988. Tähän vaikutti se, että hänen työtoverinsa, Mary Ainsworth, antoi teorialle selkeän rakenteen. He tekivät sen johtopäätöksen, että äidin (tai jonkun muun ensisijai-

sen kiintymyskohteen) kiintymiskäyttäytyminen lapsen kanssa johtaa ensisijaisesti kolmeen erilaiseen kiintymystyyppiin (kuvio 2). (Yli-Luoma n.d., 10.)



Kuvio 2. Kiintymystyypit (Yli-Luoma n.d., 10)

4.1.2 Kiintymyssuhteet

Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi, jos hänen ensisijainen kiintymyksen kohde (yleensä äiti) tyydyttää hänen tarpeensa. Lapsi oppii, että kun tarvitsee apua, niin hän voi kääntyä kiintymyskohteen puoleen ja saa sieltä tarvittavan avun. Lapsi kokee, että häntä rakastetaan, autetaan ja pidetään arvossa. Tästä johtuen lapselle kehittyy **vahva itsetunto**. Lisäksi tällainen suhde voi aktivoida oppimiskäyttäytymisen. (Yli-Luoma n.d., 10-11.)

Epävakaassa kiintymyssuhteessa ensisijainen kiintymyssuhde vaihtelee käyttäytymistä, jolloin se voi hämmentää lasta, ja hän ei tiedä oliko teko yms. oikein vai väärin. Tästä seuraa, että lapselle kehittyy epävakaa käsitys kiintymyskohteestaan. Lapsi ei voi olla varma autetaanko häntä, rakastetaanko häntä, jne. Lapselle voi kehittyä epävakaa suhde kiintymyskohteeseen, jolloin lapsi alkaa näyttää teoillaan, että on rakastamisen ja auttamisen arvoinen. Tätä käyttäytymistä kutsutaan etsimiskäyttäytymiseksi. Lapsi aktivoituu suhteen parantami-

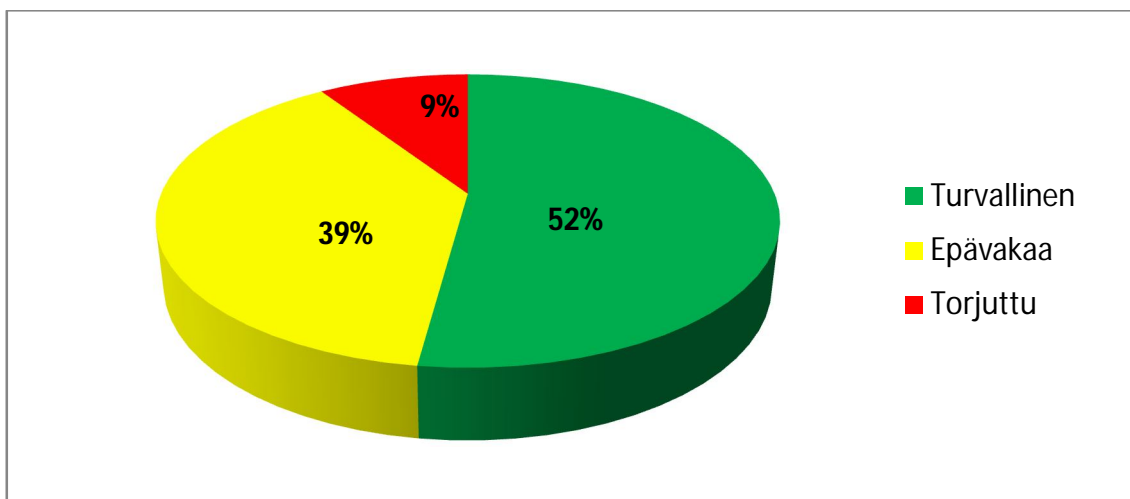
seen mm. käyttäytymisellä. Tällainen prosessi voi johtaa lapsen **heikentyneeseen itsetuntoon**. (Yli-Luoma n.d., 11.)

Torjuvassa kiintymyssuhteessa lapsi on tullut torjutuksi niin monta kertaa, että hän ei enää yritä toiminnallaan miellyttää tai parantaa tilannetta. Hän on toisin sanoen yrittänyt hyväksyä tilanteen, vaikkakin hän voi silti olla henkisesti eri mieltä tilanteesta. Tällainen jatkuva kiintymyssuhteen torjuminen voi johtaa **lapsen protestikäyttäytymiseen ja heikkoon itsetuntoon** (Yli-Luoma n.d., 11-12.)

Mielestämme kiintymyssuhteet kehittyvät koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Kehittyminen voidaan jakaa erilaisiin jaksoihin. Näistä on tehty muutamia tutkimuksia, kuten mm. Bowlby ja Grossmann. Yhteistä näissä tutkimuksissa oli, että lapsen kehittymisen kannalta tärkeitä vuosia ovat muutamat ensimmäiset vuodet, jolloin lapsi luo sosiaalisia suhteita mm. vanhempiin ja sisaruksiin. Tästä ei kuitenkaan saa tehdä sitä johtopäätöstä, että yksilön sosiaalinen tulevaisuus voitaisiin ennustaa muutaman ensimmäisen vuoden aikana (Yli-Luoma n.d., 11.).

Bowlby teki johtopäätöksen, että lapsella on yleensä yksi ensisijainen kiintymyksen kohde (usein äiti) ja useita toissijaisia kiintymyskohteita (isä, muumi, ukki, jne.). Bowlby korosti havainnoissaan, että kun ensisijainen kiintymyssuhde on kunnossa, niin lapsi pystyy helpommin hankkimaan toissijaisia kiintymyssuhteita eli pystyy olemaan sosiaalinen. (Yli-Luoma n.d., 13.)

Mielestämme seuraava merkittävä jakso kiintymyssuhteessa voi tulla kouluikäisenä. Lapsen ympäristö muuttuu ja uusia ihmisiä tulee elämään. Yli-Luoma esitti oman tutkimuksen tulokset 5-6-luokkalaisten keskuudesta (kuvio 3).



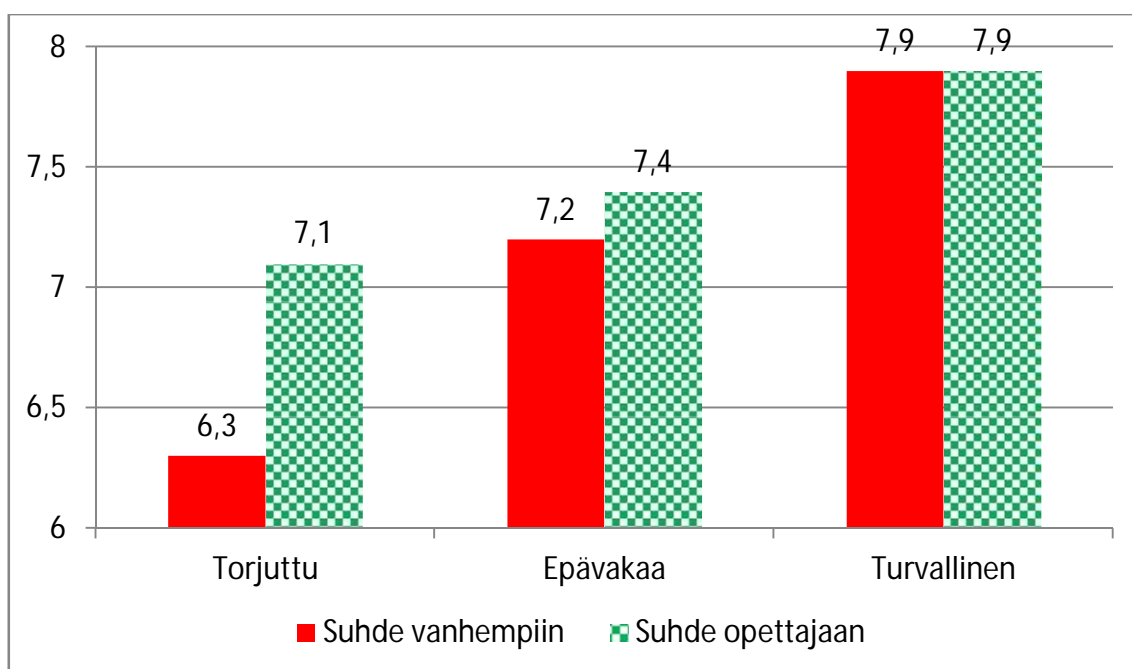
Kuvio 3: Kotikiintymyssuhteiden jakauma 5-6-luokkalaisilla (Yli-Luoma n.d., 13.)

4.2 Koulun ja opettajien merkitys

Jos lapsella on turvallinen suhde vanhempiinsa, niin hän voi vaikeuksitta siirtyä uuteen ja outoon kouluympäristöön (Yli-Luoma n.d., 16.) Mielestämme mm. lapsen luottamus ja avoimuus muihin ihmisiin (luokkatovereihin ja opettajiin) on paljon avoimempi kuin oppilailla, joilla on ongelmia kotona. Oppilaalla, jolla on ambivalentti (epävakaa) suhde vanhempiinsa, on todennäköisesti epävarma suhde myös opettajaansa. Hän pyrkii saamaan enemmän opettajansa huomiota. Oppilas ei ole sisäisesti motivoitunut opiskelemaan, vaan on enemmän huolissaan sosiaalisista suhteista. Hän pyrkimyksensä saada opettajan huomion voi pahimmallaan aiheuttaa häiriökäyttäytymistä tunnilla. Oppilas voi jopa vaikutta aggressiiviselta, joka usein on vain merkki siitä, että oppilas on sisäisesti onneton. (Yli-Luoma n.d., 17.)

Selvästi tästä voimme päätellä, että oppilas periaatteessa tarkoittaa hyvää, mutta keinot ovat väärät ja tämä johtaa yleensä rangaistuksiin. Mielestämme opettajan tulisi ymmärtää oppilasta ja hänen taustoja. Käytännössä tämä on vaikeaa, koska luokka koot ovat kasvaneet, eikä opettajalla ole riittävästi aikaa. Tästä johtuen pienryhmät ovat ratkaisevassa asemassa. Niissä opettajalla on enemmän aikaa per oppilas. Silloin on mahdollista tutustua oppilaan taustoihin ja ohjata oppilasta oikein.

On tehty tutkimuksia, jossa on vertailtu oppilaan koulumenestystä interaktion funktiona. Kohteena olivat 5-6-luokkalaiset oppilaat. Tutkimuksissa on vertailtu koulumenestystä (lukuaineiden keskiarvoja) sekä kotisuhteiden että opettajasuhteiden kannalta (kuvio 4). Niistä voisi päätellä, että turvallinen tausta on paras. Epävakaa tulee noin puolen arvosanan verran perässä ja torjutun arvosanat reilusti perässä. Kodin vaikutus arvosanoihin torjutuissa suhteissa on selvästi merkityksellisempi kuin opettajasuhteella. Hyvä interaktio lisää oppimismotivaatiota ja itsetuntoa (Yli-Luoma n.d., 24).



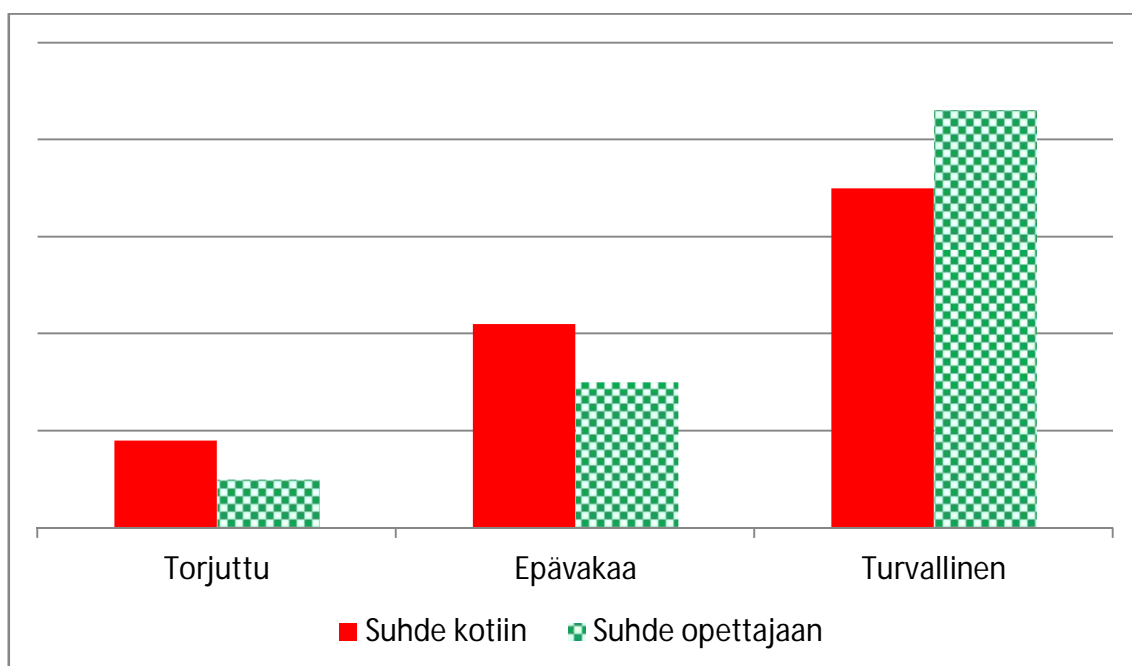
Kuvio 4: Lukuaineiden keskiarvot suhteiden funktiona (Yli-Luoma n.d., 23)

4.3 Oppilaan Itsetunto ja motivaatio

Mielestämme oppilas, jolla on kotona ongelmia, suhtautuu moniin asioihin erittäin negatiivisesti. Hänellä voi olla tarvetta koulussa esiintyä luokan pellenä, jotta saa muiden oppilaiden huomion. Oppilas ei itse ymmärrä sitä, että tällaisella käytöksellä hän pääsääntöisesti menettää kunnioitusta kuin saa sitä. Tietenkin häiriökäyttäytymisellä hän saa kunnioitusta kaltaistensa piirissä. Mielestämme tämä on selvä merkki huonosta itsetunnosta.

Omassa opetuksessammekin olemme huomanneet, että on erittäin tärkeää saada oppilaille onnistumisia, jotta itsetunto kasvaa ja sitä myötä myös motivaatio. Mielestämme oppilaat luovuttavat paljon helpommin nykyään kuin esimerkiksi 15 – 20 vuotta sitten. Jotenkin on havaittavissa myös, että pitkäjänteisyyttä ei löydy. Johtuuko tämä mahdollisesti nykyajan teknologiasta, hektisestä maailman menosta, vai mistä. Aika hankala sanoa, mutta mielestämme nämä kaikki varmaan vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon ja motivaatioon. He ovat ehkä oppineet pääsemään helpommalla kuin 15 – 20 vuotta sitten opiskelleet.

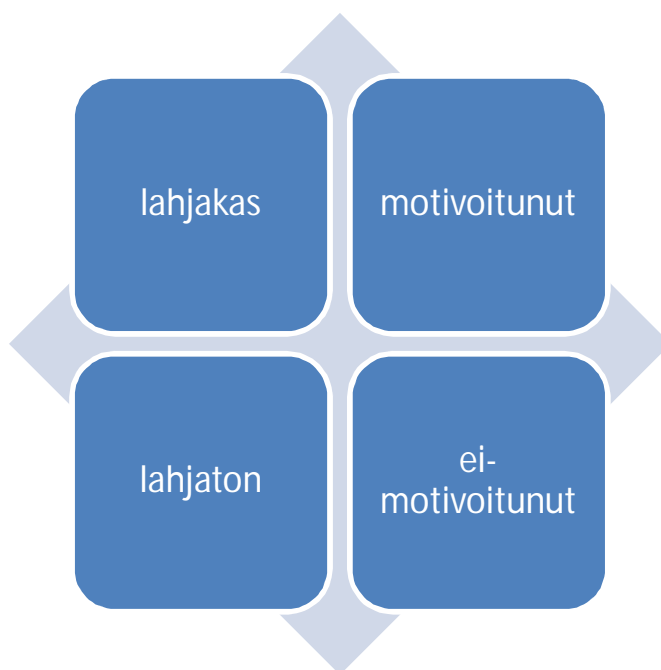
Lisäksi vertailimme omia lapsiamme ja totesimme, että lahjakas oppilas voi päästä peruskoulussa helpommalla eli ei joudu tekemään työtä hyvien arvosanojen eteen vaan saa ne helpolla, jopa tekemättä yhtään mitään. Siitä voi olla ongelma jatko-opinnoissa, koska joutuukin opiskelemaan hyvien arvosanojen eteen ja oppilas ei omaa taitoja opiskeluun. Vastaavasti, jos yläkoulussa on tehnyt töitä arvosanojen eteen, niin usein tällaiset oppilaat ovat hyvin motivoituneita ja heille on muodostunut taito opiskella. Kuviosta 5 selviää kuinka tutkittujen joukko jakaantui tutkittaessa sekä oppilaan suhdetta kotiin että oppilaan suhdetta opettajaan ja niiden vaikutusta itsetuntoon.



Kuvio 5: Itsetunto suhteiden funktiona (Yli-Luoma n.d., 25)

Oppilaat voidaan jakaa lahjakkuuden ja motivaation mukaan eri kategorioihin (kuvio 6). Jos mietitään sitä, miten eri yhdistelmät vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen, niin päädytään seuraavanlaisiin tuloksiin:

- Lahjaton – ei-motivoitunut => heikko koulumenestys
- Lahjakas – ei-motivoitunut => alkuun hyvä koulumenestys, mutta koulutuksessa korkeammalle mentäessä menestys voi laskea motivaation takia
- Lahjaton – motivoitunut => pärjää koulussa työteolla ja usein menestyvät hyvin myös korkeammalla tasolla, koska ovat valmiita tekemään työtä
- Lahjakas – motivoitunut => selvästi menestynein ryhmä ja on myös valmis tekemään työtä hyvin arvosanojen eteen



Kuvio 6: Oppilaiden jakaminen lahjakkuuden ja motivaation mukaan

Oppilas, jolla on heikko itsetunto, ei ilmeisesti usko itseensä ja tästä johtuen ei välttämättä ole motivoitunut oppimisprosessiin (Yli-Luoma n.d., 24).

Tunteen ja motivaation ero on lähinnä siinä, että motivaatiossa on jokin päämäärä, jota tunteissa ei välttämättä ole. Motivaation voidaan jakaa sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon. Hyvä emotionaalinen ilmapiiri aktivoi oppilaisissa sisäisen motivaation. Sisäinen motivaatio on siis riippuvainen emotionaalista tilasta, joka puolestaan riippuu sosiaalisuudesta ja miten sosiaalisuus

koetaan juuri kyseisessä kulttuurissa. Sisäisessä motivaatiossa emotionaalinen lähestymistapa on ehkä juuri se tärkein lähtökohta. Sisäisen motivaation käyttämisessä oppijan perspektiivin käyttäminen on yksi oleellisia edellytyksiä. Tällöin opettaja rakentaa opetuksensa oppilaiden ideoiden avulla, missä oppilas

- Muotoilee ongelman
- Asettaa tavoitteita
- Esitetään hypoteeseja
- Tutkii, pohtii, päättelee
- Tekee johtopäätöksiä ja yleistyksiä

Opetus on tällöin oppilaskeskeistä. (Yli-Luoma n.d. 40 - 41).

Mielestämme opettaja pystyy kehittämään opetusta tämän suhteen tekemällä kurssipalautteita. Tällöin oppilaat pääsevät vaikuttamaan opettajan pitämään opetuksen sisältöön, sen esittämistapaan, jne. Mitä vanhemmilta oppilailta pyydetään palautteita, niin sitä parempia todennäköisesti palautteet ovat. Vaikka opettaja olisi pitänyt kyseisen kurssin jo useaan kertaan, kannattaa siltä välillä ottaa kurssipalautteita oppilailta. Tällä pystytään hienosäätämään opetusta ja kurssi muotoutuu sellaiseksi, että oppilaatkin motivoituvat sisäisesti.

Ulkoiseen motivaatioon luetaan koulun puolesta mm. arvosanat, stipendit, jne. ja kodin puolesta kaikenlaiset palkinnot mm. raha, ajokortti, matka, jne. Vastavasti palkkio voi rangaistus eli jos esimerkiksi ei ole tehnyt läksyjä, niin joutuu jälki-istuntoon ns. läksyparkkiin. Vastavasti kotona oppilas voi saada mm. kotiarestia huonosta arvosanasta. Toisaalta ulkoiseen motivaatioon voidaan lukea myös kehuminen ja toruminen, jotka poikkeavat täysin edellä mainituista ulkoisista motivaatioista. Kaikenlaisissa palkinnoissa on kyllä se vaara, että oppilas unohtaa sen tärkeimmän asian eli tiedon oppimisen ja tähtää vain palkintoon.

Jos opettaja on luvannut jonkin ”porkkanan”, niin oppilaat eivät yleensä kysele opettajalta apua, josta myös seuraa, että palkinnot tavallisesti heikentävät koulumenestystä. Usein oppilas ei tee kuin välttämättömän palkinnon saamiseksi, tällöin oppilaan oppimisprosessi häiriintyy, vaikka oppilas olisi sisäisesti motivoitunut. Tästä seuraa myös se, että oppilas pyrkii tekemään tuloksia paljon ja nopeasti. Oppilas ei välttämättä halua onnistua tehtävässä ollenkaan, jos vain saisi halutun palkkion tekemättä yhtään mitään. (Yli-Luoma n.d. 43 -44).

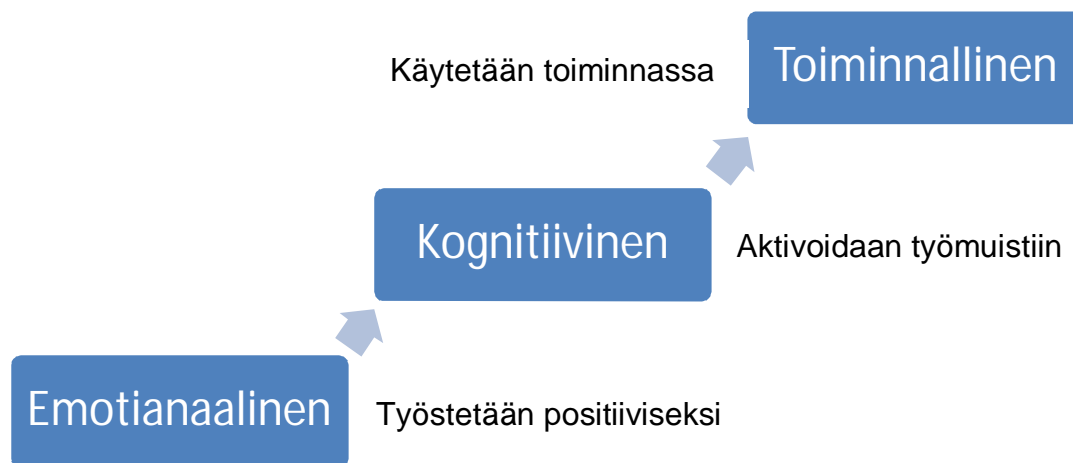
Edellä mainittujen asioiden perusteella voimme yleisesti todeta seuraavaa

- Oppilaat pystyvät oppimaan ilman ulkoisia palkintoja
- Sisäinen motivaatio tuottaa parempaa osaamista kuin ulkoinen motivaatio (palkinnot ja rangaistukset), oppimisen laatu.
- Palkinnot ja rangaistukset vähentävät sisäistä motivaatiota

4.4 Asennekasvatus

Opettajan omalla asenteella on suuri merkitys kyseisen aineen asennekasvatuksessa. Jos opettajan asenne on negatiivinen ja muutenkin passiivinen niin oppilaat kokevat, että tähän on aivan turha aine, ei tätä tarvitse osata. Opettajan pitäisi mennä tunneille positiivisella mielellä, jotta oppilaat innostuisivat sekä opettajasta että opetettavasta aineesta.

Oppilas ei luultavasti aktivoitu edes emotionaalisella tasolla, jos opettaja-oppilasinteraktio ei toimi. Tämä taso yleensä aktivoituu, jos oppilas pitää opettajastaan. Toisin sanoen, opettajan pitää markkinoida aineensa myymällä ensin itsensä. Vasta tämän jälkeen oppilaat aktivoituvat seuraavalle tasolle eli kuuntelevat mitä sanottavaa opettajalla on. Jos seuraava taso pitää tarpeeksi uutuu-den viehätystä ja haasteita, niin oppilas aktivoituu myös käyttäjäksi eli ylimmälle tasolle. Pitää myös muistaa, että hyvällä opettajalla on yleensä vähemmän kurinpidollisia ongelmia luokkansa kanssa, koska oppilaat ovat aktivoituneet opiskeluun. (Yli-Luoma n.d. 50).



Kuvio 7: Asenteiden kolme ulottuvuutta (Yli-Luoma n.d., 48)

4.5 Kaveripiiri

Oppilaiden kaveripiirillä on myös vaikutus oppilaiden käytökseen. Oppilaan kaverien vaikutus on usein ulkoista motivaatiota. Jos kaveripiiri koostuu pääsääntöisesti motivoituneista oppilaista, niin hyvin todennäköisesti oppilas itsekin motivoituu. Vastaavasti, jos oppilaan kaveripiiri koostuu ei-motivoituneista kaverista, niin oppilas ei halua poiketa joukosta, vaan menee sen mukana. Lahjakkaat kaverit eivät motivoi niin hyvin kuin motivoituneet. Jos oppilas ei itse ole lahjakas, niin hän voi kokea, että hän itse tekee paljon työtä arvosanojensa eteen ja vastaavasti lahjakas ei välttämättä tee ollenkaan. Tällöin voi käydä niin, että lahjattomammalta häviää sisäinen motivaatio ulkoisen motivaation vaikutuksesta.

5 MUUTOKSEN AIKA

Lapsen ja nuoren käytöshäiriöön vaikuttaa moni tekijä, kuten esimerkiksi kokemukset, perimä, perheen tuki, kaverit ja kouluympäristö. Itsetunnon merkitys on sitä suurempi mitä vanhempi lapsi on. Nykypäivänä on vaara, että lapsen sosiaaliset kyvyt eivät kehity, kun hän voi olla internet-maailmassa muun muassa sosiaalisessa mediassa, nettipeleissä ja niin edelleen. Ei pitäisi unohtaa, että kanssakäyminen toisten ihmisten kanssa on erittäin tärkeää sosiaalisten kykyjen kehittymisen kannalta. Lisäksi hektiset tietokone- ja konsolipelit voivat aiheuttaa lapsessa aggressiivisuutta.

Koulu on lapselle tärkeä paikka niin oppimisen kuin sosiaalisen kanssakäymisen kannalta. Hän on koulussa tekemisissä toisten lasten kanssa ja opettajien eli aikuisten kanssa. Lapsen kannalla on erittäin tärkeää, että luokka pysyisi samana mahdollisimman pitkään. Nykyään se periaatteessa toteutuu vielä yläkoulussa, mutta lukio on jo luokaton lukio, mikä ei välttämättä ole hyvä asia oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin kannalta.

5.1 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun

Monelle nuorella tapahtuu muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Monia uusia asioita tulee elämään: opettajat, kaverit, kouluympäristö ja niin edelleen. Yläluokilla tulee kuvioihin vielä murrosikä. Lisäksi koululainen joutuu usein ottamaan enemmän vastuuta omasta koulunkäynnistään. Opettajat eivät enää esimerkiksi tarkista läksyjä kuten alakoulussa. Luokkakoot todennäköisesti kasvavat suuremmiksi verrattuna alakouluun. Monissa alakouluissa on käytössä niin sanottu opettajan vartti, johon vanhemmat voivat varata ajan. Tätä harvemmin on yläkoulussa. Omassa esimerkkiyöryhmässämme vartista käytetään nimitystä vanhempien vartti ja se toteutetaan useamman kerran vuodessa.

Alakoulun ja yläkoulun välinen tiedon siirto oppilaasta ja hänen erityisyyttänsä koskevissa asioissa ei ole itsestään selvää. Voi olla tilanteita, että lapsella on

ollut ongelmia alaluokilla. Vanhemmat ja lapsi voivat kuvitella, että yläkoulu on uusi alku. Niinpä esimerkiksi tieto änkytyksestä jännitystilanteissa, oppimisvaikeuksista tai puutteellisista sosiaalisista taidoista ei välttämättä siirry oppilaan mukana yläkouluun. Myös perhetaustatiedot, kuten esimerkiksi avioerot tai jokin muu elämäntilannekriisi, eivät välttämättä siirry yläkouluun. Oppilaan kannalta olisi hyvä, että kyseiset tiedot olisivat ainakin terveydenhuoltajalla ja luokanvalvojalla. Oppilas voidaan leimata esimerkiksi hankalaksi tai laiskaksi. Tällaiset tilanteet voitaisiin mahdollisesti välttää, jos tieto olisi siirtynyt etukäteen ja niistä olisi keskusteltu. On hieman epäselvää, kenelle tiedon siirron vastuu kuuluu. Lisäksi tulee aina pohtia, kuka tietoa saa kertoa ja kenelle. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 15)

Yhteiskunnassamme on käytössä niin sanottu sääntökulttuuri, jonka edellytyksenä on sääntöjen noudattaminen. Jos sääntöjä ei noudata, seurauksena on rangaistus. Nuorten voi olla usein vaikeaa oppia noudattamaan yhteiskunnassa olevia sääntöjä. Tähän vaikuttavat voimakkaasti lapsen koti ja kasvatus, koska tilanne menee usein vain pahemmaksi, jos kotona ei ole ollut minkäänlaisia sääntöjä.

5.2 Koulun toimintakulttuuri

Kun luokka- ja koulukoot kasvavat, voidaan törmätä siihen ongelmaan, että miltei ainoana keinona hallita yläkoululaisia on rangaistus. Tästä voi olla seurauksena, että kun opettajan henkilökohtainen kanssa käyminen oppilaiden vähenee, niin se muuttuu pelkäksi negatiiviseksi palautteeksi eli rangaistukseksi. Oppilaat harvemmin saavat positiivista palautetta opettajilta. Pitäisi aina miettiä, mikä on oikea rangaistus: onko oikein antaa jälki-istuntoa vai olisiko rangaistus jokin tehtävä yms. Tämä ainakin pitäisi miettiä tapauksissa, jossa oppilas ei reagoi saamiinsa jälki-istuntoihin, vaan esimerkiksi jättää tulematta niihin ja saa vain lisää jälki-istuntoa niistä.

Poissaoloja voi olla sekä luvallisia että luvattomia. Luvallisiin voidaan laskea muun muassa sairastelu yms. ja luvattomiin kaikki sellainen, johon ei ole lupaa. Koululaisen luvattomat poissaolot ovat selvä merkki siitä, että oppilaalla on jokin ongelmia. Poissaoloja tulee sekä kodin että koulun seurata. Tämä on vielä suhteellisen helppoa, kun nuori on alle 18-vuotias. Kun nuori täyttää kahdeksantoista eli tulee täysi-ikäiseksi, poissaolojen seuraaminen kodin kannalta tulee vaikeaksi. Mielestämme ammatillisen koulun ja lukion ajan vanhemmilla pitäisi olla oikeus tietää lapsen kouluasioista, kuten poissaoloista. Kaikki nuoret eivät ole niin kypsiä, että itse pystyisivät ottamaan vastuun poissaoloistaan, vaan he tarvitsevat kodin ja koulun ohjausta.

Pienryhmät voivat olla ratkaisu monella nuorella, joilla on oppimisvaikeuksia. He saavat parempaa henkilökohtaista opetusta näissä ryhmissä. Opettajalla on enemmän aikaa oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen ja lisäksi oppilaan on myös mahdollista saada henkilökohtainen avustava. Usein voi käydä niin, että todetaan pienryhmässä oppilaan pärjäävän hyvin ja hänet siirretään takaisin normaaliin luokkaan. Tämän seurauksena oppilaalla alkavat uudestaan samat ongelmat.

On erittäin tärkeää, että koulu ja koti tekevät tiiviisti yhteistyötä. Varsinkin tapauksissa, joissa tiedetään oppilaalla olevan ongelmia. Nykyään yhteydenpidon pitäisi olla helppoa, koska voidaan soittaa tai laittaa sähköpostia. Mielestämme on hyvä, että oppilas joutuu itse kantamaan osan vastuusta kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta. Tällaisia ovat mm. kokeiden allekirjoitukset, tiedotteet, poissaolotodistukset. Tällöin nuori oppii kantamaan vastuun. Jos koulu ja koti laittavat viestejä pelkästään esimerkiksi sähköisesti, voi käydä niin, ettei oppilas opi kantamaan vastuuta laisinkaan. Jos oppilaalla havaitaan ongelmia, niin niistä kannattaa kyllä olla heti yhteydessä koulusta kotiin ja kodista kouluun.

6 KÄYTÖSHÄIRIÖT

Joillakin koululaisilla tulee ongelmia yläkouluun siirryttäessä tai siellä ollessa. Näihin vaikuttavat muun muassa fyysinen ja psyykinen kasvu, sekä sosiaalinen ja henkinen kehitys. Fyysisestä kasvusta voi olla seurauksena mm. se, että koordinaatiokyvyt eivät pysy kasvuvauhdissa mukana. Tämä voi aiheuttaa kömpelyyttä ja sen seurauksena kiusaamista. Vastaavasti psyykinen kasvu tapahtuu nuoruusiässä.

Olemme havainneet, että yläkouluikäisillä aivoissa tapahtuu jopa ”tyhmenemistä”, joka kylläkin korjaantuu ajan myötä. Kuten Hietala ym. toteavat, aikuinen harkintakyky kehittyy vähitellen ja sinä aikana toimintakyky saattaa tilapäisesti huonontua (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 42.). Vastaavasti lapsessa tapahtuu sosiaalinen kehitys eli esimerkiksi lapsen rooli muuttuu perheessä. Hänestä tulee nuori ja hiljalleen aikuinen. Yksinjääminen tai kiusatuksi tuleminen voivat vakavasti vaarantaa tätä vaihetta (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 44.).

6.1 Ahdistuneisuus

Ahdistushäiriöt ovat yleisiä nuorilla. Ahdistushäiriössä nuori kokee voimakasta huolta ja pelkoa, joka voi myös aiheuttaa fyysisiä tuntemuksia. Näitä tuntemuksia voivat olla mm. vatsavaivat, sydämentykytykset ja huonompi yöuni. Ahdistushäiriöt jaotellaan seuraavasti:

- sosiaalisten tilanteiden pelko
- paniikkihäiriöt
- pakko-oireiset häiriöt
- pelot

Ei ole selvää yksittäistä laukaisevaa tekijää tiedossa. Sosiaalisuus ja esillä olominen ovat nykynuorisokulttuurissa toivottuja asioita. Tästä johtuen ujo nuori voi kokea olevansa muita huonompi ja kiusallisella tavalla erilainen. Tästä voi aiheutua nuorelle ongelmia koulussa, esimerkiksi ryhmätyöt ja esitelmät voivat

olla painajamaisia tilanteita. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 76 - 77.).

Paniikkikohtauksilla tarkoitetaan äkillistä, ilman selkeää, näkyvillä olevaa syytä tulevaa kohtausta. Oireina voivat olla esimerkiksi kohonnut pulssi, heikotus ja hengen ahdistus. Vaikka kohtaukset voivat tuntua vaarallisilta, niin ne eivät sitä ole. Paniikkikohtauksen voi laukaista sellaiset paikat, josta ei ole nopeaa poispääsyä, kuten mm. yleiset kulkuneuvot tai myymälät. Usein tilanne menee hetken päästä ohi. Koulussa olisi hyvä päästä rauhoittumaan esimerkiksi terveydenhoitajan luona, jos se on mahdollista. Paniikkihäiriöt eivät ole syy lähettää oppilasta kotiin kesken koulupäivän. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 76 - 77.).

Pakko-oireisiin häiriöihin voidaan laskea muun muassa sairauksien ja bakteerien pelko, portaiden laskeminen, jotkin rutiinit tietyssä tarkassa järjestyksessä (esimerkiksi aamutoimet), ja niin edelleen. Nuori voi olla todella vaativa itsensä suhteen, mutta kuitenkin epävarma omista tekemisistään. Tämä on usein hyvin kuluttavaa sekä fyysisesti että henkisesti. Hoitamattomana tällä voi olla vaikutusta mm. nuoren jatko-opiskelun kannalta. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 78.).

6.2 Tarkkaavaisuusongelmat

Tarkkaavaisuusongelmat johtuvat usein keskittymisvaikeuksista, hyperaktiivisuudesta ja impulsiivisuudesta. Nuori ei kykene keskittymään riittävän pitkään esimerkiksi opetukseen, vaan alkaa touhuta jotain muuta, kuten häiriköimään tunnilla. Nuori ei pysty kontrolloimaan omaa toimintaansa. Pienikin ylimääräinen aistiärsyke voi häiriinnyttää keskittymistä. Tarkkaavaisuushäiriön omaavalla nuoralla on vaikeuksia työskennellä ryhmissä, koska toisten huomioon ottaminen on vaikeaa, välillä jopa mahdotonta. Lisää vaikeuksia aiheuttaa sääntöjen oppimattomuus. Muina oireina voidaan pitää muun muassa yliaktiivisuutta, toisten keskeyttämistä omilla puheilla ja toimilla sekä hiljaa olemisen vaikeutta. Nuoren mieli voi vaihdella nopeasti iloisuudesta vihan purkauksiin. Tällaisen

lapsen kanssa kahden keskeinen toiminta on hyvä tapa, koska silloin ei tarkkaavaisuushäiriöitä useinkaan esiinny. Tarkkaavaisuushäiriöstä voi olla seurauksena syrjäytyneisyys, itsetunnonheikkeneminen, masennus ja aggressiivisuus. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 125 - 126.).

Tarkkaavaisuushäiriöitä esiintyy useammin pojilla kuin tytöillä. Lisäksi on todettu, että tarkkaavaisuushäiriö on osittain perinnöllistä ja kulkee suvuittain. Tällaisilla riskilapsilla pitäisi erityisesti kiinnittää huomiota pienestä pitäen perhesuhteisiin. Riitaiset ja epävakaut perhesuhteet voivat edesauttaa lapsen tarkkaavaisuushäiriötä. Tällaisen lapsen kasvattaminen vaatii koko perheeltä suuria voimavaroja. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 126 - 127.)

Tarkkaavaisuushäiriöiden käsittelyssä omassa pienryhmässämme on auttanut esimerkiksi ääneen puhumisen salliminen tehtäviä tehdessä. Tehtävän työvaiheiden ääneen puhuminen auttaa keskittymään tehtävään. Joillakin oppilailla musiikin kuuntelu kuulokkeista tehtävää tehdessä auttaa kiinnittämään huomion tehtävän tekoon. Silloin muiden puhe tai muille annettava opetus ei häiritse oppilasta. Myös toiminnallisuus auttaa rauhoittumaan ja keskittymään tehtäviin. Suomen karttaa kuvaavan palapelin tekeminen tai englannin kielisen lautapelin pelaaminen opettavat samalla kun viihdyttävät.

6.3 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet aiheuttavat nuorelle vaikeuksia koulun käyntiin. Oppimishäiriö on häiriö, jossa nuoren normaali taitojen hankkiminen on häiriintynyt kehityksen alusta asti. Häiriöitä voi olla monenlaisia, kuten dysfasia (puheen ja kielen omaksuminen), kielen ymmärtäminen ja tuottaminen, kielen motorinen tuottaminen, jne. Puheen ja kielen kehityksen häiriöt aiheuttavat usein luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Tästä usein seuraavat käyttäytymisongelmat. Ne johtuvat usein turhautumisesta, koska lapsi ei ymmärrä mistä on kyse tai mitä häneltä odotetaan. (Friis, Mannonen, Seppänen. 2006, 129.)

6.4 Häiritsevä käyttäytyminen

Käytöshäiriö on oireyhtymä, jossa nuori toistuvasti käyttäytyy uhmakkaasti ja ikänsä vastaisesti, loukkaa toisen oikeuksia ja lisäksi hänellä on tunnehäiriö. Nuorella on kehitystasoon nähden paljon tai vaikeita raivokohtauksia. Hän voi uhmailla aikuista tai muita nuoria, sääntöjä ja ärsyttää muita ihmisiä tahallaan. Nuori ärsyyntyy helposti eikä näe itseään syyllisenä vaan vika tai syy on muissa. Hänen mieliala on usein ärtynyt tai jopa vihainen. Jopa pienestä ärsyyntymisestä voi seurata silmitön raivo eli nuori on niin sanottu tilanvaihtaja. Lapsen käytöstä ei voida ennustaa tai ainakin se on erittäin vaikeaa. Hän aloittaa usein tappeluja, kiusaa muita, särkee tavaroita. Karkailu, kotoa varastaminen ja tulipalojen sytyttäminen ovat harvinaisempia oireita. Kyseisellä nuorella voi olla vaikeuksia aloittaa uusia asioita. Voi olla niin, että nuoren käytösoireet rajoittuvat vai kotipiiriin eli koulussa hän ei välttämättä saa esimerkiksi raivokohtauksia. Nuori voi olla aikuisen kanssa kahden kesken täysin normaali ja jopa hyvin ystävällinen ja hellyyden kipeä. (Friis, Mannonen, Seppänen. 2006, 138 - 139.)

Esimerkkipienryhmässämme tällaista käytöstä on esiintynyt edellisenä vuonna runsaasti. Esimerkiksi raivokohtaukset ovat johtaneet ikkunoiden ja huonekalujen särkymiseen ja jopa opettajan lyömiseen. Tilanteiden selvittelyssä on törmätty oppilaan kyvyttömyyteen myöntää syyllisyytensä ja selkeään valehteluun. Tämän syksyn aikana ryhmässä on ollut rauhallista. Raivokohtauksia ei ole esiintynyt.

Käytöshäiriöt eivät ole etiologialtaan yhtenäinen häiriöryhmä. Osa häiriöistä voi olla geneettisiä ja osassa voi olla biologisia tekijöitä. Vanhempien epäjohtonmukainen kasvatus voi altistaa käytöshäiriöön eli lapsella pitää olla rutiinit ja säännöt, jotta pienennetään riskiä saada käytöshäiriö. Lisäksi tähän vaikuttavat kielletyn ja sallitun tekemisen seuraamusten johdonmukaisuus. Jatkuva uhmakkuus voi olla hajoavan persoonan keino pitää persoonallisuutta koossa. Toisaalta käytöshäiriö voi olla kotoa opittu toimintatapa. (Friis, Mannonen, Seppänen. 2006, 139.)

Esimerkkiryhmässämme uhmakkuus on joskus lauennut yllättävälläkin tavalla. Yläasteikäiset pojat ovat rauhoittuneet kuuntelemaan heille luettua satua, pyytäneet vielä lukemaan toisenkin sadun ja olleet sen jälkeen valmiita rauhoittuneina aloittamaan oppiaineen opiskelun.

6.5 Kehityshäiriöt

Nuorella voi olla mm. motoriikan kehityshäiriö tai sosiaalinen kehityshäiriö. Motoriikan kehityshäiriössä nuori ei esimerkiksi osaa ajaa pyörällä, luistella tai hiihtää tai ne taidot voivat ikään nähden heikot. Sosiaalisessa kehityshäiriössä lapsi voi jo vauvaikaisena vältellä katsekontakteja, ei pidä syliin ottamisesta, jne. Yleensä oireina ovat molemmin puolisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat. Varhaislapsuuden autismi ja muut autismin kaltaiset tilat ovat häiriöitä, jotka johtavat vakavaan älyllisen kehityksen viivästymiseen, tunne-elämän säätelyn puuttumiseen ja normaalista poikkeavaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Friis, Mannonen, Seppänen. 2006, 130.)

6.6 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen häiriö, joka näkyy nuoren kyvyttömyytenä keskittyä, impulsiivisena käyttäytymisenä ja elämäntaitojen puutteena. Haittaa voi tulla näistä kaikista tai pelkästään vain yhdestä osa-alueesta. Nuori tarvitsee usein apua ja tukea muun muassa vanhemmilta läksyjen teossa huomattavasti myöhempään ikään kuin esimerkiksi luokkatoverit. Perintötekijöillä on iso merkitys ADHD:n synnysssä. Pojilla ADHD on tyttöjä yleisempää, suhde on noin 1:3. ADHD lisää hoitamattomana ja kuntouttamattomana psykiatristen häiriöiden, syrjäytymisen (epäonnistumisen kierre) ja päihteiden käytön riskiä. ADHD voidaan jakaa oireiden perusteella seuraaviin alatyyppeihin:

- ADHD-C – sekä tarkkaavaisuushäiriö että ylivilkkautta ja impulsiivisuutta
- ADHD-I – pääasiallisesti tarkkaavaisuushäiriö

- ADHD-HI – pääasiallisesti ylivilkkautta ja impulsiivisuutta

ADHD-nuorelle tehdään hoito- ja kuntoutussuunnitelma. Siinä kuntoutuksen, lääkityksen yms. ohella huomioidaan koulujärjestelyt. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 93 - 94.)

Pienryhmässämme yhdellä oppilaalla on diagnosoitu ADHD. Häiriötä voi nykyisin hoitaa hyvin lääkkeillä, mutta työskentelyä tunneilla vaikeuttaa nyt oppilaan häiriön hoitamattomuus. Oppilaan vanhemmat ovat olleet kyvyttömiä huolehtimaan lääkityksestä ja tällä hetkellä lapsi itsekin valittaa sitä, että hänellä ei ole lääkkeitä, joita vanhemmat eivät ehkä niiden kalleuden vuoksi halua ostaa. Voimakkaasti oireilevan oppilaan tilanne on riistäytymästä hallinnasta.

7 KÄYTÖSHÄIRIÖIDEN KOHTAAMINEN

Työskentelyn onnistuminen luokkahuoneessa riippuu pitkästi opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa. Varsinkin pienryhmäopetustilanteissa peruskoulussa opettaja joutuu usein kohtaamaan tilanteita, joissa oppilaat ovat hyvin heikosti motivoituneita opiskeluun tai saattavan jopa kieltäytyä opettajan antamista tehtävistä ja yhteistyöstä. Valta on luokassa aina jollakin ja olisi hyvä, että se olisi opettajalla, sillä muuten vallan ottavat oppilaat tai joku heistä. (Salo 2009, 115.)

Esimerkkiopettajamässämme valtataistelu käytiin pitkälti syksyn ensimmäisenä koulupäivänä. Opettajan tiukka suhtautuminen kaikenlaiseen häiriökäyttäytymiseen asetti oppilaille rajat, jotka nämä välittömästi hyväksyivät. Sen jälkeen auktoriteettiongelmia ei ollut.

Opettaja ei pelkällä määräämisellä useinkaan saa suostuteltua oppilasta yhteistyöhön. Tiukka ja ehdoton opettaja saattaa vain lietsoa lisää vastenmielisyyttä koulunkäyntiä kohtaan. Mutta valta luisuu oppilaille, jos opettaja on epävarma, pelkää, jännittää, ei osaa neuvotella tai ei muuten hallitse viestintätilanteita. Tietyissä asioissa opettajalla on oltava periaatteita, joista ei jousteta. Luokkaan tullaan ajoissa ja tehtävät tehdään, luokassa käyttäydytään asiallisesti ja jokainen kantaa vastuun omista toimistaan. Opettajan työhön liittyy aina kasvatuksellinen aspekti, niinpä opettaja ei voi pelkästään määrätä ja käskä, vaan hänen tulisi kyetä luomaan luokkaan toimiva oppimisympäristö. (Salo 2009, 116-117.)

Esimerkkiopettajamässämme keskustellaan paljon. Tiukkuus tietyissä periaatteissa luo turvalliset rajat ja näistä rajoista pidetään kiinni, niiden olemassaolo perustellaan ja silloin oppilailla on helppo hyväksyä tiukat rajat tietyissä tilanteissa. Toisaalta joissakin asioissa voi hyvin antaa periksi, jolloin luokassa säilyy vapautunut, mutta turvallinen työskentelyilmapiiri. Tällaisella perustellulla tiukkuudella, oppilaiden suostuttamisella hyväksymään rajat ja sopivalla leppoisuudella ja joustolla on luokkaan saatu työrauha.

Jotta opetus onnistuisi, opettajan on houkuteltava oppilaat yhteistyöhön kanssaan ja tämän hän joutuu tekemään toistuvasti yhä uudelleen. Opettajan persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, mikä on hänelle sopivin tapa muodostaa oma auktoriteettiasemansa ja rakentaa suhde oppilaisiin. Saloviidan (2007, 62-63) mukaan auktoriteetti aseman rakentamisen lisäksi työrauhaa tunnilla lisää opettajan oma toiminta oppitunnilla. Opettajan on hyvä tarkkailla koko luokahuoneen tapahtumia ja puuttua nopeasti häiriötekijöihin. Opettajan on kyettävä tekemään siis useita asioita yhtä aikaa. Opetusta olisi kyettävä viemään koko ajan eteenpäin ja annettava oppilaille virikkeitä, jotka voittavat kilpailevat häiriötekijät. Sopivan toimeliaisuuden ylläpito tehtävien avulla rauhoittaa sekin luokkaa.

Esimerkkipienryhmämme opettamisessa ei juuri tule hengähdystaukoja. Opettaja ei voi istua paikoillaan, vaan häntä tarvitaan koko ajan jonkun oppilaan vierellä. Vierelle meno on hyvä rauhoituskeino. Silloin oppilas saa tarvitsemansa huomion. Kaikkiin häiriötekijöihin ei voi puuttua. Siihen aika ei riitä, jos haluaan viedä opetustakin eteenpäin. Joskus on vain jätettävä oppilas selän taa ja keskittyttävä opettamaan muita. Kun oppilaan jättää huomiotta, tämä yleensä hetken päästä rauhoittuu, jolloin voi mennä hänen luokseen ja palauttaa hänet oppimistehtävien pariin.

Kouluvuoden aloitukseen on hyvä panostaa selvittämällä opettajan johdolla heti alkuun oppilaille, millaista käytöstä heiltä odotetaan ja mitkä ovat luokan säännöt. Säännöt tulee opettaa myös käytännössä ja niiden noudattamista on seurattava sekä oppilaille tulee antaa palautetta sääntöjen noudattamisesta ja noudattamatta jättämisestä. (Saloviita 2007, 75.)

Sääntöjä laadittaessa voi kiinnittää huomiota tyypillisiin luokassa esiintyviin ongelmiin ja kirjata ne sääntöihin myönteisten lauseiden muodossa. Sääntöjen laatimisen jälkeen opettajan on pidettävä huolta siitä, että niiden rikkomisesta aiheutuu seuraamuksia. (Saloviita 2007, 79-80.) Johdonmukaisuus on tärkeää työrauhan ylläpitämiseksi, sillä oppilaat testaavat rajojaan jatkuvasti (Saloviita 2007, 90).

7.1 Käytöshäiriöiden ennaltaehkäisy opetustilanteessa

Luokassa, jossa työrauhaongelmat ja käytöshäiriöt ovat yleisiä, kannattaa asi-oihin puuttua jo kun ongelmat ovat vasta kehittymässä. Opettajan kannattaa kesken tunnin muuttaa tuntisuunnitelmaa, jos hän havaitsee, että oppilaiden käytös alkaa muuttua levottomaksi. Silloin voi laittaa oppilaat vaikka ryhmässä tekemään jotain tehtävää. Häiritsevät esineet voi ja kannattaa takavarikoida heti niiden ilmestyttyä pulpetille ja sen voi hyvin tehdä keskeyttämättä opetusta vain kävelemällä oppilaan luo ja ottamalla esineen pois. (Saloviita 2007, 92.)

Esimerkkiryhmämme oppilaat hyväksyvät tavaran poisottamisen. Se ei juuri aiheuta protesteja. Tuntisuunnitelmat muuttuvat lähes joka tunti tilanteen mukaan. Opettajalta vaaditaan joustavuutta ja luovuutta tuntien kulun suhteen. Tiukkoja tuntisuunnitelmia on turha tehdä.

Mielestämme opettajan oma asenne on keskeisessä asemassa käytöshäiriöiden ehkäisyssä. Myönteinen ja hyväksyvä asenne oppilaita kohtaan saa oppilaat vapautumaan ja olemaan vähemmän varuillaan tai puolustusasemissa ja siten keskittymään paremmin itse koulunkäyntiin. Hyväntuulisuus ja maltin säilyttäminen luo hyvää työskentelyilmapiiriä. Rupatteleva jutustelu vapauttaa sekin ilmapiiriä ja saa oppilaat mukaan keskustelemaan ja osallistumaan opetukseen, ja sen myötä unohtamaan häiriökäyttäytymisen.

Jos oppilas menettää motivaationsa tehtävän tekemiseen, voi motivoida oppilasta menemällä hänen viereensä ja tarkistaa jo tehtyä työtä. Silloin kannattaa olla puhumatta oppilaan käyttäytymisestä ja keskittyä vain hänen tekemäänsä työhön. Edelleen oppilasta voi suunnata takaisin tehtävän pariin antamalla hänelle kysymys vastattavaksi. Jos näyttää, ettei oppilas kykene palaamaan tehtävän pariin, voi tehtävän teon keskeyttää hetkeksi ja laittaa oppilaan tekemään välillä jotain muuta. (Saloviita 2007, 92-93.) Esimerkkiryhmässämme on toiminut hyvin juttelu oppilasta kiinnostavista asioista. Pienen juttutuokion jälkeen voi kehottaa oppilasta keskittymään taas opiskeluun ja yleensä se toimii – ainakin hetkeksi.

Huomion suuntaaminen hyvin työskenteleviin oppilaisiin ja tunnustuksen antaminen heille saattaa auttaa motivoitumatonta oppilasta palaamaan oman työnsä pariin. Yleensäkin huomiota kannattaa antaa hyvästä käytöksestä mieluummin kuin että oppilas saa opettajan huomion liikkumalla tai puhumalla luvottomasti. Huomionhakukselle oppilaalle on tärkeä antaa huomiota nimenomaan silloin, kun hän käyttäytyy toivotulla tavalla. Jos opettaja antaa levottomasti käyttäytyvälle oppilaalle huomiota esimerkiksi moittimalla tätä, on asiaton käytös saanut vahvistusta ja se tulee jatkumaan. Jos sen sijaan opettaja jättää täysin huomioimatta esimerkiksi ilman lupaa vastanneen oppilaan, voi toivoa hänen ennen pitkää alkavan viittaamaan. Tällaista ei-toivotun käyttäytymisen sammuttamista käytettäessä on kuitenkin oltava tarkkana, ettei jätä huomioimatta selkeää luokan sääntöjen rikkomista ja ettei se näin johda epäjohdonmukaiseen käyttäytymiseen käytöshäiriöihin suhtautumisessa. (Saloviita 2007, 93-96.)

Ennakoitavissa olevaa käytösongelmaa voi koettaa etukäteen poistaa myös pienten fyysisten vihjeiden avulla. Ilmeet, eleet ja tietynlainen katsekontakti kertovat oppilaalle, että hänen on syytä korjata käyttäytymistään. Voi myös kävellä oppilaan viereen ja jatkaa opetusta siitä. Sanattomia korjauskeinoja käytettäessä on hyvä puoli se, että opetusta ei tarvitse keskeyttää ja ne antavat oppilaalle itselleen mahdollisuuden korjata itse omaa käytöstään. Ne antavat oppilaalle riittävästi tilaa eivätkä provosoi vastarintaan. (Saloviita 2007, 98-100.)

7.2 Aggressiivisuuden kohtaaminen

Oppilas luokitellaan aggressiiviseksi, jos hän keskivertolasta useammin toimii toista ihmistä vahingoittavalla tavalla. Aggressiivisen oppilaan ärsykekyky on usein hyvin matala, hän turhautuu helposti ja reagoi aggressiivisesti. Esimerkiksi oppimistilanteessa vaikeuden kohdatessaan tällaisen oppilaan paperit saattavat revetä tai esineet lentää, esineitä kohdellaan kovakouraisesti tai muuta vastaavaa. Tällainen oppilas ei pidä ponnistelusta ja vaivan näkemisestä, hän ei siedä epämieluisia tunteita eikä osaa hallita niitä. (Ekeboom 2000, 105.)

Esimerkkiryhmässämme on aiemmin esiintynyt hyvinkin voimakasta aggressiivisuutta. Nyt aggressiivisuus on rajoittunut lähinnä uhkailuksi repiä paperi. Yhden oppilaan on hyvin vaikea kestää minkäänlaista epäonnistumista ja jos häntä koettaa ohjata tekemään asia oikein, hän yleensä vetäytyy tilanteesta kiistämällä opetuksen.

Kun opettaja tietää ryhmässään olevan aggressiivisen oppilaan, hänen on jo henkisesti hyvä varautua oppitunnin hallitsemiseen. Hänen on syytä olla vahvan ja rauhallisen oloinen sekä pyrkiä vaistoamaan tilanteita. Jos aggressiivinen oppilas huomaa opettajan olevan hermostunut tai peloissaan, se pahentaa tilannetta. Oppilaalle tulee syntyä tunne, että opettaja on turvallinen ja luotettava, rajat pitävä ja tilanteet hallitseva. Äänen sävyn ja kehon kielen merkitys on tärkeä, sillä sanojen merkitys viestin perille menosta on vain noin 7 %. (Ekebon 2000, 106.)

Aggressiiviseen käytökseen on puututtava välittömästi, kuitenkin oma rauhallisuus säilyttäen. Opettaja itse ei saa koskaan mennä mukaan samanlaiseen rai-voon tai uhmaan. Kun oppilaan käyttäytyminen uhkaa toisten henkilöiden tai oppilaan omaa fyysistä turvallisuutta, on jo kyse kriisitilanteesta. Tällaisessa tilanteessa on toimittava nopeasti ja tehokkaasti. Tilanne on kriittinen, jos oppilas on selvästi poissa tolaltaan eikä noudata opettajan suoria määräyksiä. Äänekäs metelöinti voi jo ennakoida alkavaa raivokohtausta. Raivokohtauksen vallassa oppilas voi lyödä muita luokassa olijoita tai heitellä ja rikkoa tavaroita. (Saloviita 2007, 169.)

Omassa esimerkkiryhmässämme yksi oppilasta ei voi sietää kosketusta. Hän uhkaa lyödä, jos häneen kosketaan. Rauhoittelutilanteessa on siis vain mentävä lähelle ja puhuttava rauhallisesti, mutta vältettävä fyysistä koskettamista. Pienryhmäluokkahuoneessa on nyrkkeilyssä. Välillä kesken tunnin oppilaat saattavat käydä purkamassa turhautuneisuuttaan hakkaamalla nyrkkeilyssä. Nämä keinot ovat toistaiseksi riittäneet estämään turhautumisia kehittymästä kriisitilanteiksi.

Kriisitilanteessa opettajan tulee pystyä säilyttämään malttinsa ja toimimaan päättäväisesti. Muita oppilaita on välittömästi kehotettava poistumaan luokasta.

Kouluavustaja voi poistua muun ryhmän mukana ja pitää heistä huolta sekä hälyttää samalla apua luokkaan. Luokan tyhjentäminen vähentää muiden loukkaantumisriskiä ja poistaa riehujalta hänen ehkä kaipaamansa yleisön. Kahdestaan jääminen opettajan kanssa helpottaa rauhoittavan vuoropuhelun mahdollisuutta. Jos oppilaan hyökkäys on kohdistunut opettajaan, on itse poistuttava luokasta ja haettava toinen aikuinen apuun. Riehuva oppilas on poistettava luokasta ja malttinsa menettänyt uskoo helpommin ulkopuolisen sanaa. (Saloviita 2007, 171.)

Ennen fyysistä kiinnipitämistä oppilasta on koetettava rauhoitella sanallisesti. Oppilasta tulee komentaa päättäväisesti nimeltä mainiten, mutta kuitenkin huumamista välttäen. Oppilasta on hyvä kehottaa istumaan, sillä paikoillaan istuminen vähentää mahdollisuutta riehua. Oppilaalle puhutaan yksinkertaisin lausein ja osoitetaan, että häntä halutaan kuunnella, sillä aktiivinen kuunteleminen yleensä rauhoittaa oppilaan. (Saloviita 2007, 172.)

Fyysistä voimankäyttöä on syytä harkita tarkkaan. Fyysinen koskemattomuus on perustuslain nojalla suojattu oikeus eikä opettajalla ole poliisin oikeuksia. Voiman käyttö on lain mukaan sallittua vain, jos sen tarkoituksena on poistaa oppilas luokasta. Laki ei siis salli esimerkiksi tappelevien oppilaiden erottamista toisistaan tai vaikkapa raivoavan oppilaan estämistä, jos tämä rikkoo paikkoja tai tavaroita. Oppilaan fyysinen estäminen sitä paitsi yleensä lisää hänen raivoaan ja voi johtaa opettajan fyysisiin vammoihin. Muiden oppilaiden nähden käyty kamppailu opettajan kanssa voi olla myös käytöshäiriöitä palkitsevaa. (Saloviita 2007, 172.)

Opettajalla ei ole velvollisuutta voiman käyttöön ja hänen on suojeltava myös itseään. Jos kookas oppilas vaikkapa hakkaa ikkunaa rikki nyrkeillään, on järkevää odottaa apuvoimia. Kahta tappelevaa oppilasta on vaikea yksin lähteä erottamaan, koska toiseen tarttuminen antaa vain toiselle osapuolelle mahdollisuuden esteettömään lyömiseen ja opettaja altistaa myös itsensä väkivallan kohteeksi. Jos oppilas on saanut aikaan fyysistä turvallisuutta uhanneen häiriötilanteen koulussa, on hänen koulupäivänsä syytä päättää siihen ja soittaa oppilaan vanhemmat hakemaan lapsensa kotiin. Väkivaltatilanteen nähneiden muiden oppilaiden kanssa tulisi keskustella tilanteesta välittömästi tapahtuman jälkeen.

Väkivaltaisen oppilaan itsensä kanssa opettajan tulisi keskustella viimeistään seuraavana päivänä kahden kesken. (Saloviita 2007, 173-176.)

7.3 Poissaolo-ongelmien selvittäminen

Poissaolo-ongelman selvittäminen on syytä aloittaa etsimällä pääsyy oppilaan poissaoloille. Selvittelyyn tarvitaan yleensä oppilashuoltoryhmä, usein koulukuraattori tai –psykologi, vanhemmat ja opettaja sekä tietysti oppilas itse. Usein voidaan tarvita myös sosiaalityöntekijä apua selvittelemään koulun ulkopuolisia asioita. Jos poissaolojen syy on nuoren omaan kehitykseen tai perheeseen liittyvä, ensisijainen vastuu on kodilla. Koulun tehtävä on tällöin havaita ongelma ajoissa, keskustella asiasta oppilaan ja tämän vanhempien kanssa ja ohjata hakemaan tarvittaessa ulkopuolista apua. Jos taas syyt ovat kouluun liittyviä, on ensisijainen vastuu koululla. Tavallisia koulusta poisjäämisen syitä yläkoulussa ovat oppimis- ja jälkeenjäämisongelmat. Toveripiiriin ja vapaa-aikaan liittyvät ongelmat ovat ensisijaisesti kodin vastuulla, mutta usein näihin liittyy alakulttuuri, joka ihannoin koulun arvon mitätöintiä ja lintsaimisen ihannointia, joten asioiden selvittelyssä tarvitaan yleensä koulun ja ehkä ulkopuolisen työntekijän apuakin. (Ekebon 2000, 121-122.)

Mikäli kotona annetaan periksi oppilaan halulle olla poissa koulusta, on yksittäinen opettaja ja koko koulun organisaatiokin melkoisen voimaton. Joissakin tapauksissa vanhempien kyvyttömyys kasvatustehtävässä johtaa siihen, ettei kotona kenelläkään ole sananvaltaa oppilaan tekemisiin. Poissaolotapauksissakin vanhemmat vain tyytyvät ilmoittamaan lapsen sairaaksi kerta toisensa jälkeen. Koulun on vaikea puuttua asiaan, jos kotoa kuitenkin on tullut asianmukainen ilmoitus sairaudesta poissaolon syynä, vaikkei kukaan enää tähän uskoisikaan.

7.4 Tunnin häirinnän estäminen

Oppilaan ongelmakäyttäytyminen on toimintaa, joka rikkoon koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia. Se haittaa opetusta ja oppimista ja siten myös oppilaan

kehittymistä. Oppilaan ongelmakäyttäytyminen koulussa on aina merkki jostain. Työrauha luokissa on monisyinen asia. Levottomuus luokan ulkopuolelta kulkeutuu helposti luokkaan. Jos välitunnilla tai siirtymätilanteissa on ollut levottomuutta, se helposti jatkuu luokassa. Toisaalta luokassa esiintynyt levottomuus leviää muualle kouluun. Jos lukuvuoden alussa ei heti tiukasti tartuta työrauha-ongelmien ehkäisyyn, se kostautuu myöhemmin. (Sigfrids 2009, 93-94.)

Tunnin häirintä on esimerkkiluokassamme tavallisin häiriökäyttäytymisen muoto ja sitä esiintyy päivittäin. Tunnin häirintä on yleistä levottomuutta, kyvyttömyyttä istua paikoillaan, kyvyttömyyttä keskittyä ja kyvyttömyyttä rauhoittua esimerkiksi välitunnin jälkeen.

Oppilaat, jotka eivät noudata opettajien huomautuksia ja käskyjä, herättävät opettajassa usein voimakkaita tunteita. Opettajan tulisi kuitenkin näissä tilanteissa kyetä rauhoittamaan itseään, sillä on todettu, että ihminen ei enää ajattele järkevästi, jos hänen pulssinsa nousee yli 95:n. Rauhallisesti ajatteleva opettaja ei lähde haastamaan ongelmallisesti käyttäytyvää oppilasta toisten kuullen, vaan ainoastaan kahden kesken. Hän ei uhkaa oppilasta rangaistuksilla, vaan antaa tämän käyttäytymiselle vaihtoehdot. Opettajan tulisi kyetä lähestymään ongelmatilannetta keskittyen itse ongelmaan ja olla välittämättä oppilaan ilmeistä, eleistä tai sanoista. Tietenkään huonoa kielenkäyttöä tai vihamielistä käytöstä ei voi jättää huomiotta. (Sigfrids 2009, 101 - 102.)

Rauhallisuus ja opetukseen keskittyminen ovat olleet esimerkiryhmässämme toimivia keinoja rauhoittaa tunnin alku. Sopivassa määrin tarvitaan kuitenkin myös tiukkuutta ja suoranaista käskyä istua paikoilleen ja ottaa esiin koulutarvikkeet. Pelkkä tiukkaan sävyyn puhuttelu riittää yleensä rauhoittamaan oppilaan ja aloittamaan työskentelyn. Kehotuksia tosin joutuu toistamaan useita kertoja.

Riitaa haastavan oppilaan kanssa ei tule lähteä väittelemään. Jos oppilas saa pienen rauhoittumisajan, hän saattaa jo unohtaa asian. Sen jälkeen oppilaalle voidaan antaa huomautus hänen käytöksestään ja antaa hänelle vaihtoehto, kuinka hän haluaa tilanteessa toimittavan. Sen jälkeen opettaja poistuu hetkeksi oppilaan viereltä tai kiinnittää huomionsa muuhun luokkaan ja palaa hetken

päästä varmistamaan, minkä toimintavaihtoehdon käytöksellään häiriköivä oppilas on valinnut. (Sigfrids 2009, 102 - 103.)

Käytösrikkeistä koituvat seuraamukset on hyvä opettaa oppilaille. Oppilaiden tulee tietää, mikä on ei-toivottua käytöstä ja mitä siitä seuraa. Oppilaan on tiedettävä, että ensin käytösrikkeestä seuraa huomautus tai varoitus, ja jos se ei tehoa, siitä seuraa uusi seuraamus. Opettajan on myös johdonmukaisesti puuttava ei-toivottuun käytökseen, jotta seuraamusten ketju tulee oppilaille todelliseksi. Tämän pohjana on jo lukuvuoden alussa käyty keskustelu oikeuksista, velvollisuuksista ja säännöistä. Keskustelun tulee korostaa, että oppilaan on otettava itse vastuu omasta käyttäytymisestään. Oma tai muiden opiskelua ei saa häiritä eikä kenenkään turvallisuutta saa vaarantaa. Seuraamusten ymmärtäminen luo oppilaille turvallisuutta ja motivoi heitä oman käyttäytymisensä hallintaan. (Sigfrids 2009, 104.)

Pienryhmään päätyvät oppilaat ovat yleensä jo saaneet niin paljon jälki-istuntoja muita rangaistuksia, ettei niiden antamisella ole mitään vaikutusta oppilaan käytökseen. Omassa ryhmässämme toimivampaa onkin keskustelu kuin seurauksilla uhkailu.

Jos oppilas toistuvasti häiriköi luokassa, voi olla hyvä vaihtaa oppilas istumaan toiseen paikkaan luokassa. Näin häneltä voidaan viedä ryhmän tarjoama huomio. Luokahuoneessa voi olla esimerkiksi erillinen rauhoittumispaikka erillään muista. Hänelle voidaan antaa rauhoittumistilassa täytettäväksi pohdintalomake, jota täyttäessään hän joutuu miettimään omaa käytöstään, sen syitä, eri tapoja toimia jatkossa vastaavissa tilanteissa ja ehkäpä myös sitä, miten voisi hyvittää huonoa käytöstään. Lomake on hyvä pohja keskustelulle. Lomakemalli on liitteessä 1. (Sigfrids 2009, 105.)

Pohdintalomakkeen täyttämisenä on tausta-ajatus, että oppilas kykenisi muuttamaan käyttäytymistään opettajan tuella. Jos sama oppilas joutuu usein täyttämään lomaketta, on hyvä lähteä pohtimaan, mitä ei-toivottua käyttäytymistä ensi halutaan korjata, ja haetaan sitten uutta tapaa käyttäytyä sääntöjen ja odotusten mukaisesti. Myönteisessä hengessä käyty kahdenkeskinen keskustelu

vahvistaa oppilaan ja opettajan suhdetta ja antaa mahdollisuuden etsiä ratkaisuja ongelmiin. (Sigfrids 2009, 106-108.)

Levottoman oppilaan voi tosin olla vaikea keskittyä täyttämään lomaketta. Turhautunut oppilas ei välttämättä ala edes sitä täyttämään. Kahdenkeskinen keskustelu on usein helpompi ja toimivampi vaihtoehto ja siinä tilanteessa oppilas tuntee tulevansa kohdatuksi.

Jos häiriötilanteet luokassa jatkuvat, voi olla syytä pyytää koulukuraattoria tai –psykologia keskustelemaan oppilaan kanssa. Väittelemään tai taistelemaan oppilaan kanssa ei kannata ryhtyä. Jos oppilas ei rauhoitu millään, opettaja voi viedä kaikki muut oppilaat, eli yleisön pois luokasta, mihin häiritsevästi käyttäytyvä oppilas jää yksin hetkeksi. Rehtorin puhutteluun lähettämistä ei tulisi käyttää uhkauksena tai vaihtoehtona käyttäytymiselle, vaan sen tulisi olla selkeä seuraus vakavasta rikkeestä. (Sigfrids 2009, 108.)

Esimerkkikoulussamme rehtorin puhuttelua parempi vaihtoehto voi olla kouluisännän, koulukuraattorin tai psykiatrisen sairaanhoitajan luona keskustelu. Rehtori ei muilta tehtäviltään välttämättä ehdi ottaa vastaan oppilasta, hän ei oppilaita tunne eikä tiedä tapahtumien taustoja.

7.5 Rangaistukset

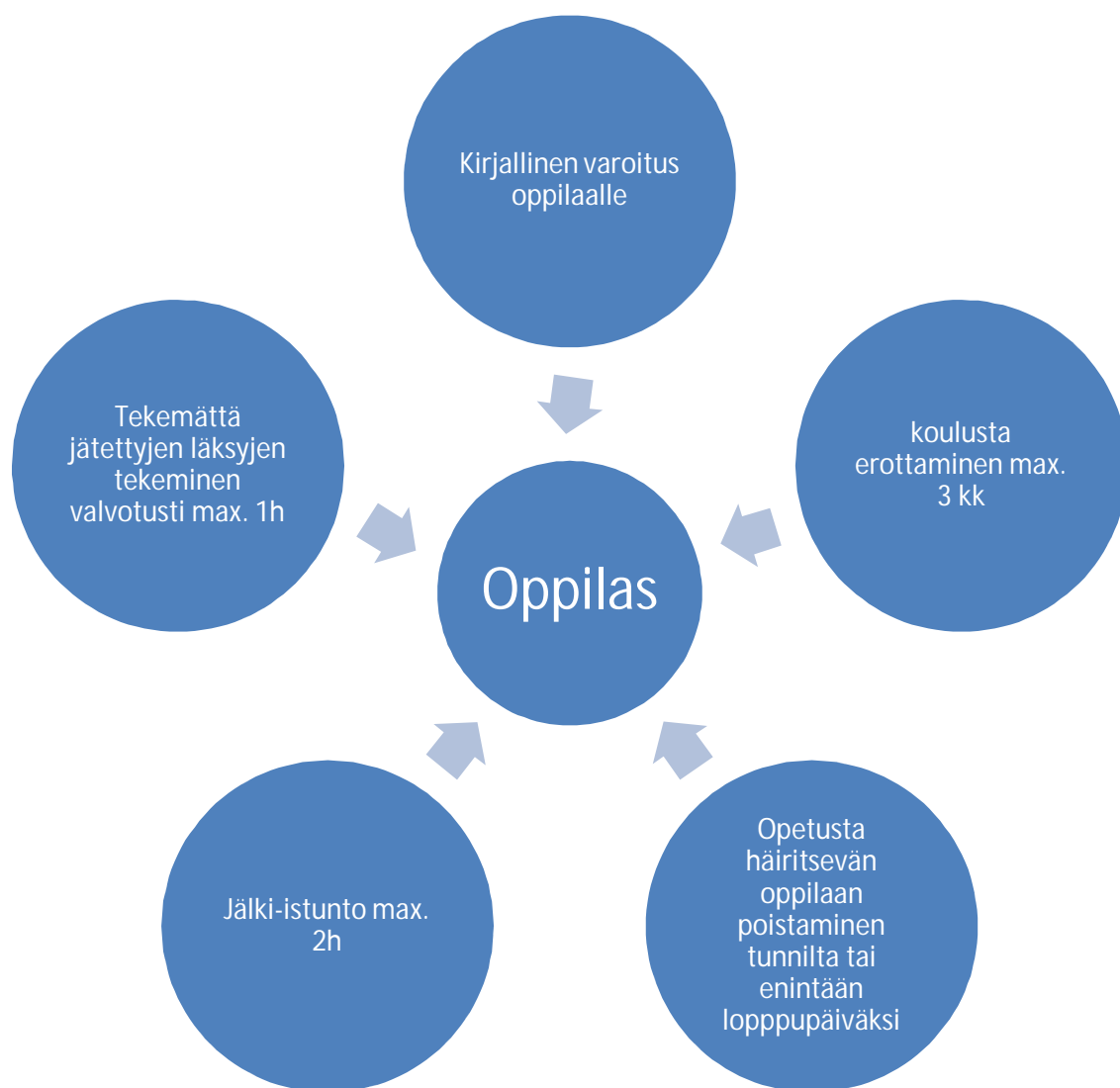
Rangaistuksesta ilmoitetaan oppilaalle neutraalilla ja toteavalla äänellä. Oppilasta ei kannata palkita ilmaisemalla suuttumusta hänelle. Rangaistukset eivät yleensä sisällä positiivisia toimintamalleja, jotka auttaisivat oppilasta oppimaan oikean toimintatavan. Rangaistusta voitaisiinkin kutsua nimellä ”seuraamus”, jotta oppilas ymmärtää kyseessä olevan hänen omasta toiminnastaan seurannut ja hänen itsensä valitsema seuraamus. Teon ja siitä seuraavan rangaistuksen välillä on hyvä olla jonkinlainen logiikka tai yhteys, joka sitoo ne yhteen, esimerkiksi rikotun tavaran hyvittäminen, omien jälkien siivoaminen tai tehtävien tekeminen koulun jälkeen. (Saloviita 2007, 111 - 113.)

Esimerkkiryhmämme pari oppilasta kokeili ensimmäisinä koulupäivinä rajojaan poistumalla koulun alueelta koulupäivän aikana. Tilanne selvitettiin valvontakameroiden avulla. Tilanteesta keskusteltiin oppilaiden kanssa, jolloin nämä heti myönsivät tekonsa ja ottivat tyynesti vastaan jälki-istunnot. Jälki-istunnot istuttiin asiallisesti eikä tilanteesta jäänyt mitään ikäviä tunnelmia. Tämän jälkeen koulun rajoja ei ole ylitetty.

Yksi rangaistuskeino on poissulkeminen, jonka perinteinen toteutustapa on jälki-istunto. Oppilas voidaan pois sulkea muun luokan ulkopuolelle myös siirtämällä tämä toiseen paikkaan istumaan, jolloin hän ei voi osallistua luokan toimintaan. Omassa esimerkkiluokassamme on ollut käytössä hyllyköllä erotettu tila, jonka taakse muita häiritsevän, mutta myös muista häiriintyvän, oppilaan on voinut laittaa istumaan. Nyt sermiä ei ole tarvittu. Yksi koulussa hyvin toimiva keino, on kutsua kouluisäntä hakemaan häiritsevä oppilas pois luokasta. Kouluisännän antama puhuttelu on havaittu hyväksi keinoksi rauhoittaa levotonta oppilasta.

Ei-toivotusta käyttäytymisestä voi seurata myös etuoikeuksien menetys. Tällainen voi olla esimerkiksi luokan tietokoneen käyttökielto määräajaksi. Yksi rangaistuskeino on rehtorin puhutteluun lähettäminen. (Saloviita 2007, 116 - 117.) Tämä ei välttämättä ole aina kovin suositeltava rangaistus, sillä rehtorilla voi olla muita kiireisiä tehtäviä, ehkä hän ei ole paikalla koulussa tai hänen persoonansa ei välttämättä ole riittävän pelottava oppilaan mielestä. Rehtori ei myöskään aina tunne tapahtuman yksityiskohtia. Esimerkkikoulussamme rehtori hoitaa useamman koulun rehtorin tehtäviä ja vielä sivistystoimenjohtajan tehtävätkin, joten hänen työllistämisensä vielä niskoittelevilla oppilailakin tuntuu hieman kohtuuttomalta. Kotiin lähetettävää ilmoitustakin kannattaa käyttää harkiten, sillä käytösongelmaisten oppilaiden kotien kasvatuseriaatteet eivät aina ole johdonmukaisia (Saloviita 2007, 117).

Oppilaan puhuttelu kahden kesken tunnin jälkeen aiheuttaa rangaistuksena väli-tunnin lyhenemisen. Keskustelussa oppilaalle tehdään selväksi, että hänen käytöksensä on ongelma ja sille on löydyttävä ratkaisu. Keskustelulla autetaan oppilasta itseään ottamaan vastuuta ongelmasta ja löytämään ratkaisun käyttäytymisongelmaan. (Saloviita 2007, 121.)



Kuvio 8. Peruskoululain sallimat rangaistukset

8 ESIMERKKI PIENRYHMÄN TUNNILTA

Pienryhmäluokassa oli määrä olla tunti, jolloin molemmat luokka-asteet, sekä seitsemäsluokkalaiset että yhdeksäsluokkalaiset, opiskelevat maantietoa. Oppilaat olivat olleet jo edellistunnilla erittäin levottomia. Silloin oli opiskeltu biologiaa, seitsemäsluokkalaisten olisi pitänyt opiskella Itämereen liittyviä asioita ja yhdeksäsluokkalaisten ihmisen biologiaa. Oppilaiden oli hyvin vaikea rauhoittua opiskeltavien asioiden pariin. Lopulta opettaja teki seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kohdalla päätöksen luopua opetussuunnitelman mukaisesta tavoitteesta ja sai oppilaat innostumaan tunnistamaan erilaisia Itämeressä eläviä kaloja. Luokassa oli kouluavustaja, joka jatkoi seitsemäsluokkalaisten kanssa kalojen tunnistamista. Sillä aikaa opettaja keskittyi yhdeksäsluokkalaisiin ja havainnollisti heille ihmisen luustoon liittyviä asioita.

Kouluavustaja poistui tunnin lopussa luokasta ja oppilailla oli vain viiden minuutin siirtymävälituntitauko, jonka aikana ei käydä ulkona. Oppilaat olivat siirtyneet hetkeksi käytävään ja ottaneet luvatta nyrkkeilysäkin mukaansa. Opettaja joutui puuttumaan oppilaiden käytökseen käytävässä ja kehottamaan heitä viemään säkin takaisin luokkaan omalle paikalleen. Ennestään levoton käytös oli riehantunut lisää pienen käytävässä vietetyn hetken aikana. Maantiedon tunnin käynnistyminen tuotti suuria vaikeuksia. Molemmilla luokka-asteilla on oma kirjansa ja opettajan olisi pitänyt käynnistää molempien luokka-asteiden työt. Oppilaat eivät kuitenkaan saaneet kirjojaan esille kuin vasta usean kehotuksen jälkeen. Luokassa vaellettiin paikasta toiseen ja hälistiin.

Kun kirjat oli lopulta saatu esille, opettaja koetti antaa ensin seitsemäsluokkalaisille tehtävän. Toinen kahdesta seitsemäsluokkalaisesta ei kuitenkaan malttanut istua paikoillaan eikä myöskään suostunut aloittamaan opiskelua. Yhdeksäsluokkalaiset häiritsivät vaeltelemalla ja puhumalla tehtävänantoa. Opettaja kehotti heitä aloittamaan oman työskentelyn oman aiheen kanssa, mutta kumpikaan kahdesta yhdeksäsluokkalaisesta ei saanut työskentelyään alulle. Lopulta opettaja käski toista kovaäänistä yhdeksäsluokkalaista poistumaan luokasta, jotta luokkaan saataisiin työrauha ja tehtävänanto seitsemäsluokkalaisille onnistuisi. Oppilas kieltäytyi poistumasta luokasta.

Opettaja soitti paikalle kouluisännän, joka tuli hakemaan häiritsevän yhdeksäsluokkalaisen pois luokasta. Tilanne luokassa rauhoittui hieman ja tehtävänanto seitsemäsluokkalaisille jatkui. Luokkaan jäänyttä yhdeksäsluokkalaista opettaja kehotti aloittamaan omaan työhön keskittymisen. Tämä kuitenkin jatkoi häiriköintiään, joten opettaja kehotti myös toista yhdeksäsluokkalaista poistumaan luokasta käytävään. Tämä totteli. Sen jälkeen seitsemäsluokkalaisten opetus onnistui.

Kouluisäntä palasi toisen yhdeksäsluokkalaisen kanssa ja kertoi oppilaan rauhoittuneen. Opettaja otti myös käytävässä odottaneen oppilaan luokkaan ja aloitti yhdeksäsluokkalaisten ohjeistamisen. Kouluisännän hoivissa ollut oppilas kuitenkin jatkoi vaelteluaan ja opettajan kehotettua oppilasta pysymään paikoillaan tämä irvisti opettajalle. Opettaja lähetti oppilaan uudestaan kouluisännän puheille. Tämän jälkeen työskentely luokassa alkoi sujua toiselta seitsemäsluokkalaiselta ja toiselta yhdeksäsluokkalaiselta. Toinen seitsemäsluokkalainen ei pystynyt keskittymään työskentelyyn, mutta suostui kuitenkin sanallisesti kommentoimaan jotakin opetettavan asian tehtävää.

Kouluisäntä toi jälleen rauhoittuneen yhdeksäsluokkalaisen luokkaan ja tunnin viimeinen kymmenen minuuttia sujui rauhallisesti. Toinen yhdeksäsluokkalainen tekivät annettuja tehtäviä ja toiset kaksi kieltäytyivät tehtävistä, mutta eivät häirinneet muita.

Seuraava tunti käytettiin edellistunnin tapahtuman purkamiseen. Paikalle oli kutsuttu luokasta kahdesti poistetun oppilaan sijaishuoltaja, joka toimi koulussa myös kouluavustajana. Tapahtuneesta keskusteltiin rauhallisesti. Mietittiin miksi tunneilla on oltava työrauha ja mitä seuraa, jos oppitunteja ei pystytä pitämään. Oppilaat keskustelivat rauhallisesti ja hyvässä hengessä. Jokainen sai puheenvuoron ja jokaista puhuteltiin. Kahden aikuisen läsnä ollessa keskustelu onnistui. Välillä täytyi tiukasti puuttua puheenvuoroissa pysymiseen. Keskustelun kuluessa päädyttiin vaihtamaan luokan istumapaikkoja, jotta jatkossa taattaisiin parempi työrauha. Oppilaat auttoivat kaapin siirtämisessä pulpettien väliin. Asioiden kulusta jatkossa pystyttiin jokaisen kanssa tekemään jonkinlainen sopimus.

Loppupäivän aikana oli tunteja ainoastaan yhdeksäsluokkalaisille. Ne sujuivat rauhallisesti ja oppilaat työskentelivät intensiivisesti. Opettaja haki tukea myös rehtorilta ja pyysi takaamaan, että kouluavustajaa ei siirretä muihin luokkiin silloin, kun koko ryhmä on paikalla.

9 LOPPUPÄÄTELMÄT

Käytöshäiriöisten oppilaiden opettajalta vaaditaan hyvää tietämystä erilaisista käytöshäiriöistä, niiden tunnistamisesta ja oikean opetustavan löytämisestä. Ongelmatilanteet tulevat vastaan yllättäen, joten opettajalta vaaditaan myös nopeaa tilannetajua. Lisäksi opettajan tulisi kyetä myös hyvään itsehillintään, rauhallisuuteen ja päättäväisyyteen. Hänen on pystyttävä luomaan yhteys oppilaaseen siitäkin huolimatta, että tämä olisi kiihtyneessä mielentilassa. Myös tapahtumien jälkipuinti on kyettävä käymään rauhallisesti ja asiallisesti, oppilasta syyllistämättä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on erittäin tärkeässä asemassa, koska tiedonvaihdolla voidaan nopeuttaa ja kartoittaa ongelmat paremmin kuin tapauksissa, joissa kodilta saatava tuki on vähäistä. Valitettavan usein ongelmatilanteisiin koulussa on kuitenkin jouduttu, koska vanhemmat eivät ole osanneet oikealla tavalla tukea lastaan koulunkäynnissä. Tilanteessa, jossa on päädytty oppilaan siirtämiseen erityisopetukseen käytöshäiriöiden vuoksi, on tilanne kotona yleensä jo riistäytynyt hallinnasta.

Yhtenä suurena ongelmana voidaan myös pitää koulujen taloudellista tilannetta, jolloin juuri nämä erityisopetusta tarvitsevat oppilaat kärsivät. Kaikki koulut eivät pysty järjestämään erityisopetusta, tai jos pystyvät, niin ryhmäkoko on liian suuri. Samaan pienopetusryhmään otetaan opetettavaksi erilaisista ongelmista kärsiviä lapsia. Oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan tuominen sopeutumisvaikeuksista kärsivien ryhmään voi entisestään vaikeuttaa heikon oppilaan oppimista. Lisäksi kouluavustajia ei ole varaa palkata tarpeeksi tiukan talouden takia. Pahimmissa tapauksissa voi käydä niin, että erityisopetusta tarvitsevat oppilaat syrjäytyvät, jolloin valtiolle ja kunnille tulee enemmän taloudellista taakkaa verrattuna opetuksen järjestämiseen.

Erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden määrä näyttää yhä vain lisääntyvän. Tulevaisuudessa kaikki erityisopetusta tarvitsevat tuskin pääsevät ajoissa siirtymään pienryhmiin. Normaaliluokissa opetuksen eriyttäminen ja oppimisvaikeuksien huomioiminen tulee yhä yleisemmäksi. Siksi tutkielmamme

pohdinnat käytöshäiriöiden kohtaamisesta tulevat koskettamaan myös luokan- ja aineenopettajia kaikilla luokkatasoilla.

Tutkielmamme yhtenä tavoitteena oli oman opettaja-asiantuntijuutemme kehittäminen ja syventäminen. Mielestämme onnistuimme siinä hyvin, koska kummallakaan ei ollut aikaisempaa kokemusta pienryhmäopetuksesta ja varsinkaan käytöshäiriöisten oppilaiden ohjaamisesta. Runsaan taustamateriaalin tiedonkeruun ja käytännön työn ja havainnoin kautta saimme kehitettyä omaa osaamista tällä erityisopettamisen osa-alueella.

LÄHTEET

- Ekebom, Ulla-Maija – Helin, Merja – Tulusto, Riitta. 2000. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Friis, Leila – Mannonen, Marjatta – Seppänen, Raija. 2006. *Lasten ja nuorten mielenterveystyö*. 2.painos. Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, Jarkko – Lahtinen, Ulla – Moberg, Sakari – Tuunainen, Kari. 2001. *Eriyispedagogiikan perusteet*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Hietala, Tarja – Kaltiainen, Tiina – Metsärinne, Ulla – Vanhala, Erja. 2010. *Nuori ja mieli. Koulu mielenterveyden tukena*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, Kristiina. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Ikonen, Oiva – Virtanen, Pirkko – Pirttimaa, Raija. 2001. Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomioonottaminen. Teoksessa *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Toim. Oiva Ikonen – Pirkko Virtanen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, Petri 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Sivut 111- 128. Toim. Timo Saloviita. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, Timo 2007. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Sigfrids, Arja 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Sivut 91 – 109. Toim. Timo Saloviita. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Yli-Luoma, P. n.d. *Hyvä opettaja*. Sipoo: IMDL Oy Ltd

LIITTEET

LIITE 1

Pohdintalomake (Lähde: Sigfrids 2009, mukaellen)

Nimi:

Päivämäärä:

Mitä teit? _____

Syitä, miksi päätit toimia näin (rengasta kaikki sopivat):

- 1 Halusin muiden huomiota.
- 2 Halusin hallita tilannetta.
- 3 Halusin kilpailla opettajan kanssa ja nähdä, kumpi voittaa.
- 4 En halunnut tehdä tehtäviä.
- 5 En tiennyt, mitä minun olisi pitänyt tehdä.
- 6 Halusin kostaa.
- 7 En ollut tehnyt kotitehtäviä.
- 8 Muu syy: mikä?

Miten käyttäytymisesi vaikutti sinuun?

Miten käytöksesi vaikutti opettajaan ja muihin oppilaisiin?

Miksi tällainen käytös ei ole sallittua?

Mitä aiot tehdä parantaaksesi käytöstäsi? Kirjoita kaksi asiaa.

JOS käyttäydyt yhä häiritsevästi, mitä seuraamuksia itse esittäisit itsellesi?

Miten voit hyvittää tai sovittaa tekosi?
