

**AVAIMET TOIMIVAAN MUSIIKINTUNTIIN –
YLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJAN TOIMINTAMALLIT
HÄIRIÖKÄYTÖSTILANTEISSA JA NIIDEN
ENNALTAEHKÄISYSSÄ**

Hannariina Sorvisto

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

26.3.2014

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Musiikin laitos |
| Tekijä – Author Hannariina Sorvisto | |
| Työn nimi – Title Avaimet toimivaan musiikintuntiin – Musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa ja niiden ennaltaehkäisyssä | |
| Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus | Työn laji – Level Maisterintutkielma |
| Aika – Month and year 03/2014 | Sivumäärä – Number of pages 73 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Nykypäivän opettajalta vaaditaan paljon. Monet opettajat kokevat itsensä riittämättömiksi luokan edessä ja usein opettaja kokee työnsä äärimmäisen stressaavaksi. Syitä tähän on monia, mutta suurimpia syitä opettajan työn ras- kauteen ovat mm. erilaiset käytöshäiriöt ja yleinen häiriökäyttäytyminen, jotka ovat lisääntyneet huomattavasti vuosikymmenten aikana.</p> <p>Huono käytös voi johtua monista eri asioista. Huono käytös voi olla psyykkistä tai sosiaalista, tai vastaavasti taustalla voi olla käytöshäiriö tai joku muu syy esim. yleinen hälinä luokassa. Häiriökäytös on suoraan yhteydessä kou- luylihtyvyyteen niin oppilaiden kuin opettajankin kannalta ja sen takia häiriöiden ehkäisy ja toimintatavat erilaisissa konfliktitilanteissa ovat hyvin tärkeitä. Varsinkin musiikintunneilla häiriökäyttäytyminen korostuu, koska oppi- mistilanne poikkeaa tavallisesta luokkaopetuksesta. Musiikin tunnit ovat tämän takia hyvin haastavia vaikeiden oppilaiden kanssa, mutta toisaalta oikeat toimintatavat voivat myös vähentää häiriökäyttäytymistä ja tehdä musiikintunnit antoisiksi ja mieluiseksi kokemuksiksi oppilaille.</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkin yläkoulun musiikinopettajien toimintatapoja häiriökäyttäytymistilanteissa ja heidän keinojaan niiden ennaltaehkäisyksi. Teoriaosuudessa tarkastellaan häiriökäyttäytymisen käsitettä, sen eri muotoja, häiriökäyttäytymisen syitä ja toimintatapoja häiriökäytöstilanteissa ja niiden ennaltaehkäisyssä. Esittelen lyhyesti myös nuoruusiän psyykkistä kehitystä, koska se liittyy läheisesti myös häiriökäyttäytymiseen ja nuoren käyttäytymisen ymmärtämiseen. Oikeiden toimintamallien löytämiseksi opettajan on hyvä tietää häiriökäyttäytymisen muodoista ja siitä, mistä huono käytös johtuu ja mitkä ovat häiriöiden oireet.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen kyselytutkimus joka toteutettiin internet-kyselylomakkeella. Vastaajia oli 55 yläkou- lun musiikinopettajaa. Tärkeimmiksi teemoiksi häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä kyselyssä nousivat luokan säännöt, rutiinit, opettajan oma käytös ja opetustyyli, motivointi, aktivointi ja oppilaiden tunteminen. Myös vuoro- vaikutusta, yhteistoiminnallista oppimista, istumajärjestystä, positiivista palautetta/huomiota ja tuntien suunnittelua pidettiin tärkeänä osana häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Häiriökäytöksen ilmetessä opettajat käyttivät opetuk- sessaan toimintatapoinaan muun muassa keskustelua niin yhdessä luokan kuin henkilökohtaisesti oppilaan kanssa, välitöntä palautetta, yhteisten sääntöjen noudattamista, kuuntelua, myönteistä huomiota, epäsuoraa ongelman rat- kaisua eli ns. ”takaoven käyttöä”, istumajärjestyksen vaihtoa ja äärimmäisissä tapauksissa oppilaan poistamista luokasta. Myös huumorin merkitystä korostettiin ongelmatilanteiden hoitamisessa. Opettajilla oli näin ollen monen- laisia toimintatapoja, jotka vaihtelivat opettajan niin omien luonteenpiirteiden kuin temperamentin ja opetuskoke- muksen suhteen.</p> | |
| Asiasanat – Keywords Häiriökäyttäytyminen, käytöshäiriöt, ennaltaehkäisy, toimintatavat, yläkoulu | |
| Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Sisältö

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | NUORUUSIÄN PSYYKKINEN KEHITYS..... | 7 |
| | 2.1 Nuoruuden vaiheet | 7 |
| | 2.2 Identiteetin kehittyminen..... | 8 |
| | 2.3 Itsetunnon kehittyminen | 9 |
| 3 | HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN | 10 |
| | 3.1 Häiriökäyttäjymisen käsite, tausta ja historia | 10 |
| | 3.2 Häiriökäyttäjymisen esiintyvyys | 14 |
| 4 | HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN SYYT | 16 |
| | 4.1 Mielenterveydelliset häiriöt | 17 |
| | 4.1.1 Tunne-elämän häiriöt..... | 17 |
| | 4.1.2 Mielialahäiriöt | 18 |
| | 4.1.3 Käytöshäiriöt | 19 |
| | 4.2 Kodin ja kasvatuksen vaikutus..... | 21 |
| | 4.3 Koulun vaikutus | 22 |
| | 4.4 Biologiset ja perintötekijöihin liittyvät syyt | 23 |
| 5 | HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY..... | 25 |
| | 5.1 Opettajan käytös | 25 |
| | 5.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen..... | 26 |
| | 5.3 Myönteinen huomio..... | 27 |
| | 5.4 Sosiaalisten taitojen kehittäminen..... | 27 |
| | 5.5 Säännöt ja rutiinit | 29 |
| 6 | TOIMINTA HÄIRIÖKÄYTTÖSTILANTEISSA | 30 |
| | 6.1 Uudelleenmäärittämys muutostekniikkana | 30 |
| | 6.2 Myönteisen motiivin konnotointi..... | 31 |
| | 6.3 Keskittyminen ongelmakäyttäjymisen myönteisiin vaikutuksiin | 32 |
| | 6.4 Oireenmäärittämistekniikka | 32 |
| | 6.5 Epäsuora ongelman ratkaisu | 33 |
| | 6.6 Poikkeuksien etsintä | 33 |
| | 6.7 Huumorin merkitys | 34 |
| 7 | AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT | 35 |
| | 7.1 Tutkimuksen luonne | 35 |
| | 7.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu | 36 |
| | 7.3 Aineiston analyysi | 38 |
| | 7.4 Luotettavuus | 39 |
| 8 | TULOKSET | 41 |
| | 8.1 Musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä..... | 44 |

| | |
|---|----|
| 8.1.1 Opetustyyli | 44 |
| 8.1.2 Luokan säännöt ja rutiinit..... | 46 |
| 8.1.3 Opettajan käytös | 50 |
| 8.1.4 Motivointi ja aktivointi | 52 |
| 8.1.5 Oppilaiden tunteminen..... | 55 |
| 8.1.6 Vuorovaikutus | 55 |
| 8.1.7 Suunnittelu | 56 |
| 8.1.8 Istumajärjestys..... | 56 |
| 8.1.9 Positiivinen palaute ja huomio | 57 |
| 8.1.10 Yhteistoiminnallinen oppiminen..... | 58 |
| 8.2 Musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa | 58 |
| 8.2.1 Toimintamallit yleisen häiriökäytöksen ilmetessä..... | 58 |
| 8.2.2 Toimintamallit passiivisuuden ilmetessä | 62 |
| 8.2.3 Toimintamallit kielteisyyden ja sopeutumattomuuden ilmetessä..... | 64 |
| 9 POHDINTA | 65 |
| LÄHTEET..... | 70 |
| LIITE1 | 73 |

1 JOHDANTO

Ennen vanhaan opettajan työ oli suuresti ihannoitu ja arvostettu ammatti. Opettajalla oli paljon valtaa ja auktoriteettia ja häntä kunnioitettiin syvästi oppilaiden ja vanhempien keskuudessa. Yleinen kurinpito oli hyvin ankaraa ja koulun sääntöjä noudatettiin lujasti. Tänä päivänä opettajan rooli ja arvostus koulussa eivät kuitenkaan ole enää samanlaista. Opettajankoulutukseen hakee vuosittain tuhansia opettajan ammatista haaveilevia nuoria ja opettajankoulutuslaitoksen vetovoimaisuus on säilynyt vahvana. Opettajan ammatti on siis erityisen vetävä opinahjo ja se kiinnostaa laajasti. Opettajankoulutuksen suuren suosion synkkänä vastakohtana on kuitenkin se, että nykyään yhä useampi opettaja vaihtaa kesken kaiken kokonaan toiselle alalle toisenlaisiin työtehtäviin. Monet opettajat kokevat itsensä riittämättömiksi luokan edessä ja usein opettaja kokee työnsä äärimmäisen stressaavaksi. Syitä tähän on monia, mutta yksi suuri syy opettajan työn raskauteen on mm. erilaiset käytöshäiriöt ja yleinen häiriökäyttäytyminen, jotka ovat lisääntyneet huomattavasti.

Opettajan työn haastavuus ja vaativuus ovat täysin toista luokkaa kuin ennen. Opettajan täytyy hallita suuri luokka ja sen haasteet. Häiriökäyttäytyminen tunneilla on hyvin raskasta opettajalle, joka ei osaa toimia tilanteissa niiden vaatimalla tavalla. Mikä siis avuksi? Mikä tekee opettajan työstä erityisen haastavan ja vaikean nykyajan koulumaailmassa? Kuinka opettajan tulisi toimia ehkäistäkseen ongelmatilanteita? Kuinka opettaja saisi kuriin hankalimmatkin tapaukset? Millaisia toimintamalleja opettajilla on vaikeissa tilanteissa?

Nykypäivän opettajalta vaaditaan paljon. Lapset reagoivat muuttuviin tilanteisiin entistä herkemmin ja he ovat avoimempia näyttämään tunteitaan. Lapset myös ilmaisevat mielipiteitään rohkeammin kuin ennen. (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 1.) Lasten elinympäristö on kokenut suuren muutoksen älypuhelimien, tietotekniikan ja sosiaalisen median tulon myötä. Kasvatus on hyvin erilaista niin koulussa kuin kotona ja vanhemman ihmisen auktoriteetti ei enää ole itsestäänselvyys lapsille. Myös ruoka- ja snack-kulttuuri on muuttunut energiajuomien, roska-

ruuan ja makeisten käytön lisääntyessä. Lapset eivät enää leiki pihalla yhtä paljon kuin aikaisemmin; iltapäivät kuluvat liian monella lapsella sisätiloissa tietokoneen, tv:n tai konsolipelin parissa. Näiden asioiden summana luonnollisesti on se, että lapsen keskittymiskyky madaltuu, levottomuus lisääntyy ja häiriötilanteita tulee entistä enemmän.

Huono käytös voi johtua monista eri asioista. Huono käytös voi olla psyykkistä tai sosiaalista, tai vastaavasti taustalla voi olla käytöshäiriö tai joku muu syy esim. yleinen hälinä luokassa. Tämä sai minut pohtimaan omaa opettajuuttani ja sitä, kuinka tulen tulevaisuudessa pärjäämään entistä haastavimpien tilanteiden ja oppilaiden kanssa. Häiriökäytös on suoraan yhteydessä kouluviihtyvyyteen niin oppilaiden kuin opettajankin kannalta ja sen takia häiriöiden ehkäisy ja toimintatavat erilaisissa konfliktitilanteissa on hyvin tärkeää. Varsinkin musiikin-tunneilla häiriökäyttäytyminen korostuu, koska oppimistilanne poikkeaa tavallisesta luokkaopetuksesta. Musiikin tunnit ovat tämän takia hyvin haastavia vaikeiden oppilaiden kanssa, mutta toisaalta oikeat toimintatavat voivat myös vähentää häiriökäyttäytymistä ja tehdä musiikintunnit antoisiksi ja mieluiseksi kokemuksiksi oppilaille.

Nämä edellä olevat ajatukset antoivat minulle aiheen tähän maisterintutkielmaan. Haluan tuoda työssäni esille konkreettisia toimintatapoja, joita musiikinopettajat käyttävät toimivan musiikintunnin rakentamiseksi. Selvitän myös lyhyesti yläkouluikäisen nuoren tärkeimmät psyykkisen kehityksen vaiheet, koska häiriökäyttäytymisen ymmärtämiseen tarvitaan myös taustatietoa nuoren kehityksestä.

Maisterintutkielmassani tein tutkimuksen musiikinopettajien toimintatavoista häiriökäyttäytymisen saralla ja kokoan tuloksista ns. toimintaoppaan opettajan vaikeisiin tilanteisiin ja ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyyn. Olen hyvin kiinnostunut erilaisista toimintatavoista ongelmatilanteissa ja siitä, kuinka häiriökäyttäytymisen kanssa pitäisi toimia. Opettajan on hyvä tietää myös häiriökäyttäytymisen muodoista ja siitä, mistä huono käytös johtuu ja mitkä ovat häiriöiden oireet. Käsittelen myös erilaisia toimintamalleja häiriökäytöstilanteisiin ja niiden ennaltaehkäisyyn. Teoriaosassa olen myös hyödyntänyt laajasti kandidaatintutkielmaani, jossa käsittelin häiriökäyttäytymistä kirjallisuuskatsauksen keinoin (Hakala 2010).

Tutkimuksessani ilmeni, että musiikinopettajilla on hyvin monenlaisia toimintamalleja häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä ja häiriökäytöstilanteissa. Tärkeimmät havaintoni perustuivat

opettajuuteen ja siihen, millainen opettajan tulisi olla, jotta häiriötilanteita ei pääsisi syntymään. Opettajan toiminnalla on äärimmäisen suuri merkitys häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Opettajan tulee miettiä, millaisen roolin hän haluaa ottaa luokassaan. Tutkimuksessani ilmeni, että opettajat olivat hyvin eri tyyliä opetuksessaan ja korostivat toiminnassaan erilaisia asioita. Osa opettajista koki olevansa lempeitä ja lämpimiä aikuisia oppilailleen ja tätä kautta saivat häiriökäytöksen vähenemään, kun taas osa koki kurinpitäjän maineensa ja autoritäärisen otteensa olevan paras keino oppilaiden hallintaan. Huumorin, kannustamisen ja oikeudenmukaisuuden merkitystä korostettiin monesti ja herkkyyttä ja tilanteenlukutaitoa pidettiin hyvin tärkeänä haastavassa iässä olevien yläkouluikäisten kanssa. Positiivinen suhtautuminen oppilaisiin ja myönteinen palaute voi saada ihmeitä aikaan häiriökäytöksen suhteen. Merkittäviksi asioiksi nousivat myös yhteisten sääntöjen ja rutiinien tärkeys ja selkeys. Pienillä asioilla on hyvin suuri merkitys ja häiriökäytös voi vähentyä huomattavasti luokkahuoneen pienillä muutoksilla. Kokemuksen tuoma varmuus ja ammattitaidon kehittyminen opettajalla tuovat luonnollisesti myös rauhallisuutta luokkaan.

Tekemäni havainnot olivat hyvin mielenkiintoisia ja toivat hyvinkin erilaisia näkökulmia opettajan työhön. Mielestäni oli äärimmäisen mielenkiintoista lukea musiikinopettajien vastauksia ja niitä lukiessa huomasin usein peilaavani itseäni joihinkin opettajiin. Jouduin miettimään monesti, toimisinko itse samalla tavalla ja jouduin myös pohtimaan omaa opetusfilosofiaani ja sitä, millainen opettaja minä haluan olla tulevaisuudessa oppilailleeni. Toivon, että tämän maisterintutkielman lukijatkin saisivat samanlaisia tuntemuksia ja jokainen voisi tehdä oman tutkimusmatkansa opettajuuteensa tämän työn avulla. Uskon, että tästä tutkimuksesta on itselleni paljon hyötyä omassa opettajan työssäni ja toivon, että siitä voisi olla apua muillekin.

2 NUORUUSIÄN PSYKKINEN KEHITYS

”Nuoruus on tärkeä kehitysvaihe, jonka tarkoituksena on lapsen vähittäinen irrottautuminen lapsuudestaan ja oman persoonallisen aikuisuuden löytäminen”(Rantanen 2000, 34). Tasapainoisen psyykkisen kehityksen edellytyksenä lapselle ja nuorelle ovat johdonmukaiset, pysyvät tai pitkäaikaiset vuorovaikutussuhteet aikuisiin. Aikuisten tulisi tukea ja ymmärtää empaattisesti kasvavan lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia ja niitä tarpeita jotka kuuluvat normaaliin kehitykseen. Perusturvallisuuden kehittyminen on psyykkisen kehityksen ja terveyden ensimmäinen kulmakivi. (Almqvist 2000, 17.)

Nuoruuden psyykinen ja sosiaalinen kehitys vaatii oman aikansa. Nuori tarvitsee aikaa omaan yksilöitymis- ja itsenäistymisvaiheeseen, varsinkin jos lapsuusaika on ollut vaikea. Nuoruusikä tarjoaa uusia mahdollisuuksia kehitykselle ja kasvulle, sillä lapsuuden puutteista johtuvat persoonallisuuden ongelmat voivat korjaantua ja ratkaisemattomiksi jääneet ristiriidat saada paremman ratkaisun. Nuori voi joutua käyttämään paljon psyykkistä energiaa itsensä ymmärtämiseen. Hän myös selkiyttää suhteitaan vanhempiinsa ja ikätovereihinsa. Tämä ajanjakso nuoren elämässä voi vaatia niin paljon aikaa ja voimia, että harrastukset, koulunkäynti ja opiskelu voivat jäädä joksikin aikaa vähemmälle huomiolle. (Almqvist 2000, 22.)

2.1 Nuoruuden vaiheet

Rantanen (2000, 35) jakaa nuoruuden kolmeen eri kehitysvaiheeseen: varhaisnuoruuteen (11-14v.), keskinuoruuteen (15-18v.) ja jälkivaiheeseen (19-22v.). Varhaisnuoruus alkaa puberteetin myötä ja nuoren keho alkaa muuttua ja kehittyä. Muutokset omassa kehossa ovat hämmentäviä ja se aiheuttaa ruumiinkuvan hajoamisen. Nuori haluaa olla paljon yksin ja intimitteetti on hyvin tärkeää. Varhaisnuoret käyttäytyvät ailahtelevasti ja heidän mielialansa vaihte-

levat. He etsivät rajojaan ja käyttäytyvät normien vastaisesti ja aikuisia vastustaen. Liiallinen sallivuus ja vääränlainen ymmärtäminen eivät tue nuoren kasvua. (Rantanen 2000, 35.)

Keskinuoruudessa nuori etsii itseään ja minuuttaan harrastuksien ja erilaisten kokeilujen avulla. Tunnesuhde vanhempiin muuttuu, tosin vanhemmat säilyvät edelleen nuoren elämän tärkeimpinä aikuisina. Tässä kehitysvaiheessa nuori on herkkä ja haavoittuva, mutta samalla myös ystävyysuhteet saavat entistä merkittävämmän merkityksen nuoren elämässä. Ikätoverien kanssa oleminen edistää irrottautumista vanhemmista ja vahvistaa minuuden ja identiteetin tunnetta. Nuoruusiän loppuvaiheessa nuoren kokonaispersoonallisuus eheytyy ja lujittuu. Nuori on löytänyt oman suunnan elämälleen ja hänen maailmankatsomuksensa alkaa muotoutua. (Rantanen 2000, 35.)

2.2 Identiteetin kehittyminen

Nuoruusiässä identiteetin kehittyminen on yhteydessä lapsuuden kokemuksiin, tärkeisiin ihmisiin ja heidän ominaisuuksiinsa. Uusi identiteetti syntyy, kun synnynnäiset taipumukset, lapsuuden kokemukset, kehittyneet toiveet ja saavutetut ominaisuudet nivoutuvat yhteen sosiaalisten mahdollisuuksien ja yhteisön arvojen ja ihanteiden kanssa. On myös hyvin tärkeää, että nuoren elämässä tärkeät henkilöt hyväksyvät nuoren sellaisena kuin hän kokee itsensä. Identiteetti saa silloin vahvistuksen ja tulee ehjäksi. (Almqvist 2000, 22.)

Ahon ja Laineen mukaan minäkäsitys on opittua. Se kehittyy ihmisen eri elämäntilanteiden mukaan saadusta muiden ihmisten palautteesta ja aikaisemmista kokemuksista (Aho & Laine 1997, 24). Koti, koulu ja toveripiiri ovat tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä (Aho & Laine 1997, 39). Monet tutkijat ovat todenneet, että nuoruus voi olla ihmisen toinen mahdollisuus. Murrosiän alkuvaiheessa nuori voi olla vielä hyvin itsekeskeinen ja hänen minäkäsityksessään voi tapahtua suuria heilahteluja. Murrosikäisellä yläkoulun oppilaalla on taipumus saada vaikutteita, hän kokee itseensä kohdistetun arvostelun voimakkaasti ja mallit, ystävyysuhteet ja ulkoiset palkkiot määräävät käyttäytymistä. Nuori pohtii asioita ja omaa käyttäytymistään ja epäonnistumisen syyt nähdään usein ulkopuolisissa tekijöissä, ei itsessä. Nuoren ajatusmaailma on hyvin mustavalkoista, epäloogista tai stereotyyppistä ja hän saattaa kokea, ettei pysty itse paljontaan vaikuttamaan asioihinsa. (Aho & Laine 1997, 29.)

Itsensä etsiminen on myös suuri osa nuoruusiän vaiheista. Nuori haluaa kokeilla erilaisia asioita ja hän haluaa selvittää, mitä hän itse haluaa ja mikä hänelle parhaiten sopii. Niin opiskelu, työ, harrastukset ja ihmissuhteet joutuvat punnittavaksi. On hyvin tärkeää, että nuorella on mahdollisuus ja riittävästi aikaa itsensä etsimiseen. (Almqvist 2000, 22-23.) Ihminen luo identiteettinsä usein tutussa ryhmässä, omiensa seurassa ja tämän takia kaveripiirin merkitys nuoruusiässä on poikkeuksellisen suuri. Omien sosiaalisten verkostojen ja erilaisten pienryhmien kautta ihminen samastuu laajempiin kokonaisuuksiin, sillä nuoruusiässä nuori peilaa omaa käytöstänsä kavereiden kautta. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 205.)

2.3 Itsetunnon kehittyminen

Itsetunto sisältää itsensä tiedostamisen, tuntemisen ja arvostamisen. Oman itsensä arvostaminen on tärkein prosessi itsetunnon kehittymisessä ja se määrittää sen, minkälaiseksi yksilö kokee arvonsa ja merkityksensä. Myös itsensä tuntemus on tärkeää, kun taas itsensä tiedostaminen on selvästi vähemmän merkittävämpi prosessi. Kun ihminen havaitsee olemassaolonsa ja tuntee sekä vahvuutensa että heikkoutensa ja hyväksyy ne, voidaan hänen itsetuntoaan pitää hyvänä. Hyvän itsetunnon omaava arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. (Aho & Laine 1997, 20.)

Minäkäsitys ja itsetunto ovat Ahon mukaan sitä, että ensin yksilö toimii, jolloin toiminta virittelee hänessä tietyt odotukset muiden reaktioista ja tämän vuoksi hän havainnoi muita. Toiset ihmiset tekevät arvioita ja johtopäätöksiä yksilön toiminnasta ja antavat näin palautetta hänelle, joka voi olla verbaalista tai ei-verbaalista. Yksilö vertaa saamaansa palautetta omaan minäkäsitykseensä, jonka jälkeen hän tulkitsee palautteen ja ottaa sen vastaan. Palautteen avulla hän jäsentää, muuttaa ja kehittää minäkäsitystään ja itsetuntoaan. (Aho & Laine 1997, 24.)

Tutkimusten mukaan ihmisen itsetunto kehittyy eniten ikävuosina 6-13. Tällöin yksilön havainto, päättely- ja arviointikyky ovat kehittyneet riittävästi ja hänelle on muodostunut riittävästi vertailukohteita. Yksilö alkaa irtaantua kodista ja saa siten säännöllistä systemaattista palautetta muilta ympärillä olevilta ihmisiltä. Tässä iässä ystävät, opettajat ym. kodin ulkopuoliset ihmiset ovat hyvin tärkeitä. (Aho & Laine 1997, 25.)

3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN

Teoriapohjassani olevat häiriökäyttämisen määritelmät ovat hyvin moniulotteisia ja monella tavalla myös monimutkaisia. Näiden määritelmien tarkoituksena on antaa lukijalle laaja kuva häiriökäytön muodoista ja historiallisesta taustasta. Tässä tutkielmassani en ole kuitenkaan varsinaisesti tarkoittanut tätä teoriaosuutta määrittämään tutkimuksen lähtökohtaa, vaan sen tehtävänä on nimenomaan antaa lukijalle mahdollisimman monipuolinen kuva häiriökäytöstä ja siitä, että häiriökäyttö on hyvin laaja käsite ja sen tulkinnat vaihtelevat. Varsinaisessa tutkimuksessani olen lähestynyt häiriökäytön käsitettä musiikin tuntien kannalta hyvin käytännönläheisesti ja määritellyt sen lähinnä häiritsevänä, passiivisena, kielteisenä ja sopeutumattomana käytöksenä.

3.1 Häiriökäyttämisen käsite, tausta ja historia

Häiriökäyttämistä on monenlaista ja se on käsitteenä hieman epäselvä, koska tutkijat rajaavat käsitteen eri tavalla. Se voi olla yleistä häiriötä ja metelöimistä, jota normaalisti aina jonkin verran esiintyy jokaisessa luokassa. Häiriökäyttämisen voi olla myös psyykkistä tai sosiaalista, tai sitten kyseessä voi olla käytöshäiriö. Häiriökäyttämisen ja käytöshäiriön suhde on hyvin läheinen ja ne liittyvät lujasti toisiinsa. Käytöshäiriö on aina diagnoosi, kun taas häiriökäyttämisen voi olla laajempaa ja johtua monista eri seikoista. Yleisesti hyväksyttyä määritelmää käyttämishäiriöisyydestä ei kuitenkaan ole (Laakso 1992, 13).

Monesti pohditaan paljon sitä, onko käyttämishäiriön tutkiminen ja sen käsitteellistäminen lainkaan tarpeellista. Käsite on monella tapaa epämääräinen ja tarkentumaton ja sillä voi olla leimaavia vaikutuksia lasten ja nuorten elämään. Toisaalta pedagogisesti tarkoituksenmukaisia käsitteitä on katsottu tarvittavan käyttämisen ongelmien ytimeen pääsemiseksi. Häiriökäytöksenä henkilöstä voidaan käyttää monia eri nimityksiä: käyttämishäiriöinen, sosi-

aalisesti sopeutumaton, emotionaalisesti tai sosioemotionaalisesti häiriintynyt ja vaikeasti kasvatettava. Mutta mitä eroa näillä määritelmillä loppujen lopuksi on? Joskus eroja on vaikea määritellä ja joskus niillä on paljonkin yhtäläisyyksiä. Joka tapauksessa nämä käsitteet kuvastavat käyttäytymishäiriön eri käsitteiden ongelmallisuutta. Käyttäytymishäiriön määritelmä on joskus ilmiselvä: se on poikkeamista tietystä sosiaalisesta normista tai koulun säännöistä. Joskus se on taas täysi mysteeri, joka katoaa sitä kauemmaksi, mitä enemmän sitä tutkitaan. Jokainen opettaja ja kasvattaja voi kuitenkin todeta sen, että käyttäytymisen ongelma on todellinen. (Ruoho & Ihatsu 1996, 5.)

Laakson teoksessa Woody ja Morse ovat määritelleet käyttäytymisongelmat lähinnä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa koulussa ilmenevistä käyttäytymisongelmista on kyse silloin, kun häiriöt näyttävät haittaavan oppilaan omaa oppimista ja edistymistä koulussa ja sosiaalisia suhteita, tai kun oppilas ei halua tai ei osaa sopeutua sosiaalisesti hyväksytyihin normeihin. Heidän mukaansa oppilas, joka on kasvatuksellisesti häiriintynyt, ei kykene sopeutumaan kouluympäristöön, vaikka hänelle asetetut odotukset vastaisivat hänen ikäänsä ja kykyjensä. (Morse 1975 & Woody 1969; Laakso 1992, 15.)

Kirk esittelee oman näkökulmansa käyttäytymishäiriöstä. Kirk otti käyttöön termin ”käyttäytymishäiriöinen” kuvaamaan emotionaalista häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta (Kirk 1967, 362). Emotionaalisen häiriintyneisyyden ilmenemismuotoja ovat mm. ahdistuneisuus, turhautuneisuus, impulsiivinen käytös ja jännittyneisyys, kun taas sosiaalinen sopeutumattomuus on enemmän ulospäin suuntautuvaa ja toisia häiritsevää käytöstä. Lapsella saattaa olla molempia ryhmään kuuluvia piirteitä, jonka vuoksi Kirk otti käyttöönsä termin käyttäytymishäiriöinen. (Kirk 1967, 344-345.)

Myös Quay on määritellyt neljä käyttäytymishäiriöisyyden faktoria:

- 1) Käytöshäiriöt, joihin kuuluvat tottelemattomuus, hyperaktiivisuus, huomion etsintä, levottomuus ja negatiivinen asennoituminen.
- 2) Persoonallisuuden ongelmat, kuten ahdistuneisuus, neuroottisuus, estyneisyys ja äärimmäinen ujous.
- 3) Kypsymättömän käyttäytymisen faktori kuvaa lapsia, joilla esiintyy kouluhaluttomuutta, päiväunelmia, aloitekyvyttömyyttä ja huonoa keskittymiskykyä.

4) Sosiaalistunut aggressiivisuus (huonoa seuraa, kuuluu jengiin, varastelee, karkaa kotoa, pinnaa koulusta). (Quay 1967, 362.)

Quayn määritelmien mukaan käyttäytymisongelmat tarkoittavat käytöshäiriöitä, persoonallisuuden ongelmia, sosiaalista aggressiivisuutta ja kypsymätöntä käytöstä (Laakso 1992, 16). Moilanen (2000b) on myös määritellyt käytöshäiriöitä hieman eri näkökulmasta ja aihetta käsitellään lähemmin luvussa 4.1.3.

Juha Väänänen määrittelee häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodoiksi mm. luokassa huutelun, viheltelyn, tavaroiden heittelyn luokassa, opettajalle ”haistattelun”, luokkahuoneiston tuhoamistyön ja aggressiivisuuden opettajaa ja muita oppilaita kohtaan. Nämä ovat tosin Väänänen mukaan vain ulkoisia ilmenemismuotoja eikä sisäisiä häiriöitä sovi suinkaan unohtaa. Sisäisiä häiriöitä ovat mm. oppilaan persoonallisuushäiriöt, ahdistuneisuus, ujous ja masentuneisuus. (Väänänen 1980, 3.) Häiriökäyttäytymisen yhteydessä voidaan puhua käyttäytymisongelmasta, työrauhahäiriöstä tai työrauhan rikkomisesta (Väänänen 1980, 11).

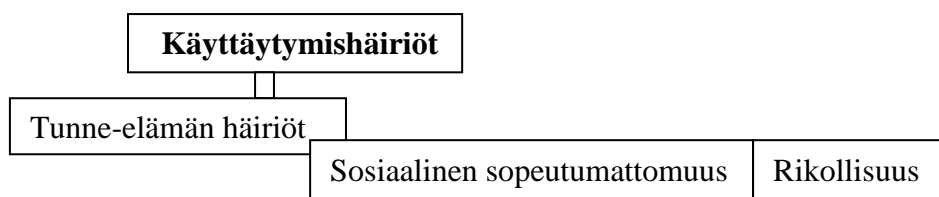
Käyttäytymisongelmat voidaan käsittää siten, että siihen sisältyvät sekä käytösongelmat että persoonallisuuteen liittyvät ongelmat. Tämä aiheuttaa kuitenkin sekaannusta monien tutkijoiden kesken, koska jäljelle jää monia tekijöitä, jotka vaikeuttavat käsitteen määrittelyä. Käyttäytymisongelma on riippuvainen mm. lapsen iästä, tilanteesta ja siitä, kenen kannalta käyttäytymistä tarkastellaan. Vanhemman lapsen käyttäytyminen voi olla ongelmakäyttäytymistä, kun taas samanlainen käytös nuoremmalla lapsella on täysin hyväksyttävää. Toisessa tilanteessa sama käyttäytyminen on sopivaa kun taas jossain toisessa se luokitellaan ongelmakäyttäytymiseksi. Määritelläkseen käyttäytymisongelman ja sen vakavuusasteen täytyisi tuntea lapsi kokonaisuudessaan. Käyttäytymisongelma on myös riippuvainen käyttäytymisen intensiteetistä ja frekvenssistä. (Aho 1975, 3.)

Aho (1974, 2-4) määrittelee käyttäytymisongelmat näin:

”Koulun kannalta käyttäytymisongelmat ovat esteitä, jotka häiritsevät lapsen kehityksen ja toimintojen jatkuvuutta. Koulussa esiintyvistä käyttäytymisongelmista on kysymys silloin, kun lapsi ei osaa tai ei halua sopeutua sosiaalisesti hyväksytyihin normeihin tai kun häiriöt näyttävät haittaavan lapsen omaa kouluedistymistä, luokkatovereiden opiskelua tai sosiaalisia suhteita.”

Ahvenainen ym. (1994) sijoittaa sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt erityispedagogiikan tavoin käyttäytymishäiriöt (behaviour disorders)-termin alle. Käyttäytymishäiriöt-otsikko voi-

daan vielä jakaa kahteen alaryhmään, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen (social maladjustment) ja tunne-elämän häiriöihin (emotional disturbance).



Kuvio 1. Käyttäytymishäiriöiden jako tunne-elämän häiriöihin ja sosiaaliseen sopeutumattomuuteen. (Ahvenainen ym. 1994, 106.)

Ahvenainen ym. määrittelee tunne-elämän häiriöt ongelmiksi, jotka ovat osoitus tunnejärjestelmän tasapainon järkkymisestä ja sen aiheuttamista yksilön sisäisistä ristiriidoista. Ne ilmenevät mm. ahdistuneisuutena, erilaisina pelkoina, neuroottisuutena, estyneisyytenä ja ujoutena. Sosiaalinen sopeutumattomuus tarkoittaa taas yhteiskunnan pelisääntöihin sopeutumattomuutta käytöstä. Se ilmenee mm. aggressiivisuutena, koulupinnauksena, varastamisella, alkoholin ja huumeiden käyttönä ja irtolaisuutena. (Ahvenainen ym. 1994, 196-197.)

Achenbach (1985, 29) esittelee käsitteellisen neljän paradigman selitysmallin, joka kuvaa lapsen psykopatologiaa ja joiden avulla häiriökäytöstä voidaan selittää.

- 1) lääketieteellinen selitysmalli
- 2) psykodynaaminen selitysmalli
- 3) psykometrinen lähestymistapa
- 4) behavioraalinen lähestymistapa

Lääketieteellisen mallin tarkoituksena on paljastaa orgaaninen epänormaalius, joka voi olla havaittavien oireiden taustalla. Esimerkkejä tästä ovat mm. ylimääräisen kromosomin aiheuttama Downin syndrooma ja aivojen toimintahäiriöstä johtuva hyperaktiivisuus. (Achenbach 1985, 30-31.)

Psykodynaaminen lähestymistapa kuvaa yksilön persoonallisuutta ja käyttäytymistä ohjaavaa piilorakenteiden verkostoa. Sen tarkoituksena on paljastaa käyttäytymisen tiedostamattomat motiivit, fiksaatiot, konfliktit, regressiot ja puolustusmekanismit. (Achenbach 1985, 36.)

Psykometrinen lähestymistapa on kehittynyt psykologisten piirteiden, esimerkiksi älykkyyden, mittaamisesta. Sille on olennaista normatiiviskehityksellinen lähestyminen, jossa suoritusta arvioidaan suhteessa samanikäisiin muihin lapsiin. Suoritusta ei siis arvioida tietyn kyvyn absoluuttisen tason suhteen. Psykometrinen paradigma ei arvioi syy mekanismeja, vaan se tarjoaa erilaisia menetelmiä yksilöllisten toimintaerojen tunnistamiseen. (Achenbach 1985, 38-39.)

Behavioraalinen lähestymistapa kuvaa sitä, että inhimillistä käyttäytymistä voidaan selittää yksinomaan ärsyke-reaktioperiaatteella. Emotionaalisten häiriöiden kohdalla tämä merkitsee sitä, että esim. pelot ovat tulosta neutraalin ärsykkeen liittymisestä huonoihin kokemuksiin. Käyttäytymisterapia pyrkii vahvistamaan miellyttäviä reaktioita pelkoa herättävän ärsykkeen yhteydessä ja näin se myös pyrkii ehkäisemään pelkoja. Behavioraalinen lähestymistapa on kehittänyt lasten käyttäytymisongelmien dokumentointia ja suunnannut käyttäytymisongelmien määrittelyä enemmän niiden hoitoon. (Achenbach 1985, 43.) Laakson mukaan käyttäytymiseen vaikuttavat myös geneettiset tekijät, biokemialliset ja neurologiset tekijät ja näiden yhdistelmät. Biologisen tekijän ja käyttäytymishäiriön suhdetta on kuitenkin vain harvoin voitu osoittaa. (Laakso 1992, 22.)

3.2 Häiriökäyttäytymisen esiintyvyys

Häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt kouluissa jatkuvasti ja se on suoraan yhteydessä koulun työrauhaongelmiin. Koulun työrauhaongelmia kartoitettaessa ja arvioidessa on todettu, että noin 10 % koulun oppilaista on häiritseviä. Tämä merkitsisi sitä, että keskimäärin jokaisessa luokassa olisi 2-3 häiritsevää oppilasta. Tässä yhteydessä puhuttava häiritseminen tarkoittaa nimenomaan vähäistä työrauhahäiriötä kuten esimerkiksi toisten oppilaiden puoleen kääntymistä ja keskustelua tunnin aikana, tavaroiden unohtelua ja tehtävien laiminlyöntiä. Vakavia työrauhahäiriöitä ovat esimerkiksi aggressiivisuus, jatkuva ja tahallinen häirintä ja röyhkeä käytös, ja näihin syyllistyy arviolta 1 % oppilaista. Tämä on periaatteessa vähän, mutta useinkin juuri heidän käyttäytymisensä aiheuttaa eniten häiriöitä koulun työrauhalle. (Väänänen 1980, 22.) Tässä yhteydessä täytyy kuitenkin mainita, että nämä tulokset ovat 1970-80-luvulta ja uskon, että luvut ovat tänä päivänä 20-30-vuotta myöhemmin, paljon suuremmat.

Moilasan (2000b) mukaan käytöshäiriöitä nuoruusiässä esiintyy pojilla 10-13%:lla ja tytöillä 4-6%:lla. Moilanen tuo esiin myös sen, että mahdollisesti kaupunkilapsilla häiriökäyttäytymistä esiintyy yleisemmin kuin maalaislapsilla. Myös koulukiusaamista voidaan pitää yhtenä käytöshäiriön ilmentymänä ja tutkimusten mukaan 18-21% lapsista kiusaavat muita lapsia ja 35% kokee tulevansa kiusatuksi koulussa. (Moilanen 2000b, 237.)

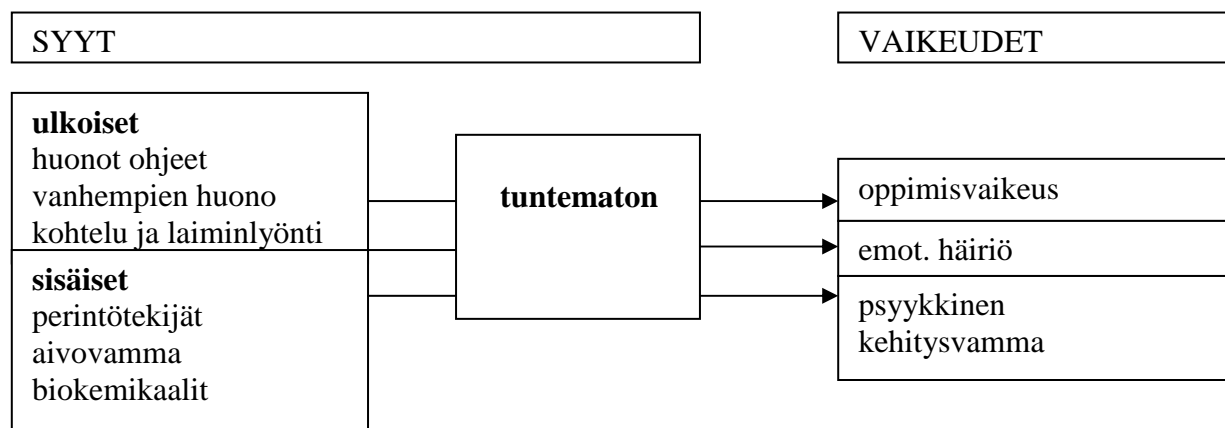
Hämäläinen & Ihalainen (2000, 60-61) tutkivat pro gradu-tutkielmassaan häiriökäyttäytymistä Helsingin yläkoulujen liikuntatunneilla. Heidän tutkimuksessaan häiriökäyttäytymistä esiintyi noin viidesosalla oppilaista. Luokka-asteiden välillä ei ollut kovin suurta eroa, joskin kahdeksaluokkalaisilla oli havaittavissa hieman enemmän häiriökäyttäytymistä. Tämä selittynee murrosiällä, joka usein on pahimmillaan tuona aikana. Yhdeksäsluokkalaisten ovat jo jonkin verran rauhoittuneet ja aikuistuneet, joten häiriökäytöskin vähenee. Seitsemäsluokkalaisten keskuudessa häiriöitä ei synny myöskään niin paljon kuin kahdeksaluokkalaisten keskuudessa. Syy löytyy useinkin siitä, että seitsemäsluokkalaisten ovat aloittaneet uuden koulun, saaneet uudet luokkatoverit ja opettajat. Kahdeksannella luokalla jokainen on löytänyt oman paikkansa ja roolinsa uudessa yhteisössä.

Häiriökäyttäytymisen esiintyvyydellä ei ollut suuria eroja koulujen kesken. Myöskään ryhmäkoolla ei ollut suurta merkitystä, tosin pienempiä ryhmäkokoja toivottiin paremman vuoro-vaikutuksen ja paremman organisoinnin toivossa. Koulutyyppi, opetuskieli tai koulun sijainti ei myöskään vaikuttanut häiriökäyttäytymisen esiintyvyyteen. Liikunnanopettajat pitivät suurimpana syynä häiriökäytöksen esiintymiseen oppilaiden kotioloja ja mielenterveydellisiä ongelmia. Vakavia käytösongelmia ilmeni 4,4% oppilaista. (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 60.)

Hämäläisen & Ihalaisen mukaan on mahdollista, että opettajien arviot häiriökäyttäytymisen määrästä ovat hieman aliarvioituja. Tähän saattaa heidän mukaansa vaikuttaa se, että opettajat ymmärtävät häiriökäyttäytymisen eri tavalla. Jotkut opettajat reagoivat herkemmin ja jotkut pitävät häiriökäyttäytymistä vakavana vasta silloin, kun poliisi liitetään mukaan kuvioon. Joidenkin opettajien voi myös olla vaikea kertoa ilmiön todellisesta esiintymisestä oman koulun ja imagon takia, koska häiriökäyttäytyminen on hyvin negatiivis-painotteinen sana. (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 62.)

4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN SYYT

Häiriökäyttäytymiseen löydetään harvoin vain yksi syy. Usein aiheuttavia tekijöitä on useita ja niiden yhteisvaikutus edistää ongelman kehitystä. Tutkijat suhtautuvat syiden etsimiseen skeptisesti, koska useinkaan häiriökäyttäytymisen syytä ei pystytä muuttamaan. Häiriökäyttäytymisestä ja käyttäytymishäiriöistä on olemassa monenlaisia näkemyksiä ja erilaisia ryhmityksiä. Hallahan, Kauffman ja Lloyd ovat esittäneet alla olevan kaavion, jossa he kuvaavat, että emotionaalisen häiriintyneisyyden, oppimisvaikeuksien ja psyykkisen kehitysvammaisuuden syinä ovat samat asiat. Jotkut näistä syytekijöistä ovat epäoleellisia yksilölle ja vastaavasti jotkut oleellisia. Syyt voivat olla myös tuntemattomia. Kukin syytekijä tuottaa vaihtelevan määrän voimakkuudeltaan vaihtuvia ongelmia. Sisäiset syyt ovat Hallahan ja Kauffmanin mukaan biologisia syitä, kun taas perhesuhteisiin ja koulukokemuksiin liittyvät syyt ovat ulkoisia. (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1985, 16-18.)



Kuvio 1. Vaikeuksien yhteiset syytekijät. (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1985, 17; Laakso 1992, 21.)

Väänänen jakaa häiriökäyttäytymisen koulun ulkopuolisiin ja sisäpuolisiin syihin. Näitä syitä ovat mm. yhteiskunnallinen murros, kaupungistuminen, juurettomuus ja turvattomuus, per-

heiden hajoaminen ja perhesiteiden löystyminen, vanhempien vuorotyö ja ajanpuute lapsille, ”vapaa kasvatus”, työttömyyden pelko, television myöhäisohjelmat ja väkivaltaviihde, suuret opetusryhmät ja riittämätön aika yksilölliseen opetukseen, opetussuunnitelman liika teoreettisuus ja laajuus, iltapäiväväsymys, opettajien asenteet ja epäpätevyys ym. Listaa voisi jatkaa loputtomiin. Nämä edellä mainitut syyt nivoutuvat kuitenkin vahvasti yhteen ja ne vaikuttavat toinen toisiinsa usein vahvistavasti. (Väänänen 1980, 3.)

Murrosikä on myös tärkeä vaikuttaja nuoren käyttäytymiseen. Murrosikässä nuoren tunnemyllerrykset ovat suuria ja niiden tunnistaminen muodostuu erityisen vaikeaksi. Nuoren on vaikea tajuta omia tunteitaan, minkä vuoksi olisi tärkeää välttää turhia ristiriitatilanteita murrosikäisen kanssa toimittaessa. Murrosikäisen kanssa kinasteluun liittyy paljon pohjatonta uhmaa ja kiukuttelua ja suuttunut murrosikäinen on vaikea vastustaja kenelle tahansa. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 203.)

Häiriökäyttäytymisen syyt voidaan jakaa moneen eri kategoriaan. Tässä yhteydessä olen jakanut häiriökäyttäytymisen syyt neljään eri ryhmään: mielenterveydelliset häiriöt, kodin ja kasvatuksen vaikutus, koulun vaikutus, biologiset ja perintötekijöihin liittyvät syyt.

4.1 Mielenterveydelliset häiriöt

Moilanen (2000a) jakaa lasten ja nuorten mielenterveydelliset häiriöt tunne-elämän häiriöihin ja käytöshäiriöihin. Tunne-elämän häiriössä perustavin piirre on epänormaalin suuri ahdistus, jota ei aina ilmaista suoranaisesti vaan se voi kätkeytyä muiden oireiden alle. Näin aggressio kohdistuu omaan itseensä. Käytöshäiriössä lapsi taas ilmaisee pahan olonsa käytöksen kautta. Mielialahäiriöt muodostavat oman tautikokonaisuutensa. (Moilanen 2000a, 175.)

4.1.1 Tunne-elämän häiriöt

Ahvenainen ym. (1994) määrittelee, että tunne-elämän häiriöt ovat osoitus tunnejärjestelmän tasapainon järkkymisestä ja yksilön sisäisistä ristiriidoista. Ne ilmenevät esimerkiksi ahdistuneisuutena, neuroottisuutena, estyneisyytenä, äärimmäisenä ujoutena tai erilaisina pelkoina. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 197.)

Moilanen (2000a) kuvaa tunne-elämän häiriöiksi pelko-oireiset ahdistuneisuushäiriöt, muut ahdistuneisuushäiriöt ja lapsuudessa alkavat tunne-elämän häiriöt. Pelko-oireisiin ahdistuneisuushäiriöihin kuuluu mm. pelko tiettyjä kohteita kohtaan, yksittäiset pelot ja julkisten paikkojen kammo. Muunlaisissa ahdistuneisuushäiriöissä ahdistus ilmenee suoraan ja niistä kärsivät lapset voivat olla ujoja, takertuvia ja riippuvaisia vanhempiaan kohtaan. Heillä esiintyy kuoleman- ja menettämisenpelkoa, painajaisia, nukahtamisongelmia tai vapaata ahdistusta eli ahdistusta, joka voi liittyä mihin tahansa. Myös keskittymisvaikeudet ja paniikkihäiriöt liittyvät yleiseen epävarmuudentunteeseen. (Moilanen 2000a, 176.)

Lapsuudessa alkaviin tunne-elämän häiriöihin luetaan mm. pelko- ja ahdistushäiriö, eroahdistushäiriö, sosiaalinen ahdistushäiriö ja sisarkateus. Pelko- ja ahdistushäiriö käsittää pelkoja, joita jokaisella lapsella on, mutta joiden voimakkuus on poikkeavaa. Eroahdistushäiriössä pääaiheena on eron pelko, joka on voimakkaampaa kuin tavallinen eroahdistus. Sosiaaliseen ahdistushäiriöön liittyy varovaisuutta vieraita kohtaan ja sosiaalista pelkoa oudoissa, sosiaalisesti uhkaavissa tilanteissa. Tätä nimitystä käytetään kuitenkin vain silloin, kun pelot syntyvät varhaislapsuudessa ja ovat epätavallisen voimakkaita. Sisarkateusdiagnoosia käytetään vain tilanteissa, joissa sisarkateus esim. sisaruksen syntymän jälkeen on keskimääräistä pidempää, voimakkaampaa ja poikkeavampaa. Myös koulupelko luetaan tietynlaiseksi tunne-elämän häiriöksi, koska siihen liittyy usein pelkoa, ahdistuneisuutta ja masennusta. (Moilanen 2000a, 176-177.)

4.1.2 Mielialahäiriöt

Räsänen (2000, 191) mukaan mielialahäiriöissä oireena on mielialan ja toiminnallisuuden tason muutos. Muutos esiintyy yleensä masentuneisuutena tai haltioitumisena. Mielialahäiriöt jaetaan masennushäiriöihin ja kaksisuuntaisiin mielialahäiriöihin ja niissä kummassakin on erotettavissa erilaisia taudinkuvia. (Rantanen 2000, 191.)

Nuoruusiän masennusta voi olla vaikea erottaa nuoruusiän kriisistä, ja tämän vuoksi masennus nuoruusiällä on usein alidiagnosoitu. Nuoren masennusoireet ovat kuitenkin lähellä yleisiä masennusoireita. Masennus voi puhjeta nuoruusiässä ensimmäistä kertaa tai olla jatkona

lapsuusiän sairaudelle. Varsinkin tällaisissa tilanteissa nuori voi olla aggressiivinen ja ärtyisä ja hänellä voi esiintyä toivottomuutta, itsemurha-ajatuksia, uniongelmia, huonoa koulumenestystä, itsetunnon heikkoutta ja tottelemattomuutta. Jos masentuneisuus on pitkäaikaista, siitä voi seurata monenlaisia ongelmia. Murrosiän alkaminen saattaa lykkääntyä, varsinkin jos masennukseen on liittynyt läheisesti painonlasku ja ruokahaluttomuus. Jo ennestään huono itsetunto voi huonontua entisestään toivottomuuden ja avuttomuuden seurauksena. Nuoren masennus saattaa ilmetä myös epäsosiaalisena käytöksenä, kuten koulupinnaamisena, tappelemisena, varastelemisena ja päihteiden käytöllä. (Räsänen 2000, 193-194.)

4.1.3 Käytöshäiriöt

Moilasan (2000b) mukaan toistuva ja pysyvä malli käyttäytyä epäsosiaalisesti, aggressiivisesti tai muutoin poikkeavasti on luonteenomaista käytöshäiriöille. Tällainen huono käytös äärimuodossaan on hyvin paljon vakavampaa kuin lapsellinen huono käytös tai nuoruusiän kapiina. Yksittäinen epäsosiaalinen tai rikollinen käytös eivät johda diagnoosiin, koska diagnoosi sisältää aina pysyvän käytösmallin. Diagnoosi edellyttää pitkäaikaista käytöstä, joka selvästi uhmaa iänmukaisia sosiaalisia odotuksia. Esimerkkejä käytöksestä, johon diagnoosit usein perustuvat, ovat muun muassa liiallinen tappeleminen tai kiusaaminen, ihmisiin ja eläimiin kohdistuva julmuus, vakava omaisuuden tuhoaminen, tulipalon syyttäminen, varastaminen ja toistuva valehtelu. Mikä tahansa ohessa lueteltu käytös riittää diagnoosiin ollessaan runsasta. (Moilanen 2000b, 234.)

Moilanen esittelee artikkelissaan vuoden 1996 alussa käyttöön otetun tautinimistön, jonka mukaan käytöshäiriöitä on neljää eri tyyppiä: perheensisäinen käytöshäiriö, epäsosiaalinen käytöshäiriö, sosiaalinen käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö. Niiden lisäksi mainitaan myös muut käytöshäiriöt ja tarkemmin määrittelemätön käytöshäiriö. (Moilanen 2000b, 235.)

Perheensisäinen käytöshäiriö esiintyy vain kotona tai suhteessa perheenjäseniin. Se voi sisältää epäsosiaalista tai aggressiivista käytöstä muita perheenjäseniä kohtaan. Lisäksi saattaa ilmetä tavaroiden varastelua tai rikkomista, väkivaltaa ja tulen syyttelyä. Perheensisäiseen käytöshäiriöön ei liity käytöshäiriöitä kodin ulkopuolella, vaan lapsen käytös tulisi olla suurin piirtein normaalia kodin ulkopuolella. Tämä rajoittunut käytöshäiriö voi johtua huonosta suh-

teesta esimerkiksi johonkin perheenjäsenen kuten äiti- tai isäpuoleen. Tällaisen käytöshäiriön ennustetta pidetään kuitenkin muita käytöshäiriöitä parempana. (Moilanen 2000b, 235.)

Epäsosiaalinen käytöshäiriö tarkoittaa käytöstä, jossa epäsosiaalinen tai aggressiivinen käytös on pysyvää ja suhtautuminen toisiin lapsiin on epänormaalia. Häiriöön liittyy läheisesti eristäytyminen muista, epäsuosittuna oleminen sekä läheisen ystävän tai pysyvän empaattisen vuorovaikutuksen puuttuminen. Suhtautuminen aikuisiin on yleensä vihamielistä ja riitelevää, mutta joskus se voi myös olla suhteellisen hyvä. Epäsosiaalisen käytöshäiriön piirteitä ovat mm. hyökkäävyys, kiusaaminen, väkivalta, tappelu, tottelemattomuus ja kontrolloimaton raivo. Myös omaisuuden tuhoaminen tai julmuus muita kohtaan ovat tyypillisiä piirteitä. Käyttäytyminen on lähestulkoon samanlaista kaikenlaisissa tilanteissa, mutta joskus se on selvintä ja näkyvintä koulumaailmassa. (Moilanen 2000b, 235.)

Sosiaalinen käytöshäiriö tarkoittaa sosiaalisiin suhteisiin jäsentynyttä käyttäytymistä, jossa henkilö on hyvin usein integroitunut johonkin tiettyyn ryhmään. He ovat toisilleen uskollisia ja pyrkivät luomaan pysyviä ystävyys-suhteita. Usein tämä ryhmä on nuorisoriikollisjengi, mutta se voi myös olla joku muu sosiaalisesti hyväksyty ryhmä. Suhde aikuisiin on usein huono, mutta hyvinkin suhde aikuiseen on mahdollinen. (Moilanen 2000b, 245.)

Uhmakkuushäiriölle ominaista on huomattavasti poikkeava, tottelematon ja provokatiivinen käytös. Sitä esiintyy yleensä alle 10-vuotiailla. Uhmakkuushäiriöön ei kuitenkaan liity vakavaa epäsosiaalista tai aggressiivista käytöstä, vaan se ilmenee parhaiten suhteessa aikuisiin ja muihin ikätovereihin, joilla on läheinen suhde lapseen. (Moilanen 2000b, 246.)

Myös tarkkaavuus- ja lukihäiriö liittyvät läheisesti käytöshäiriöön. Tarkkaavuushäiriö on selvästi erotettavissa käytöshäiriöstä ja siihen liittyy hyperaktiivisuus. Noin puolet hyperaktiivisuudesta kärsivistä lapsista saavat myös käytöshäiriödiagnoosin. Lukihäiriö on myös hyvin yleinen ilmiö käytöshäiriöisten lasten keskuudessa, koska heistä noin kolmasosa oppii lukemaan ikätovereitaan hitaammin. Myös hitaasti lukemaan oppivilla lapsilla noin kolmasosalla on käytöshäiriö. Tekijöiden kausaalinen yhteys on kuitenkin vaikeaa päätellä, koska esimerkiksi käytöshäiriö voi johtua hitaasta lukemaan oppimisesta ja sen seurauksena turhautumisesta, tai päinvastoin käytöshäiriöön liittyvä keskittymättömyys voi estää lasta oppimaan lukemaan. (Moilanen 2000b, 237.)

Tarkkaavuushäiriöistä tunnetuin on ADHD ja se on myös yleisin nuorisopsykiatrian häiriö. Oireita esiintyy yli 10%:lla lapsista ja hoitamattomana ne voivat johtaa käytöshäiriöihin ja emotionaalisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Nykyään ollaan sitä mieltä, että ADHD:n keskeisenä oireena on keskittymiskyvyn ja tarkkaavuuden heikkous, ja liiallinen impulsiivisuus ja ylivilkkaus ovat toissijaisia ongelmia. (Almqvist 2000, 216-217.)

Depressio liittyy myös käytöshäiriöihin. Kolmasosalla masentuneista lapsista ja nuorista on myös käytöshäiriö ja kolmasosalla käytöshäiriöisistä on depressio. Depressiota hoidetaan antidepressiivisillä lääkkeillä ja tämä helpottaa myös käyttäytymistä. Tätä varten on muodostettu uusi tautiluokitus lapsille ja nuorille, jonka diagnoosinimenä on masennusoireinen käytöshäiriö. (Moilanen 2000b, 237.)

4.2 Kodin ja kasvatuksen vaikutus

Laakso esittää teoksessaan, että Hallahan ja Kauffman (1986) ovat skeptisiä perheen vaikutuksesta lasten käyttäytymishäiriön syntymiseen. He ovat sitä mieltä, että perheen vaikutus perustuu lasten ja vanhempien väliseen vuorovaikutusprosessiin. Kuitenkaan lasten käyttäytymisongelmista ei voida syyttää yksinomaan vanhempia eivätkä tutkimukset sitä osoita. Onnistunut kasvatusta ei tarkoita vain hyviä kasvatustekniikoita, vaan se tarkoittaa myös lapsen temperamentin huomioon ottamista kasvatustekniikassa valitessa. Lapsen käyttäytyminen voi olla syy vanhempien käyttäytymiselle sekä tulos siitä. Lapsen kodista voi puuttua tiettyä kasvatustekniikkaa herkkyyttä tai sopivaa kuria tms. Myös vanhemmat voivat joskus tahtomattaan ja huomaamattaan opettaa lapselleen huonoa asennetta koulua ja oppimista kohtaan. Muita reaktioita perheongelmiin voi myös olla esim. depressio. (Hallahan & Kauffman 1986; Laakso 1992, 22.)

Moilasan mukaan lapset tarvitsevat pysyvän ympäristön, hyväksyntää, heidän yksilöllisen arvonsa vahvistamista ja sopivaa sosiaalista harjoitusta oppiakseen käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Vanhemmat ovat näiden toteutumisessa tärkeässä roolissa. Vanhemmat antavat lapselle esimerkkiä, odotuksia, kiitosta, palkitsemista ja muita seuraamuksia nii-

den ollessa aiheellisia. Tällainen perheympäristö tuo lapselle emotionaalista turvallisuutta, vahvistaa lapsen itsetuntoa ja edesauttaa sosiaalistumista. (Moilanen 2000b, 240.)

Negatiivinen perheympäristö vaikuttaa merkittävästi lapsen häiriökäyttäytymiseen. Moilanen luettelee riskitekijöiksi muun muassa säännöllisyyden puutteen kodin käytännöissä, vanhempien epä tietoisuuden siitä, mitä heidän lapsensa tekevät tai miltä näistä tuntuu, epä johdonmukaisuuden seuraamuksista ja kyvyttömyyden ongelmien ratkomiseen. Jos lapsella ei ole mitään rutiineja aterioille tai muille toiminnoille, eikä ole selvää, mitä lapset saavat tehdä tai mitä heidän oletetaan tekevän, mistä kiitetään ja mistä moititaan, johtaa se väistämättä negatiiviseen käytökseen. (Moilanen 2000b, 240.)

4.3 Koulun vaikutus

Joillakin lapsilla käyttäytymisongelmia voi olla jo kouluun tullessaan, ja joillakin ongelmat voivat vasta kehittyä kouluvuosien aikana ehkäpä juuri huonojen ja epäonnistuneiden koulukokemusten myötä. Jos ongelmia on ollut jo kouluun tultaessa, saattavat ne joko parantua tai pahentua entisestään kouluaikana. Käyttäytymisongelmien syntyä edesauttavat mm. lapsen temperamentti ja sosiaaliset taidot interaktiossa opettajan ja luokkatoverien kanssa. Jos ”vaikean” temperamentin omaava lapsi menee kouluun eikä hänellä ole tarpeeksi koulu- ja sosiaalisia valmiuksia, hän todennäköisesti herättää negatiivisia reaktioita opettajassa ja muissa oppilaissa. Tällöin lapsi voi joutua negatiivisten interaktioiden kierteeseen ja tämän seurauksena hän ärsyttää kavereita ja opettajia ja heidän käytöksensä ärsyttää häntä. (Laakso 1992, 22-23.)

Koulu saattaa olla suurena edistäjänä emotionaalisten ongelmien synnyssä. Opettajat voivat olla liian herkkiä lasten yksilöllisyydelle tai vaatia tiukkaa yhdenmukaisuutta kaikilta ja samanlaista mukautumista sääntöihin ja rutiineihin. Opettajat voivat vaatia lapselta liikaa ja tämä taas johtaa siihen, että lapsi tuntee epäonnistuneensa. Jos opettaja taas vaatii liian vähän, voi seurauksena olla ikävystyminen ja sen tuoma huono käytös. Koulun kuri voi myös olla liian löyhä tai liian tiukka, liian epä johdonmukainen ym. jolloin seurauksena voi usein olla häiriökäyttäytyminen. Kouluympäristö saattaa vaikuttaa lapsen huonoon käytökseen rankaisemalla ja kritisoidulla, ja vastaavasti hyvä käytös jätetään huomiotta. Myös kavereiden, ja

joskus jopa opettajan, huono käytös antavat huonoa mallia ja lapsi imitoi heidän käytöstään. (Laakso 1992, 22-23.)

Hämäläisen & Ihalaisen (2000) mukaan syyt häiriökäyttäytymiseen löytyivät mm. kouluun ja opettajaan liittyvistä asioista. Kouluun liittyvät syyt olivat koulun yhteisten sääntöjen puuttuminen ja huonokuntoiset ja ahtaat tilat. Opettajiin liittyvät syyt olivat huonosti suunniteltu opitunti ja opettajien ja oppilaiden välinen huono suhde.

4.4 Biologiset ja perintötekijöihin liittyvät syyt

Käyttäytymishäiriöiden syyt ja niiden yhteys perinnöllisiin tekijöihin eivät ole täysin selviä. Perinnöllisyyden aiheuttamaa vaikutusta on pitkään vähätelty. Laakson mukaan käyttäytymiseen vaikuttavat myös geneettiset tekijät, biokemialliset ja neurologiset tekijät ja näiden yhdistelmät. Biologisen tekijän ja käyttäytymishäiriön suhdetta on kuitenkin vain harvoin voitu osoittaa. (Laakso 1992, 22.) Eysenckin väitteen mukaan 80 % älykkyydestä, mielisairauksista, rikoksista ja persoonallisuuden vaihteluista selittyy perinnöllisyydestä. Käyttäytymishäiriö on sen sijaan riippuvainen persoonallisuustyypeistä, ja persoonallisuus määräytyy suurilta osin geneettiseltä pohjalta. (Eysenck 1970, 117-130.)

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan ole täysin samaa mieltä Eysenckin väitteen kanssa. Laakso tuo esille myös Jonssonin näkökulman, jossa puhutaan enemmänkin sosiaalisesta jatkuvuudesta. Jonsson mukaan häiriintymisprosessi voi juontaa juurensa epäsuotuisasta tilanteesta lapsena, epätydyttävästä perhe-elämästä, epäluuloisuudesta ympäristöä kohtaan, epäonnistumisesta aikuisen roolissa ym. (Jonsson 1970; Laakso 1992,25.)

Lasten synnynnäinen temperamentti eli käyttäytymistyyli vaikuttaa häiriökäyttäytymisen syntyn. Vaikean temperamentin omaavat lapset saattavat häiriintyä helpommin kuin ns. helpon temperamentin omaavat. Tärkeää on myös se, miten vanhemman ja lapsen temperamentit sopivat yhteen. Jos kaksi hyvin erilaista temperamenttia törmäävät yhteen, voi siitä olla seurauksena vaikeita ja pitkäkestoisia ongelmia. (Moilanen 2000b, 234.)

Myös puutteellisella ravinnolla, sairaudella tai aivovammalla saattaa olla edistäviä vaikutuksia emotionaalisten ongelmien kehittymiseen, mutta ne harvoin ovat kuitenkaan suoraan pääsyy ongelmakäyttäytymiselle. Geneettisiä tekijöitä, ravintoa ja aivovauriota pidetään usein impulsiivisuuden, levottomuuden ja hyperaktiivisuuden syinä. Niiden löytyminen häiriöiden syiksi ei kuitenkaan välttämättä johda kasvatuksellisiin toimenpiteisiin eikä niitä yleensä korjata kirurgisesti. (Laakso 1992, 25.)

Laakso esittää myös Olweuksen ym. näkemyksen, että testosteronitaso on tutkimusten mukaan yhteydessä poikien aggressiiviseen käytökseen. Korkea testosteronitaso aiheuttaa aggressiivisempia reaktioita ympäristön ärsykkeisiin. (Olweus, Mattson, Schalling & Löw, 1980, 253-269; Laakso 1992, 25.) Myös Rosenthal (1963) on Laakson mukaan todennut, että kilpirauhasen liikatoiminta ja lisäksi ympäristöstä tuleva katalyytti on suoraan yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ympäristöllisinä poikkeavuuden selittäjinä voidaan mainita myös tekijät kuten huono ravinto, veren alhainen sokeripitoisuus, vamma ja stressi. (Rosenthal 1963; Laakso 1992, 25.)

5 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY

Olen eritellyt opettajien toimintamallit kahteen eri kategoriaan: opettajan toimintamallit häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä ja opettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa. Yleisesti ottaen molemmissa toimintamalleissa on paljon yhtymäkohtia ja ne ovat monella tapaa lähellä toisiaan. Tutkielmani kyselyyn vastanneet opettajat kokivat useasti häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyn ja häiriötilanteessa toimimisen hyvin samankaltaisiksi. Tässä luvussa esittelen häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyn keinoja.

5.1 Opettajan käytös

Opettajan käytöksellä on todella suuri merkitys häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Mendler ym. (2008) painottaa, että opettajan käytöksellä ja pienillä asioilla on hyvinkin paljon merkitystä. Lämpöistä ja hyväksyvää tunnelmaa luokkaan voi luoda yksinkertaisilla teoilla kuten tervehtimällä oppilaita nimeltä kun he astuvat luokkaan. Oppilaat arvostavat opettajien huomionosoituksia, ja tervehtiminen henkilökohtaisesti voi olla yhtä tehokas tapa kuin positiivinen palaute kirjallisessa muodossa. Luokan ovella seisominen ja jokaisen oppilaan tervehtiminen auttaa luomaan hyviä suhteita oppilaisiin. Opettajan tulisi viestittää oppilaille, että luokkahuone on yhtä lailla heidän ja haluat toivottaa heidät tervetulleeksi kotiin. Opettajan lämmin suhtautuminen oppilaisiin antaa oppilaille tunteen siitä, että heitä kunnioitetaan ja rakastetaan. Tärkeämpää on se, keitä he ovat ja kuinka kovasti he yrittävät parhaansa, kuin se mitä he osaavat. (Mendler ym. 2008, 53-55.)

Opettajan on tärkeää osata oppilaidensa nimet. Opettajan tulisi siis opetella oppilaiden nimet mahdollisimman ajoissa ja myös käyttää niitä usein. Opettajan olisi myös hyvä opetella tuntemaan oppilaiden mielenkiinnonkohteita, vahvuuksia ja heikkouksia. Oppilaista tuntuu hy-

vältä kun opettaja kutsuu heitä nimeltä tai tietää heistä jotain henkilökohtaisempaa. (Mendler ym. 2008, 57-58.)

5.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on yleisesti käytetty oppimismalli luokassa ja sen käyttäminen musiikintunnilla voi parhaimmillaan olla todella antoisaa ja häiriökäytöstä ennaltaehkäisevää. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu tekemällä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kagan, 1992; Saloviita 2006, 54). Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee lapsen luonnollista tarvetta rohkaisemalla keskustelemaan, olemalla toistensa kanssa vuorovaikutuksessa tekemällä ja liikkumalla. Luokkatilanteessa jotkut tehtävät voivat tuntua epäkiinnostavilta tai ne ovat liian vaikeita. Tällaisessa tilanteessa yhteistoiminnallisuus auttaa oppilaita tehtävän tekoon, edellyttäen toki sitä että ryhmät ovat kokoonpanoltaan heterogeenisiä ja ovat jo riittävästi edistyneet ryhmän vaatimissa sosiaalisissa taidoissa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppilaat saavat apua toisiltaan ja myös itse vuorovaikutus on palkitsevaa. (Saloviita 2006, 54.)

Suora vuorovaikutus. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisenä tuntomerkinä voidaan pitää osallistujien suoraa, kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tämä lisää oppilaan aktiivista osallistumista koulutyöhön ja antaa lisää aktiivista puheaikaa jokaiselle oppilaalle verrattuna tavalliseen luokkamuotoiseen oppimiseen. Myös kuuntelusta tulee aktiivisempaa, koska ryhmätyössä puhutaan suoraan toiselle henkilölle. (Saloviita 2006, 45-46.)

Positiivinen keskinäisriippuvuus. Ryhmän jäsenten välinen positiivinen keskinäisriippuvuus on myös osana yhteistoiminnallista oppimista. Sen toteutuessa oppilas huomaa, että hänen työpanoksensa hyödyttää muita ryhmän jäseniä samoin kuin ryhmän muiden jäsenien työpanos hyödyttää häntä. Tämä johtaa siihen, että oppilaat antavat omia voimavarojaan toistensa käyttöön ja auttavat toinen toistaan oppimisessa. Yhteistyö lisääntyy ja tämän myötä myös ryhmän kiinteys vahvistuu. Myös menestys koetaan yhteiseksi. Positiivinen keskinäisriippuvuus on kaikkein voimakkainta silloin, kun jokaisen ryhmäläisen panostusta tarvitaan halutun lopputuloksen aikaansaamiseen ja jokainen jäsen on korvaamaton lopputuloksen aikaansaamiseksi. (Saloviita 2006, 47.)

Yksilöllinen vastuu. Yksilöllinen vastuu on osana yhteistoiminnallista oppimista ja korostaa yksilön vastuuta ryhmätehtävässä. Näin ollen ryhmätöiden vapaamatkustusta ei pääse tapahtumaan ja jokainen ryhmäläinen joutuu antamaan työhön täyden panostuksen. Opettaja voi arvioida erikseen jokaisen ryhmäläisen suorituksen ja näin vapaamatkustus ryhmätöissä muuttuu lähes mahdottomaksi. (Saloviita 2006, 48.)

Yhtäläinen osallistuminen. Yhtäläinen osallistuminen on osana yhteistoiminnallista oppimista. Pelkkä parikeskustelu tai ryhmäkeskustelu ei varmista yhtäläistä osallistumista, joten niitä ei luonteeltaan pidetä yhteistoiminnallisina. Kolmivaiheinen haastattelu tai paritarkistus sen sijaan edellyttävät jokaiselta osallistujalta yhtäläistä panostusta. Kolmivaiheisessa haastattelussa jokainen joutuu vuorollaan puhumaan, kuuntelemaan ja lopuksi esittelemään oman parinsa puheenvuoron muille. Yhteistoiminnallisuuden varmistaminen paritarkistuksessa turvataan sillä, että tehtävät jaetaan parien kesken tasan, jolloin yhtäläinen osallistuminen on turvattu jo rakenteellisella tasolla. (Kagan, 1992; Saloviita 2006, 50.)

5.3 Myönteinen huomio

Myönteisen huomion antaminen kertoo luokalle, millaista käyttäytymistä opettaja pitää toivottavana ja se on voimakas keino vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. On tärkeää, että opettaja tuo odotuksensa selkeästi esille ja pidettävä myös huolta, että niiden mukaan myös toimitaan. Opettajan varmuus saa oppilaat tuntemaan olonsa turvalliseksi ja tuo luokkaan järjestystä. (Saloviita 2006, 62.)

5.4 Sosiaalisten taitojen kehittäminen

Sosiaalisten taitojen osaaminen ja niiden kehittäminen on edellytys toimivaan luokkatyöskentelyyn. Ryhmässä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus voi helposti häiriintyä monista syistä. Jotkut oppilaat hallitsevat liikaa keskustelua, toiset vetäytyvät keskustelusta kokonaan, oppilaat puhuvat toistensa päälle eivätkä kuuntele toisiaan, liittoutuvat toisiaan vastaan ja näin syntyy ratkaisemattomia ristiriitoja. Vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi voidaan antaa sääntöjä, mutta todellinen ongelma onkin usein se, että oppilaat eivät tiedä kuinka käyttäytyä toisella

tavalla. Kysymys on siis ennemminkin sosiaalisten taitojen hallinnasta kuin sääntöjen noudattamisesta. Oppilaiden on itse opittava itsehallintaa ja tarpeellisia ryhmäyötaitoja. (Saloviita 2006, 63.) Sosiaaliset taidot ovat asioita, joita opitaan luonnollisimmin ryhmäyön sivutuotteena, mutta opettaja voi myös suunnitella tehtäviä, jotka harjoittavat nimenomaan sosiaalisia ryhmätaitoja (Saloviita 2006, 64). Sosiaalisia taitoja voidaan opetella myös siten, että opettaja antaa ryhmän jäsenille erikseen tehtäväksi tarkkailla tai toteuttaa tiettyä taitoa. Näitä rooleja voidaan kierrättää jokaisella ryhmäläisellä ja rooleihin liittyviä taitoja harjoitellaan erikseen, niistä keskustellaan ja niitä näytellään. (Saloviita 2006, 68.)

Saloviita (2006, 63-64) esittelee Tuckmanin kehittämän ryhmän kehitysvaiheiden kuvauksen, jonka avulla on helpompi ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä ja sitä, minkä vaiheiden kautta ryhmä toiminta kehittyy. Ryhmässä tapahtuva toiminta sisältää omat lainalaisuutensa, jotka eivät ole yksilötason vaan ryhmätason ilmiöitä. Ryhmän kehitysvaiheet ovat seuraavat:

1. *Forming* eli ryhmän muodostuminen. Ryhmä hankkii itselleen identiteetin tutustumalla toisiinsa. Tämän vaiheen tukemiseen on tarjolla erilaisia harjoituksia. Oppilaiden kannattaa antaa rauhassa tutustua tilanteeseen ja ryhmässä toimimiseen, ennen kuin heille antaa vaativia ryhmätöitä.

2. *Storming* eli ryhmän kuohuntavaihe. Ryhmän tutustuessa toisiinsa alkaa sen sisällä kehittyä ristiriitoja, jotka heijastavat erilaisia persoonallisuuksia ja valtapyrkimyksiä. Ryhmän tulee opetella työtapoja ja ristiriitojen sovittelua, jotka perustuvat tasavertaiseen yhteistyöhön. Tämä vaihe edellyttää ryhmäharjoituksia, jotka harjoittavat osallistumaan tasa-arvoisesti.

3. *Norming* eli ryhmän mukautuminen sen toimintaa ohjaaviin normeihin. Ryhmä on saavuttanut yhteenkuuluvuuden tunteen ja saanut selvitettyä ristiriitansa. Tämä on se vaihe, jolloin ryhmä on valmis yhteiseen opiskeluun.

4. *Performing* eli suoritusvaihe. Ryhmä työskentelee yhteisen oppimistavoitteen saavuttamiseksi.

5. *Adjourning* eli hyvästijättö. Viiden tai kuuden viikon jälkeen, kun ryhmä on oppinut toimimaan tehokkaasti, on aika sanoa ryhmälle hyvästit. (Saloviita 2006, 63-64.)

5.5 Säännöt ja rutiinit

Opettajan tulee tehdä selväksi oppilailleen, millaista käytöstä hän heiltä odottaa. Jokaisen lukuvuoden alussa opettajan tulisi yhdessä oppilaidensa kanssa sopia yhteisistä säännöistä ja tämän lisäksi opettaa heidät noudattamaan niitä. Sujuvaan luokkatyöskentelyyn tarvitaan paljon pelisääntöjä ja erilaisia toimintamalleja. Opettajan tulee miettiä, mitkä ovat sellaisia asioita, jotka tulisi erityisesti tuoda esille. Tärkeimmät asiat kirjataan luokan säännöiksi ja ne laiteetaan näkyviin seinälle. Sääntöjä ei tulisi olla liikaa, sopiva määrä on varmasti alle kymmenen. Oppilaat voivat hyväksyä säännöt paremmin, jos he kokevat itse osallistuneensa niiden laatimiseen ja saavat keksiä perusteluja tärkeille säännöille. (Saloviita 2006, 56.)

Työrauhan takaamisen ja häiriökäytöksen ennaltaehkäisyn perusasioita on se, että opettaja totuttaa oppilaat tiettyihin luokan toimintarutiineihin. Tunnin aloitus- ja päätösrutiinit ovat erityisen tärkeitä, sillä tavallisesti juuri niissä tilanteissa menetetään paljon opiskeluaikaa huonon suunnittelun takia. Luokan rutiinit voivat liittyä sellaisiin asioihin kuin miten menetellään, kun oppilas on poissa tunnilta, unohtaa tehdä läksynsä, myöhästyy tunnilta, missä tilanteissa oppilas voi poistua luokasta tai pulpetistaan, miten toimitaan tunnin alkaessa ja päättyessä, miten pyydetään apua, miten noudetaan tarvikkeita ja kuinka ne palautetaan. (Saloviita 2006, 60-61.)

6 TOIMINTA HÄIRIÖKÄYTTÖSTILANTEISSA

Esittelen tässä yhteydessä Molnar & Lindquistin (1994) kehittämän ns. ekosysteemisen menettelytavan ongelmatapauksien ratkaisemiseksi. Molnar ja Lindquist käsittelevät häiriökäytöstapauksia huumorin, luovuuden ja positiivisen lähestymistavan avulla ja näillä keinoin moni vaikealtakin tuntunut tilanne on saatu ratkaistua.

Ekosysteemisessä ajattelutavassa korostetaan ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta, samoin kuin ihmisten välistä suhdetta. Opettaja ja oppilaat muodostavat luokan ekosysteemin ja tämän myötä luokassa vallitsevat suhteet vaikuttavat heihin. Luokan ekosysteemin osiin vaikuttavat luokan käyttäytyminen ja opettajan havaitsemistavat ja kaikki tämä on osana kokonaisuutta. Kaikki vaikuttaa siis kaikkeen, mutta tämä ei tarkoita sitä, että opettajan ja oppilaiden käyttäytyminen olisi tapahtumien syynä. Esimerkiksi kaikkien vaikutus kaikkiin voidaan huomata siinä tilanteessa, jossa yksi oppilaista tokaisee jotain sopimatonta ja tämän seurauksena koko luokka alkaa tirskaa ja muuttua levottomiksi. (Molnar & Lindquist 1994, 24-25.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus käyttäytymistilanteissa on vain pieni osa siitä monimutkaisesta suhdekuvioista, joka koostaa luokan ekosysteemin. Pienikin muutos opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttaa koko luokkaan ja päinvastoin. Miten voisimme toimia edistääksemme rakentavaa muutosta? (Molnar & Lindquist 1994, 56.) Tulevissa kappaleissa esittelen ekosysteemiseen näkökulmaan perustuvia ongelmanratkaisukeinoja ja työkaluja opettajalle.

6.1 Uudelleenmäärittäminen muutostekniikkana

Uudelleenmäärittäminen ongelmanratkaisussa tarkoittaa sitä, että opettajan tulisi löytää ongelma-käyttäytymiselle uusi, myönteinen havaintotapa. Myönteinen ja vaihtoehdoisen tulkinnan te-

keminen on tehokas tapa edistää haluttua muutosta käyttäytymisessä. Uudelleenmäärittely antaa myös vihjeitä, millä tavalla voi toimia uudella tavalla ongelmatilanteessa. Oppilaiden häiritsevä toiminta voidaan nähdä osana ekosysteemistä kuviota, joka ylläpitää itse itseään, mutta erilainen havaintotapa muuttaa ongelman sosiaalista kontekstia ja tämän avulla vaikuttaa kyseiseen ongelmakäyttäytymiseen. (Molnar & Lindquist 1994, 56-57.)

Uudelleenmäärittelyssä opettajan täytyy ensin löytää oma kielteinen tulkintansa ongelmakäyttäytymisessä. Sen jälkeen hänen täytyy analysoida tilanne uudelleen, kehittää uusia myönteisiä tulkintoja ja valita näistä uskottavantuntuisin vaihtoehtotulkinta, johon myös oppilaat voivat suhtautua vakavasti. Esimerkiksi kahden oppilaan juttelu jatkuvasti kesken tuntuu aluksi opettajasta siltä, että pojat haluavat tarkoituksella tehdä hänen elämästään vaikeaa. Opettajan reagointi on siis negatiivinen ja hänen toimintansa on myös sen mukaista. Jos opettaja pystyy löytämään poikien käytökselle myönteisen puolen ja suhtautumaan heidän käyttökseen myönteisesti ja samalla myös itse muuttamaan omaa toimintaansa, muuttaa tämä vääjäämättömästi myös poikien toimintaa. Opettaja voi keskittyä poikien käyttöön myönteisellä tavalla ja ajatella esimerkiksi että pojat ovat hyviä ystäviä ja haluavat lujittaa suhdettaan juttelemalla. Opettajan oman käytöksen muuttuminen positiiviseksi muuttaa kroonisen ongelmatilanteen vuorovaikutuskuviota ja vaikuttaa näin myös poikien käyttöön positiivisesti. (Molnar & Lindquist 1994, 57, 69.)

6.2 Myönteisen motiivin konnotointi

Ongelmakäyttäytymiseen haetaan usein kielteisiä motiiveja. Ongelmatilanteissa kuitenkin myönteisyyden etsiminen voi auttaa löytämään uusia ja tehokkaampia reagoitikeinoja. Myönteisen motiivin löytäminen ongelmakäyttäytymiselle on positiivisen konnotoinnin ydin. Sen ensimmäinen askel on löytää ongelmakäyttäytymiselle positiivinen motiivi. Koska lopullista motiivia ihmisen käyttäytymisestä ei välttämättä voida tietää, menetelmästä koitua hyöty määräytyy sen mukaan, pystyykö se muuttamaan ongelmatilannetta. Esimerkiksi huutelevan oppilaan suhteen kielteisenä motiiviperustana voidaan pitää sitä, että hän haluaa joko nolata opettajansa tai haluaa olla huomion keskipisteenä. Jos opettaja itse uskoo tähän, on esimerkiksi oppilaan huomiotta jättäminen looginen tapa reagoida tilanteeseen. Opettaja voi löytää oppilaan huutelemisesta myös positiivisen motiivin: oppilas saattaa huudella esimerkiksi

siksi, että hän on aidosti kiinnostunut opetettavasta aineesta ja haluaa osoittaa sen. Jos opettaja hyväksyy myönteisen ajatuksen siitä, että oppilas huutelee vastauksiaan, koska on kiinnostunut oppiaineesta, avautuu hänelle mahdollisuus myönteiseen reagointiin. Jos opettaja huomiotta jättämisen sijaan kiittäisikin oppilasta hänen kiinnostuksestaan, saisi hän aikaan ekosysteemisen muutoksen. (Molnar & Lindquist 1994, 71-72.)

Opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, mikä motivoi häiritsevän oppilaan toimintaa. Opettajan täytyy luoda vaihtoehtoisia ja myönteisiä motiiveja ongelmakäyttäytymiselle ja näin hän voi muuttaa ongelmatilannetta parempaan suuntaan uudesta näkökulmasta. Opettajan on tärkeää pyrkiä selittämään häiritsevää toimintaa myönteisesti, sillä silloin on itse halukas suhtautumaan epäillen kielteiseen motiiviin ja etsimään asioille positiivista lähtökohtaa. On myös tärkeää toimia niin, että oma käyttäytyminen heijastaa suhtautumista myönteiseen motiiviin. (Molnar & Lindquist 1994, 84.)

6.3 Keskittyminen ongelmakäyttäytymisen myönteisiin vaikutuksiin

Ongelmatilanteissa havaitaan ensiksi yleensä vain toiminnan kielteiset vaikutukset. Kaikelle käyttäytymiselle on kuitenkin löydettävissä ekosysteemissä hyvinkin erilaisia tehtäviä. Käyttäytymisestä, jolla on aiemmin ajateltu olevan vain kielteisiä seuraamuksia, onkin löydettävissä myönteisiä vaikutuksia. Myönteisiin vaikutuksiin keskittymällä pyritään löytämään niin monta positiivista seuraamusta kuin mahdollista negatiivisten sijaan. Näistä valitaan se, joka on kaikista uskottavin ja jonka voi toiselle uskottavasti viestittää. Myönteisten vaikutusten tarkkaileminen ja havaitseminen auttavat opettajaa löytämään erilaisen tavan toimia omassa tilanteessaan ja näin vaikuttamaan luokan ekosysteemiin. (Molnar & Lindquist 1994, 86-87.)

6.4 Oireenmääräämistekniikka

Oireenmääräämistekniikassa olennaista on se, että opettajan kehoitus jatkaa häiriökäyttäytymistä, kuitenkin niin, että se tapahtuu eri syystä tai jossain muussa muodossa. Tämä sotii toisaalta yleistä maalaisjärkeä vastaan. Kuitenkin oireenmääräämistekniikka on koettu tehokkaaksi tavaksi, koska opettaja yrittää toiminnallaan vakuutella oppilaalle, ettei ongelmakäyttäytymistä kannata jatkaa. Kun ongelmakäytöstä pyydetäänkin jatkamaan, tosin eri muodossa,

on tuloksena usein se, että ongelmakäytös jää itsestään pois. Käytettäessä oireenmääräämistä yhteistyön käsite tulee selkeästi näkyviin. Kun opettaja pyytää häiritsevää henkilöä käyttäytymään entiseen tapansa, ilmaisee hän rivien välistä oppilaalle uskovasi, että hänellä on hyvä syy toimia tavallaan. Samalla opettaja myös viestittää sanattomasti oppilaalle, että kouluelämään sisältyy yhdessäololle tehtyjä sääntöjä. Opettajan on ajateltava ongelmakäytöstä eri tavalla, jotta voisi käyttää tätä tekniikkaa. Oireenmääräämiseen perustuva toiminta voi aiheuttaa muutoksen siihen, millä tavalla tulkitset ongelmakäyttäytymisen, itse käyttäytymisen tai molemmat. (Molnar & Lindquist 1994, 101, 114.)

6.5 Epäsuora ongelman ratkaisu

Epäsuoran ongelmanratkaisun tavoitteena on vaikuttaa ongelmatilanteisiin epäsuorasti ja se on yksi ekosysteemisistä lähestymistavoista. Lähtökohta on se, että muutokset ekosysteemin ongelmattomissa osissa voivat vaikuttaa myös ongelma-alueisiin. Epäsuora ongelmanratkaisu keskittyy siis niihin asioihin, jotka toimivat ja ovat ongelmattomia, ja tämän kautta voidaan vaikuttaa myös ongelmiin. Perusajatuksena on käyttäytyä eri tavalla tilanteissa, jotka eivät ole ongelmallisia. (Molnar & Lindquist 1994, 116.)

”Takaoven” käyttö kuuluu myös epäsuoran ongelman ratkaisuun. ”Takaoven” käyttö on työvälineenä helpompi kuin suoraan ongelmaan keskittyvät menetelmät, sillä siinä keskitytään sanomaan myönteisiä asioita silloin, kun jotain positiivista tapahtuu. On paljon helpompaa sanoa positiivisia asioita silloin, kun jotain positiivista todella tapahtuu. Ongelmatilanteesta on vaikeampaa löytää mitään myönteistä sanottavaa. (Molnar & Lindquist 1994, 117.) Opettaja voi esimerkiksi alkaa keskustella oppilaan kanssa jossain muussa kuin ongelmatilanteessa ja pyrkiä osoittamaan oppilaalle, että haluat löytää hänestä myös myönteisiä ominaisuuksia. (Molnar & Lindquist 1994, 124.)

6.6 Poikkeuksien etsintä

Usein kasvattajat etsivät oppilaistaan vain heikkouksia ja puutteita. Kun oppilaan kanssa on vaikeaa, kiinnostavat opettajat huomion pelkästään häiritsevään käytökseen muun toiminnan jäädessä taustalle. Poikkeuksien etsintä tavoittelee ongelmattoman toiminnan tuomista etu-

alalle ja tällä tavoin hankalaan tilanteeseen tehdään näkökulman muutos. Poikkeuksien etsintä on looginen jatko ”takaoven” käytölle, sillä ne molemmat kiinnittävät huomion siihen, mikä ei ole ongelmallista. Poikkeuksien etsiminen on keskittyneempää ja siinä paneudutaan huolella ongelmaan ja pyritään rohkaisemaan toimivaa käytöstä viittaamatta vaikeuksiin. Sen yritys on löytää henkilön hyvät ja toimivat puolet ja korostaa myönteisyyden lisäämistä kielteisyyden sijasta. Menetelmän pääkohdat ovat tilanteiden tunnistaminen, joissa ongelmakäytöstä ei esiinny ja tietoisuus siitä, miten ne eroavat niistä, joissa sitä ilmenee. Tärkeää on myös luoda ongelmatilanteessa yhteistyön ilmapiiri. (Molnar & Lindquist 1994, 125, 132-133.)

6.7 Huumorin merkitys

Hankalat ongelmatilanteet koetaan harvoin huvittaviksi. Tilanteet kuvataan yleensä kielteisin mielikuvin ja niihin suhtaudutaan vakavasti, vaikka se usein ehkäisee ajatusten joustavuutta ja luovuutta, jotka olisivat hyvin tarpeellisia apuja vaikeassa tilanteessa. Kyky löytää huumoria vaikeissa ongelmatilanteissa vaikuttaa positiivisesti ja myönteisesti asioihin. Myönteisen kuvauksen löytäminen häiriökäytökselle uudella tavalla asettaa ongelman uusiin yhteyksiin. Uusi näkökulma voi lieventää asioita ja saada ihmiset taas hymyilemään. Kun suhtautuu asioihin hymyillen, voi löytää asioihin uusia näkökulmia. (Molnar & Lindquist 1994, 49.)

7 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

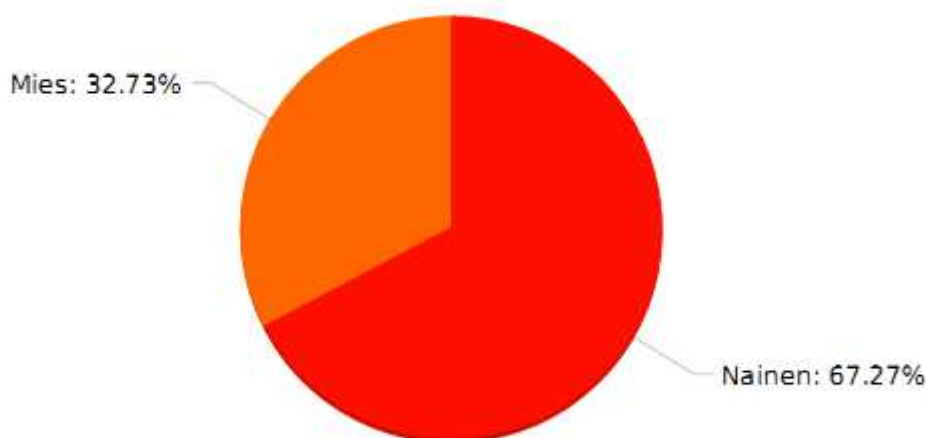
Tarkastelen tässä kappaleessa käyttämäni tutkimusmenetelmää ja tutkimukseni yleistä luonnetta. Esittelen tutkimukseni kohderyhmän, aineiston hankinta- ja analysointitavan ja pohdin myös aineiston luotettavuutta. Tutkimuskysymykseni voidaan jakaa kahteen osaan: yläkoulun musiikinopettajan toimintamallit 1) häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä ja 2) häiriökäytöstilanteissa. Tavoitteenani on löytää toimintatapoja, joita musiikinopettajat käyttävät työssään häiriökäytöksen ilmetessä ja ennaltaehkäisyssä.

7.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen kyselytutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin ja tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita ja siinä pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan täytyy ottaa huomioon myös arvolähtökohdat, sillä arvot muokkaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiviisuuttakaan ei ole täysin mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tietäjä (tutkija) ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti yhteen. Yleisesti voidaan todeta, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 1997, 152.)

7.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimukseni kohderyhmä on suomalaisten yläkoulujen musiikinopettajat. Lähetin sähköpostitse kutsun osallistumaan kyselytutkimukseeni (www.kyselynetti.com) ja sähköpostissa oli saatesanojen lisäksi linkki kyseiseen tutkimukseen. Lähetin sähköpostitse osallistumiskutsun 247 yläkoulun musiikinopettajalle ympäri Suomen 89 kunnasta. Valitsin satunnaisesti kaupungit ja etsin jokaisen opettajan yhteystiedot erikseen heidän koulunsa kotisivuilta. Kyselyyn osallistui 82 musiikinopettajaa, mutta vain 55 suoritti kyselyn loppuun asti. Näin ollen lopullinen vastausprosentti oli 22%. Vastaajista oli naisia 37 (62,27%) ja miehiä 18 (32,73%). Tuloksia esitellessä ja siteerausten yhteydessä olen käyttänyt naisopettajista koodia n1, n2, n3 jne. ja miesopettajista m1, m2, m3 jne.



Kuvio 1. Vastaajien sukupuolijakauma.

Tutkimuksessani käytin internetkyselylomaketta (www.kyselynetti.com), joka sisälsi kaksi avointa kysymystä:

Kysymys 1.

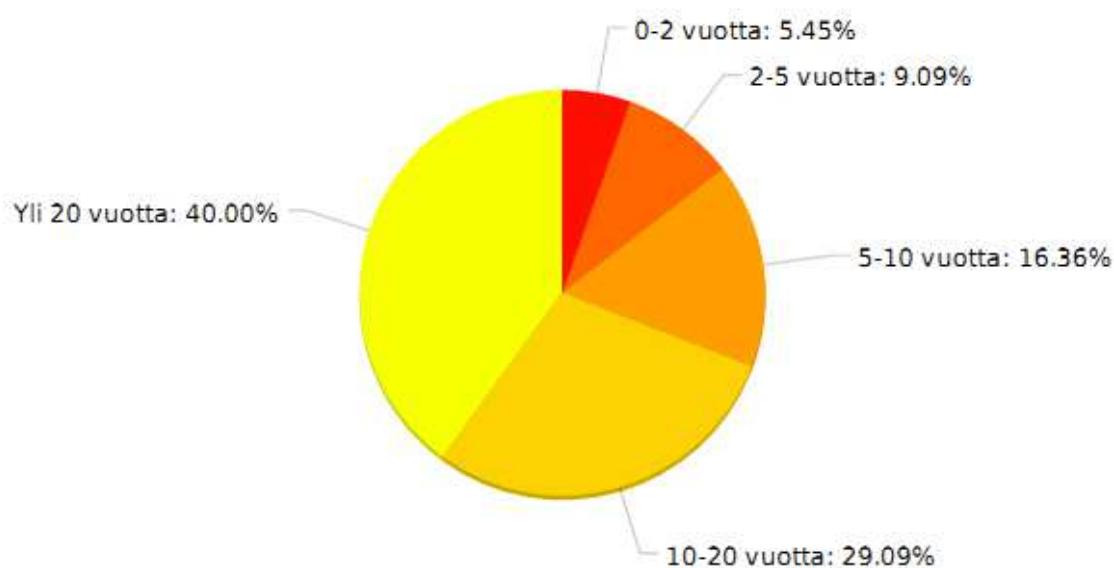
Millaisia toimintamalleja käytät musiikinopetuksessasi häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä? Mitkä ovat siis sinun avaimesi toimivaan musiikintuntiin? (Esimerkiksi oppilaiden sijoittelu luokassa, yhteiset säännöt, soittimien käyttö, ohjeistus, rutiinit, opetustyyli, vuorovaikutus, aihevalinnat, oppilaiden aktivoiminen/motivointi, ryhmäyttäminen, opettajan käytös yms.)

Kysymys 2.

Kuinka toimit häiriökäytöstilanteiden (mm. häiriköinti, passiivisuus, sopeutumattomuus, kieltisyys) ilmaantuessa luokassa? Millaisia toimintamalleja käytät näissä tilanteissa?

Lisäksi kysyin strukturoidusti sukupuolta ja opettajana toimimisen vuosia. Opettajana toimimisen vuodet olin jakanut viiteen ryhmään: 0-2 vuotta, 2-5 vuotta, 5-10 vuotta, 10-20 vuotta ja yli 20 vuotta. Vastaajien opettajana toimimisen vuodet jakautuivat:

1. 3 (5,5%): 0-2 vuotta
2. 5 (9,1%): 2-5 vuotta
3. 9 (16,4%): 5-10 vuotta
4. 16 (29,1%): 10-20 vuotta
5. 22 (40,0%): Yli 20 vuotta



Kuvio 2. Vastaajien opettajana toimimisen vuodet.

Päädyin kyselytutkimukseen, koska sillä oli mahdollisuus tavoittaa mahdollisimman monta musiikinopettajaa helposti sähköpostin avulla. Aluksi aioin toteuttaa haastattelututkimuksen, mutta se olisi tarkoittanut maksimissaan viiden opettajan haastattelua, eikä se mielestäni olisi aineistona tarpeeksi laaja. Kyselytutkimuksen etuina pidetään mm. sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto, tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä, se on tehokas ja se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä (Hirsjärvi ym. 1997, 184).

Kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään yleensä sitä, että aineisto voi olla hyvin pinnallinen eikä voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Myös väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Tutkimuksen kato eli vastaamattomuus voi myös kasvaa suureksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 184.) Edellä mainittuja asioita tuli esille aineistossa jonkin verran, mutta pääosin olin todella tyytyväinen saamaani aineistoon. Vastaamattomuus kasvoi hyvin suureksi (78%), mutta osasin odottaa sitä ja sen takia päädyin lähettämään kyselyn mahdollisimman monelle musiikinopettajalle. Vastausten pinnallisuus oli ongelmana osassa vastauksia, mutta suurimmassa osassa vastaaja oli todella paneutunut vastaukseen ja nämä vastaukset porautuivat pintaa syvemmälle. Mielestäni saamani 55 vastausta oli sopiva määrä ja laadullisessa tutkimuksessa riittävä.

Jos jälkikäteen voisin vielä muuttaa jotain kyselyssäni, olisin taustatietona kysynyt vastaajien asuinseudun. Olisi ollut mielenkiintoista selvittää, oliko opettajan käytöksellä alueellista merkitystä häiriökäytöksen käsittelyssä. Esimerkiksi olisin mielelläni tutkinut sitä, oliko opettajien toiminnalla eroja maaseudun ja kaupunkiseudun välillä. Toisaalta sillä tiedolla ei olisi ollut kovin suurta merkitystä tutkimuskysymykseni kannalta, joten sinänsä asuinalueen poisjäänti tästä tutkimuksesta ei ole ongelma.

7.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaiheessa kokosin kaikki vastaukset excel-tilukkuun. Analyysi eteni laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti ja analyysini on aineistolähtöistä. Jaottelin vastaukset pienten pääteemojen alle niiden sisällön mukaan. Tuloksia tarkastellessani koin haastavaksi vastausten luokittelun tiettyjen kategorioiden alle. Välillä oli vaikeaa asettaa vastauksia vain yhteen kategoriaan, koska ne olisivat voineet sopia monen muunkin otsikon alle. Tämän takia päädyin siihen, että sijoitin välillä saman vastauksen useamman pääotsikon alle. Esimerkiksi opettajan käytös luokassa on hyvin lähellä opettajan opetustyyliä, samoin kuin motivointi ja aihevalinnat kulkivat lähellä toisiaan. Myös säännöt, soittimien ohjeistus ja ruutiinit osoittivat vastausten perusteella sen, että ne sijoittuivat välillä useamman kerran eri kategorian alle. Tämä luokittelemisen vaikeus tulee siis ottaa huomioon tuloksia tarkastellessa.

Käytin kuitenkin omaa harkintaani asioiden luokittelussa ja uskon, että osasin luokitella vastaukset oikealla tavalla.

7.4 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on se, että itse tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja avoin subjektiviteetti. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa myös analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisesta tutkimuksesta ja sen arvioitavuudesta on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi eivät sovellu sellaiseenaan ja perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti. (Eskola & Suoranta 1998, 208-210.) Itse pyrin analysoimaan ja tarkastelemaan aineistoani mahdollisimman objektiivisesti. Myös arvolähtökohtia pohtiessani mietin, kuinka suhtaudun vastauksissa esimerkiksi oppilaiden rankaisemiseen liittyvissä asioissa ja millä tavalla tuon sen esille työssäni ilman, että oma tuomitsevuuteni aiheeseen tulee liikaa esille. Itse olen sitä mieltä, että rankaiseminen ei ole oikea vaihtoehto häiriökäytöksen kitkemiseen. Jouduin siis miettimään, millä tavalla tuoda omassa tekstissäni ilmi oma kielteisyyteni asiaan ilman, että se vaikuttaisi tuloksiin.

Kylläntyminen. Aineiston kohdalla kylläntymisestä eli saturaatiosta voidaan puhua silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Aineisto on siis riittävä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä on pitkälti tutkimuskohtainen. Vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Jotta tutkija voisi saavuttaa saturaation, on tärkeää, että tutkija on tarkasti selvillä siitä mitä aineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.)

Tutkimukseeni sain musiikinopettajien vastauksia 55 kappaletta. Vastaukset olivat hyvin erilaisia. Osa opettajista oli todella panostanut vastaukseensa ja heidän innostuneisuutensa tutkimusta kohtaan näkyi selvästi. Pieni osa vastaajista ei panostanut vastauksiinsa kovinkaan paljon ja vastaukset jäivät hyvin pinnallisiksi ja lyhyiksi. Huomasin kuitenkin kaikista vastauksista aika nopeasti sen, että vastaajilla pyörivät samat teemat ja ajatukset, olivat vastaukset sitten pitkiä tai lyhyitä. Uskon, että samat asiat olisivat toistuneet edelleen, jos olisin kerännyt

lisää vastaajia tuon 55 henkilön lisäksi. Tämän takia en halunnut enää lisääaineistoa, koska 55 vastausta tuntui olevan riittävä määrä oleellisen tutkimustiedon kannalta.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon myös se, että musiikinopettajat voivat jokainen ymmärtää häiriökäyttäytymisen käsitteen omalla tavallaan. Niin kuin jo aiemmin teoriaosan luvussa 3.1 todettiin, häiriökäyttäytymisen määrittely on vaikeaa ja se voidaan käsittää hyvin monella tavalla. Käsitteen monimerkityksellisyys täytyy ottaa siis huomioon vastauksissa. Halusin saada kuitenkin mahdollisimman monipuolisen tutkimusaineiston, jonka vuoksi en lähtenyt rajaamaan häiriökäytöksen käsitettä tarkasti teoriapohjan mukaan. Sen sijaan annoin opettajille vapaat kädet vastaamiseen ja samalla myös vapauden siihen, että jokainen käsittää häiriökäytöksen omalla tavallaan. Kyselylomakkeeni kysymyksissä annoin spesifimpiä ehdotuksia toimintamalleista ja häiriökäyttömuodoista helpottamaan vastaamista. Esimerkiksi häiriökäytöksen ymmärtämiseen määrittelin asioiden selkiyttämiseksi häiriköinnin, passiivisuuden, kielteisyyden ja sopeutumattomuuden, koska ne ovat suhteellisen helppo ymmärtää ja ovat musiikintunnilla usein yleisimpiä ongelmia. Uskon, että tämä ohjasi opettajien vastauksia jonkin verran, mutta kysymyksissä annetut esimerkkitoimintamallit olivat tarkoitettu nimenomaan opettajien ajatustyön tueksi. Tuloksia tarkastellessa huomasin tiettyjen teemojen nousevan muita enemmän esille kun taas jotkut aiheet jäivät täysin käsittelemättä. En siis usko, että antamani esimerkit kysymyksissä olisivat ohjanneet vastaajia liikaa.

8 TULOKSET

Opettajan toimintamallit häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä ja itse häiriökäytöstilanteissa ovat hyvin lähellä toisiaan. Ennaltaehkäisy ja itse toiminta tilanteessa kulkevat käsi kädessä, mutta olen tässä työssäni eritellyt ne kahteen eri kategoriaan: 1) musiikinopettajan toimintamallit häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä (luku 8.1) ja 2) musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa (luku 8.2). Myös kyselyyni vastanneiden opettajien vastauksista kävi hyvin ilmi se, että moni heistä koki näiden kahden asian kulkevan niin lähellä toisiaan, että niitä oli vaikea erottaa. Alla on listattuna aineistosta nousseiden kategorioiden jakautuminen ja esiintymismäärät kysymystyyppien mukaan.

Kysymys 1.

Millaisia toimintamalleja käytät musiikinopetuksessasi häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä? Mitkä ovat siis sinun avaimesi toimivaan musiikintuntiin? (Esimerkiksi oppilaiden sijoittelu luokassa, yhteiset säännöt, soittimien käyttö, ohjeistus, rutiinit, opetustyyli, vuorovaikutus, aihevalinnat, oppilaiden aktivoiminen/motivointi, ryhmäyttäminen, opettajan käytös yms.)

Pääotsikot olivat (suluissa vastausten määrä):

1. Opetustyyli (41)
2. Säännöt (35)
3. Opettajan käytös (31)
4. Motivointi/aktivointi (31)
5. Oppilaiden sijoittelu (23)
6. Soittimien käyttö ja ohjeistus (20)
7. Aihevalinnat (17)
8. Oppilaiden tunteminen (14)
9. Vuorovaikutus (12)

10. Rankaiseminen (10)
11. Myönteisen huomion voima (9)
12. Suunnittelu (9)
13. Rutiinit (8)
14. Yhteistoiminnallinen oppiminen (6)
15. Huumori (5)
16. Luokkakoko (4)
17. Eriyttäminen (2)

Kysymys 2.

Kuinka toimit häiriökäytöstilanteiden (esimerkiksi häiriköinti, passiivisuus, sopeutumattomuus, kielteisyys) ilmaantuessa luokassa? Millaisia toimintamalleja käytät näissä tilanteissa?

Pääotsikot olivat (suluissa vastausten määrä):

Toimintamallit häiriköinnin ilmetessä:

1. Keskustelu ja kuuntelu (18)
2. Oppilaan poistaminen luokasta (14)
3. Istumapaikan vaihto (11)
4. Myönteinen huomio/epäsuora ongelmanratkaisu (8)
5. Oppilaan eristäminen (8)
6. Rankaiseminen (8)
7. Välitön palaute (7)
8. Myönteinen toiminta (7)
9. Työyhteisön tuki (6)
10. Huomiotta jättäminen (4)
11. Huumori (2)
12. Käsimerkkien käyttö (1)
13. Tunnin keskeyttäminen (1)

Toimintamallit passiivisuuden ilmetessä:

1. Positiivinen palaute/innostus/kannustus (6)
2. Aktiivinen toiminta (5)

3. Keskustelu (3)
4. Eriyttäminen (3)
5. Työyhteisön tuki (2)
6. Yhteydenotto kotiin (2)
7. Huomiotta jättäminen (2)
8. Istumapaikan vaihto (1)
9. Ohjeet (1)
10. Kirjalliset tehtävät (1)

Toimintamallit kielteisyyden ja sopeutumattomuuden ilmetessä:

1. Keskustelu (7)
2. Eriyttäminen (5)
3. Aktiivinen toiminta (4)
4. Motivointi (3)
5. Positiivinen palaute/innostus/kannustus (3)
6. Kollegoiden apu (3)
7. Yhteydenotto kotiin (1)
8. Huomiotta jättäminen (1)

8.1 Musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä

Tutkimuksessani opettajan toimintaa pidettiin ensiarvoisen tärkeänä asiana häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Opettajan toiminta voidaan tuloksia tarkastellessa jakaa kymmeneen kategoriaan: opetustyyli, luokan säännöt ja rutiinit, opettajan käytös, motivointi ja aktivointi, oppilaiden tunteminen, vuorovaikutus, suunnittelu, istumajärjestys, positiivinen palaute ja huomio ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

8.1.1 Opetustyyli

Opetustyyliä pidettiin kaikkein tärkeimpänä asiana häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä ja se liittyy myös läheisesti opettajan käyttäytymiseen. 41 opettajaa toi vastauksessaan esiin opetustyylin merkityksen. Erityisen tärkeitä ovat ensimmäiset tunnit, jolloin oppilaat muodostavat käsityksen opettajasta. Monien opettajien mielestä rento huumorilla höystetty yleisote toimii aina, mutta myös tiukka ote oppilaisiin alusta alkaen näyttää oppilaille, että rajoja ei tarvitse hakea. Usein myös yksi liioiteltu puuttuminen johonkin tiettyyn ongelmaan (esimerkiksi jos joku oppilas on ilkeä toiselle oppilaalle) auttaa karsimaan huonon käytöksen minimiin heti alussa ja yleensä jo yksi kerta riittää näyttämään oppilaille, että huonoa käytöstä ei suvaita. Ongelmiin pitää puuttua heti niiden ilmetessä. Joskus opettajalle kuitenkin saattaa tulla tilanteita vastaan, jossa vain tietyt oppilaat häiritsevät tunnilla mutta suurin osa oppilaista on motivoituneita osallistumaan. Tällaisessa tilanteessa opettajan täytyy tehdä ratkaisu siitä, haluaako edetä oppitunnilla pienestä melusta huolimatta vai keskittyä häiriökäytöksen kitkemiseen ja aiheuttaa mahdollisesti sen, että muilta motivoituneilta oppilailta menisi sen takia koko tunti sivu suun. Nämä ovat tilanteita, joissa opettajan harkintaa punnitaan ja opettajan täytyy miettiä, mikä tilanteessa olisi kaikkien kannalta parempi. Joskus on parempi sietää pientä melua sen takia, että edes suurin osa oppilaista saisi syventyä opetukseen. Yleensä tällaisissa tilanteissa opettajan tulisi keskustella häiriköivän oppilaan kanssa esimerkiksi tunnin jälkeen ja ratkaista ongelma hänen kanssaan henkilökohtaisesti ilman muun luokan läsnäoloa. Kaksi opettajaa koki tehokkaaksi menetelmäksi häiriökäytöksen ehkäisyssä luokan ”mielipi-dejohtajan/kingin kietomisen pikkusormensa ympärille”. Tällainen ryhmädynaaminen häiriökäytöksen ehkäiseminen voi olla hyvinkin tehokasta. Pienikin muutos luokan ekosysteemissä (luku 6) voi vaikuttaa positiivisella tavalla koko luokkaan.

”Jokaisesta luokasta pitää osata löytää pomot, joiden kanssa pelataan vuorovaikutus ja ryhädynamiikka-peliä. Pomo pitää huolen, että tunnilla keskitytään ja jaksetaan keskittyä.” (n27, toiminut opettajana 5-10v.)

Monipuolisuutta pidettiin luonnollisesti hyvin tärkeänä asiana musiikintunneilla. Soittamisen, laulamisen, kuuntelemisen ja aiemmin opitun yhdistelemisen tasapaino ja sen löytäminen vaatii opettajalta paljon suunnittelua. Erilaiset toiminnot pitävät oppilaat virkeinä ja tätä kautta myös häiriökäytöksen mahdollisuus pienenee. Oppitunnilla tulisi mennä suoraan asiaan ja turhat välipuheet kannattaa jättää pois: enemmän tekemistä, vähemmän puhetta. Tekemällä oppiminen on kaikella tapaa mieluisampaa ja tehokkaampaa kuin pelkkä luennointi. Myös oppilaiden liikuttaminen musiikintunnilla koettiin tärkeänä asiana. Oppilaat istuvat suurimman osan koulupäivästään, mutta musiikintunnilla on hyvä mahdollisuus poiketa tästä ja tehdä jotain sellaista, että oppilaat saavat nousta pulpeteistaan. Musiikintunti on hyvä aloittaa esimerkiksi rauhoittumisella ja venyttelemisellä, jolloin oppilaat voivat keskittyä vain itseensä ja virittäytyä musiikintunnin tunnelmaan. Vartalon avaaminen ja verrytteleminen aloittavat tunnin hyvällä tavalla ja siitä onkin helppo jatkaa muihin tehtäviin.

Musiikinopettajalla tulisi olla rento mutta napakka ote. Välillä on syytä mennä eteenpäin pienestä metelistä huolimatta ja joskus myös nopeasti ja vauhdilla eteneminen voi parhaimmillaan aiheuttaa sen, että oppilaat eivät edes ehdi häiriköidä. Muita tärkeiksi koettuja opetustyylin kulmakiviä olivat opettajan oikeudenmukaisuus, innostavuus ja virheitä pelkäämätön ja heittäytyvä asenne. Jokaisen yksilön huomioiminen esimerkiksi soittamisen opettelussa ja tilanteiden hallitsemisen kannalta pidettiin tärkeänä. Opettajan on hyvä kierrellä luokassa ja opastaa oppilaita henkilökohtaisesti. Erilaisten apuvälineiden käyttö opetuksessa on suositeltavaa opastuksen aikana, esimerkiksi dokumenttikameran freeze-toiminnon käyttäminen voi olla apuna kitaran otteiden opettamisessa. Tilanteen hallinnan kannalta myös opettajan sijainti opetustilanteessa voi olla hyvinkin merkittävä. Eräs opettaja käytti baarijakkaraa keskellä luokkaa, kun taas toinen opettaja laittoi oppilaat istumaan kitaroiden kanssa lattialle ja istui itse ylempänä. Monet opettajat kertoivat, että varsinkin bändisoitossa he pyrkivät siihen, että kaikilla oppilailla on joku soitin. Varsinaisiin bändisoittimiin ei yleensä mahdu kuin muutama oppilas, joten muille oppilaille täytyy antaa esimerkiksi akustisia soittimia. On kuitenkin tärkeää, että soittimia vaihdellaan ja jokainen oppilas saa ylipäänsä osallistua soittamiseen.

”Kitaraotteita opettaessani, kiertelen jokaisen luona ja näytän ja korjailen otteita. Laitan myös dokumenttikameralta oman käteni kuvan kitaran otteessa freezekuvana näkymään. Minulla on myös korkea

baarijakkara keskellä luokkaa, jolla istun, kun soitan kitaraa tai näytän bodyrytmejä. Nämä järjestelyt ovat siis tilanteiden hallitsemisen vuoksi.” (n11, toiminut opettajana yli 20v.)

”Soittoharjoittelussa pyrin siihen, että kaikilla on soitin (akustinen kitara, kantele, percussiosoitin), vaikka bändisoittimiin mahtuu vain muutama kerrallaan. Periaate on, että soittimia vaihdellaan koko ajan ja kaikki soittavat kaikkia soittimia (ja laulavat) jo seiskalla. Tunnit rakentuvat siten, että vuorotellaan asia-ainesta ja musisointia, mutta joka tunnilla on soittoa/laulua/kuuntelua. Johdonmukaisuus ja säännöistä kiinni pitäminen auttavat (yksikin lipsuminen saattaa sotkea kuvion).” (n30, toiminut opettajana yli 20v.)

”Kitaratunneilla istutaan lattialla pienillä tyyntyntapaisilla "palleroilla". Se auttaa keskittymään ja opettajan istuessa ylempänä kaikki näkevät otteet ym. Muussa soitossa on käytössä ns. bändikierto, jossa koko luokka osallistuu soittamiseen (n. 2-3 oppilasta/soitin). Näin vältetään liika odottelu ja vuoronvaihto sujuu sukkelampaan.” (n19, toiminut opettajana 5-10v.)

8.1.2 Luokan säännöt ja rutiinit

Musiikintunnilla rutiineilla ja yhteisillä sovituilla säännöillä on todella suuri merkitys, koska musiikinluokan varustelu poikkeaa merkittävästi tavallisesta luokkahuoneesta. Toimivan musiikintunnin aikaansaamiseksi ja häiriökäytöksen ennaltaehkäisemiseksi on ehdottoman tärkeää, että luokassa on sovitut säännöt mm. soittimien käsittelyyn ja siirtelyyn.

Aiemmin luvussa 5.6 käsiteltiin sitä, kuinka tärkeää on se, että opettaja tekee oppilailleen selväksi, millaista käytöstä hän oppilailtaan odottaa. Paljon samoja elementtejä ilmeni opettajien vastauksissa: tutkimuksessani ilmeni, että säännöt ovat musiikinopettajien mielestä toiseksi tärkeimpiä häiriökäytöksen ehkäisemisessä. 35 musiikinopettajaa mainitsi vastauksessaan yhteisten sääntöjen merkityksen. Tärkeänä pidettiin sitä, että säännöt ja toimintatavat musiikinluokassa käydään heti ensimmäisillä tunneilla läpi ja koulun yleiset järjestyssäännöt pätevät myös musiikintunnilla. Tavoitteet asetetaan heti ensimmäisellä tunnilla ja niiden kautta motivoitetaan tulevaan. Hyvä käytös ja kaikella tapaa kunnioittava asenne opettajaa ja muita oppilaita kohtaan on tärkeää.

”Heti ensimmäisellä tunnilla käydään läpi yhteiset pelisäännöt ja todetaan seuraavat asiat: kaiken a ja o on hyvä käytös, toisia ihmisiä sekä tavaroita kunnioittava. Asenne kohdalleen heti alusta. Homma toimii ja hyvä fiilis säilyy vain silloin kun kaikki puhaltaa yhteen hiileen. Nuoret tajuavat tätä kautta, että käyttäytymällä huonosti sabotoi homman kaikkien puolesta. Asetetaan tavoitteet ja motivoitutaan. Ei saa antaa löysää käytöksen suhteen vaan yhteisistä pelisäännöistä lipsumiseen on tartuttava heti.” (m11, toiminut opettajana 2-5v.)

Opettajan täytyy olla myös luotettava aikuinen oppilailleen. Kiusaamistilanteissa oppilaiden täytyy voida luottaa siihen, että opettaja on heidän puolellaan ja häneen voi turvautua vaikeis-

sakin tilanteissa. Opettajan antamat selkeät ohjeet helpottavat oppilaiden työskentelyä monella tapaa ja kiusaamistilanteiltakin voidaan välttyä yhteisten ohjeiden ja nopean puuttumisen avulla. Opettajan täytyy ottaa huomioon myös yksilöiden tarpeet ja mukauttaa toimintaansa jokaisen ryhmän mukaan. Ryhmät voivat olla hyvinkin erilaisia ja samat toimintatavat eivät toimi kaikilla.

” Musiikkitunneilla on koulun säännöt tietenkin käytössä. Oppilaiden turvallisuutta lisää heidän tietoisuutensa, että opettajaan voi luottaa kiusaamistapauksissa, joihin tartutaan välittömästi, jos on aihetta. Pysin napakoihin ja selkeisiin ohjeisiin. Opetusryhmät ovat erilaisia, joten täytyy aina miettiä, miten kulloisenkin ryhmän kanssa edetään. Sopivasti tiukkuutta ja sopivasti löysiä palkinnoksi hyvästä työstä.” (n11, toiminut opettajana yli 20v.)

Opettajan tulee ottaa myös huomioon, millä tavalla suhtautuu ylimääräisiin laitteisiin luokahuoneessa. Nykyään lähes jokaisella oppilaalla on älypuhelin tai kännykkä, jolla voi selata Internetiä vaikka keskellä tuntia. Myös tablettitietokoneet ovat yleistyneet ja kaikella tavalla digitaaliset laitteet ovat tulleet jäädäkseen. Opettajan täytyy miettiä selkeät säännöt digitaalisten laitteiden käyttöön ja niiden sallimiseen luokahuoneessa. Oppilaat voivat joko hyödyntää laitteitaan musiikintunnilla luvallisesti opiskelutarkoitukseen tai sitten opettaja voi kieltää laitteiden käytön kokonaan ja kerätä ne esimerkiksi tunnin ajaksi luokan edessä olevaan laatikkoon. On tärkeää, että oppilaat tietävät digitaalisten laitteiden käytön rajat. Musiikinopettajalla on kuitenkin hyvät mahdollisuudet hyödyntää digilaitteita oppitunneillaan, koska musiikissa teknologian hyödyntäminen voi olla parhaimmillaan todella antoisaa.

”Otan luokan haltuuni jo ovella. Annan selkeät ohjeet, jotka kertaan aina ennen luokkaan menoa – huumorilla höystettynä. Viimein oppilaat jo sanovat, etteivät tarvitse pikakertausta - muistavat toimintatavat. Kännykät ja muut elektroniset laitteet ovat ”kännykkäparkissa” luokassa. Ei reppuja eikä renseleitä. Vain vihko ja kynä. Rauhoittaa kummasti.” (m14, toiminut opettajana yli 20v.)

Soittimien käyttö ja ohjeistus niiden soittamiseen/käsittelyyn kuuluvat myös luokan sääntöihin. Musiikinopettajista 20 piti soittimien käytön ohjeistusta lähes yhtä tärkeänä kuin yleisiä sääntöjä luokassa. Erityisen paljon opettajat korostivat sitä, että ensin täytyy ohjeistaa oppilaat ja vasta sen jälkeen otetaan soittimet. Ennakointi on myös tärkeää. Erään opettajan mukaan ohjeistaminen täytyy aloittaa välittömästi soiton loputtua, näin metelöinnille ei jää tilaa ja voidaan sujuvasti siirtyä seuraavaan tehtävään. Opettajan on siis syytä ennakoida jokaisessa tilanteessa ja tämä vaatii paljon tilanteenlukutaitoa. Jos oppilaille antaa liikaa tilaa ja on hidas reagoimaan, tuloksena voi helposti olla jatkuvaa häiriköintiä ja melua. Kuivaharjoittelua pi-

dettiin myös tärkeänä. Esimerkiksi kitaransoitossa kuivaharjoittelu on hyödyllistä, jolloin voidaan harjoittaa tiettyä sointua tai sointujen vaihdosta ilman soittamista.

Musiikinluokat voivat pahimmillaan olla hyvin ahtaita ja tilanpuute voi olla ongelmallista soittimien ja muiden laitteiden takia. Tämän takia onkin äärimmäisen tärkeää, että soittimien käsittely ja hakeminen/takaisinlaitto näytetään kädestä pitäen oppilaille ja oikea tyyli otetaan haltuun heti ensimmäisestä tunnista lähtien. Kun oppilaat oppivat rutiinit soittimien kanssa toimimiseen, häiriökäytös vähenee ja epämääräinen hälinä soitinten ympärillä niitä käsiteltäessä laantuu. Usein on helpointa antaa tarkat ohjeet kunkin soittimen käsittelystä ja tehdä oppilaille selväksi se, että jokainen soitin on todella tärkeä ja sitä täytyy käsitellä hyvin varoen.

”Soittimien kanssa ahtaissa tiloissa tulee helposti lisää hälinää ja ongelmia esiintyy. Tässä ratkaisevaa ovat säännöt miten soittimien kanssa ollaan, miten ne haetaan ja viedään pois. Ensimmäisellä tunnilla näytän kädestä pitäen mistä esim. kitarat löytyvät ja miten haluan että ne haetaan komerosta. Tämän jälkeen homma yleensä toimii hyvin. Musiikinluokassa on paljon virikkeitä, joka joillekin oppilaille on hankalaa. Tähän auttaa sopiminen esim. että soittimiin ei kosketa ilman lupaa ja että tunnin aluksi rutiinina oppilaat menevät istumaan eikä esim. soittimiin.” (n24, toiminut opettajana 2-5v.)

Oppilaiden vastuuttamista pidetään äärimmäisen tärkeänä ja opettajan on hyvä muistaa, että kaikkea ei tarvitse tehdä yksin. Oppilaat voivat toimia apuopettajina toisilleen ja mitä enemmän vastuuta ja työtä opettaja antaa heille, sitä tehokkaammin ja mielekkäämmin työskentely luokassa sujuu. Opettajan tulee luottaa oppilaisiinsa ja vaatia heiltä tarpeeksi. Oppilaita ei tule aliarvioida. Myös soittimia tulisi olla tarpeeksi ja monipuolisesti, jotta jokainen oppilas saisi jonkun soittimen soittaakseen. Oppilaiden työllistäminen on tärkeää häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä ja tämän takia luokan varustelussa tulisi olla esimerkiksi kitarat kaikille. Tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Opettajan taidot ja kekseliäisyys punnitaan moneen kertaan, jos luokan varustelu on puutteellista. Opettajan jatkuvana haasteena on juurikin usein se, miten saada koko luokka aktivoitua pienillä resursseilla.

”Työllistäminen on tärkeää häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä. Siksi luokan varustelussa olisi hyvä olla vaikkapa kitarat tai ukulelet tms. kaikille. Tällä hetkellä niitä ei minulla ole, jonka huomaa työrauhassa; oppilaat eivät jaksakaan odottaa soittovuoroaan ja homma on usein todella hidasta vaihtojen vuoksi. Ensin täytyy antaa ohjeet ja sen jälkeen toimintaa ja soiton aikana mahdollisimman vähän ohjeita. Soitossa ennakointi on tärkeää: juuri kun soitto loppuu voi aloittaa seuraavan ohjeen, jolloin hälinää ei ehdi syntyä. Ohjeet suullisesti-kirjallisesti-mallista näyttäen ja soittaen, monesta tuutista ja kanavasta. Käytän usein merkkiä (esim. käsi nyrkkiin ylös) jolloin kaikki ovat hiljaa ja odottavat kappaleen aloitusta tai ohjeita. Opetan oppilaat mahdollisimman nopeasti käyttämään laitteita itse joka helpottaa omaa työtä, ei tarvitse olla laittamassa laitteita itse päälle. Oppilaat myös neuvovat toisiaan pyydettyäessä.” (n24, toiminut opettajana 2-5v.)

Myös soiton ohjeistus kannattaa tehdä kerroksittain ja eriyttämällä, näin saadaan maksimoitua soitinharjoittelun teho ja aika. Opettajan täytyy tuntia suunnitella ottaa huomioon, miten oppilaat saataisiin kaikki mukaan ja soittaminen olisi mahdollisimman tehokasta eikä turhaa tyhjäkäyntiä tulisi tunnin kulkuun.

”Ohjeistus soittamiseen on hyvä tehdä soitinryhmittäin ja aloittaa hiljaisemmista. Esim. ensimmäisenä laattasoittajat bändin pulttiin ja heille ohjeet, sitten shakerit, pianistit ym. Hyvä on muistaa myös se, että jos ohjeistus kestää vaikkapa 15-20 minuuttia tai jopa enemmän jos kappaletta kasataan stemmaosissa, ensimmäisenä ohjeistettu saa eniten treeniaikaa yksinään. Monella tekee vartin treeni ihmeitä vaikeaan-kin soitosisuoritukseen.” (m8, toiminut opettajana 10-20v.)

Soitinkäytännöt ja tunnin kulku on myös joissakin tapauksissa hyvä kirjoittaa taululle ylös. Jokainen ryhmä on yksilöllinen ja ryhmän tarpeet voivat olla hyvinkin erilaisia. Jos ryhmässä on erityisoppilaita, täytyy heidän tarpeensa huomioida jokaiselle tunnille. Jotkut ryhmät tarvitsevat täsmällisempää ohjeistusta esimerkiksi taululle kun taas joillekin pelkkä sanallinen ohjeistus riittää.

”Alkuun uuden ryhmän kanssa aina menee jokunen tunti ennen kuin käytänteet ovat kerrottu niin monesti, että ovat selviä. Joidenkin ryhmien kanssa olen kirjoittanut tuntityöskentelyn järjestyksen myös esim. taululle. Tämä on suositeltavaa varsinkin isoissa ja rauhattomissa ryhmissä. Tai sellaisessa ryhmässä, jossa on diagnosoituja oppimisvaikeuksia.” (n33, toiminut opettajana yli 20v.)

Soitinten sijoittelu luokassa vaikuttaa suuresti ohjeistuksen antoon ja helpottaa käytännön työtä. Soitinten säilyttämisessä kannattaa huomioida se, että ne eivät sijaitse kulkuväylällä tai muutoinkaan sellaisessa paikassa, jossa ne voivat vahingoittua tai mennä rikki. Opettajan kannattaa myös miettiä, minne sijoittaa esimerkiksi pianon suhteessa luokkaan. Jos opettaja näkee pianoa soittaessaan koko luokan, vähentää se huomattavasti häiriökäytöstä luokassa. Opettajan kannattaa myös miettiä, olisiko pianolle silloin tällöin jotain korvaavaa soitinta, jolla pystyisi paremmin olemaan kontaktissa oppilaiden kanssa. Esimerkiksi jotkut musiikinopettajat käyttävät kitaraa enemmän kuin pianoa juuri sen takia, että saisi paremman kontaktin oppilaisiin. On myös tärkeää, että äänentoisto on opettajan hallussa koko ajan ja tarvittaessa opettaja pystyy hiljentämään jokaisen sähköisen soittimen miksauslaitteella yhden kytkimen avulla.

”Luokassa soittimet on keskitetty toiseen päähän sivulle (ei kulkutien läheisyydessä). Rumpukapulat ovat ”jemmassa”. Lauluvahvistin/mikrofonit kytketään päälle vasta tehtävänannon jälkeen.” (m18, toiminut opettajana yli 20v.)

Rutiinit ovat myös opettajan ja oppilaiden kannalta merkittävä asia, jotka tuovat turvallisuutta ja vähentävät häiriökäytöstä. Rutiinien avulla oppilaat tietävät tarkalleen, miten tunti etenee ja

kuinka asiat hoidetaan. Epätietoisuus synnyttää turhaa hälinää luokkaan, joten rutiinien tuoma turvallisuus ja selkeys auttavat huomattavasti häiriökäytöksen kitkemisessä. Jos oppilaat tietävät, että esimerkiksi aina tunnin aluksi opettaja katsoo poissaolijat ja sen jälkeen kirjoittaa taululle tunnin ohjelman, ei epätietoisuutta pääse syntymään missään vaiheessa. Vastaavasti oppilaat voivat myös tottua siihen, että jokainen tunti alkaa jollakin musiikillisella elementillä esimerkiksi bodypercussioilla tai kuuntelulla. Rutiinina voidaan pitää myös laulamista ja soittamista. Yläkouluikäiset voivat joissain tapauksissa tuntea kiusaantuneisuutta esimerkiksi laulamisesta, jonka takia onkin äärimmäisen tärkeää, että laulamisesta/soittamisesta tulee luonnollinen tapa musiikintunnilla johon kaikki osallistuvat yhdessä. Kun oppilaat tottuvat siihen, että joka tunnilla esimerkiksi lauletaan, on sen toteuttaminen yleensä paljon helpompaa ja vaivattomampaa. Myös hiljaisuuden opetteleminen on tärkeää ja rutiiniksi on hyvä muodostaa sääntö, että soitto/laulu lähtee aina hiljaisuudesta ja keskittymisestä.

”Rutiinit ja niistä kiinni pitäminen ovat tärkeitä, esim. on hyvä pitää joka tunnin alussa jokin kaikkia osallistava tehtävä, esim. bodypercussio, kuuntelu tms. Kun tunnin aloittaa napakasti, homma lähtee yleensä paremmin luistamaan.” (m11, toiminut opettajana 2-5v.)

8.1.3 Opettajan käytös

Opettajan käytöstä itsessään pidettiin kolmanneksi tärkeimpänä asiana häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Luvussa 5.1 käsiteltiin aiemmin myös opettajan käytöstä ja sitä, että pienillä asioilla on hyvin paljon merkitystä luokkahuoneen ilmapiirin kannalta. Musiikinopettajista 31 mainitsi vastauksessaan opettajan käytöksen merkityksen. Opettajan tulisi olla toiminnassaan rauhallinen ja varma omasta tekemisestään. Opettajan käytöksestä täytyy huokua varmuus ja se, että opettaja tietää mitä on tekemässä. On tärkeää, että opettajalla on hyvä itsetunto. Hyvä itsetuntemus auttaa opettajaa selviämään vaikeimmistakin tilanteista ja antaa varmuutta omaan tekemiseen. Myös epäonnistumiset omassa työssään on helpompi käsitellä, jos oma itsetunto on kohdillaan.

”Mielestäni tärkeää on se, että opettaja on itse rauhallinen tunnilla eikä ”häslää”. Opettajan rauhallisuus pitää myös oppilaat rauhallisempina. On myös hyvä osoittaa oppilaille, että on täysin varma siitä mitä tekee ja opettaa, jolloin oppilaille syntyy mielikuva opettajan hyvästä ammattitaidosta ja he eivät kyseenalaista sitä. Opettajan tulee olla oppilaille rehellinen ja saavuttaa oppilaiden luottamus, tällöin myös häiriökäyttämistilanteet voivat vähentyä luokassa. Oppilaita tulee kohdella tasa-arvoisesti!” (n13, toiminut opettajana 0-2v.)

Opettajan suhtautuminen kurinpitoon on hyvin keskeinen asia luokkatyöskentelyssä. Tutkimuksessani ilmeni, että vain pieni osa opettajista uskoo autoritääriiseen oppilas-opettajamalliin, kun taas moni opettaja ei halunnut lähestyä oppilaitaan kurinpitäjän asenteella ja auktoriteettina. Suurin osa opettajista koki saavansa oppilaiden kunnioituksen muilla menetelmillä kuin ankaralla kurinpidolla ja jälki-istunnoilla. Alle 10 vuotta opettaneiden keskuudessa autoritääristä opettajamallia ei kannatettu, mutta yli 10 vuotta opettaneiden keskuudessa oli havaittavissa jokseenkin konservatiivista suhtautumista opettajan auktoriteettiin. Tästä ei kuitenkaan voida vetää yleistäviä johtopäätöksiä, sillä yli 10 vuotta opettaneiden joukossa oli paljon myös niitä, jotka olivat ennemminkin lämpimän ja lempeän opettajamallin kannalla.

Kaiken kaikkiaan lähes tärkeimpänä huomiona opettajien vastauksista huokui kuitenkin se, että opettajan tulisi olla lämminhenkinen ja turvallinen aikuinen, jota on helppo ja luonteva lähestyä. Tällä tavoin myös ongelmatilanteet on helpommin hallittavissa ja konfliktitilanteilta voidaan välttyä. Lempeä mutta samalla tiukka ote tuovat turvaa ja järjestystä.

Opettaja saa näyttää tunteitaan ja ongelmien ratkaisussa on keskustelevalta ote. Opettaja voi kertoa oppilailleen jos hänellä on huono päivä ja tätä kautta tuoda omaa persoonaansa enemmän esille. Opettajan ei tarvitse esittää oppilaidensa edessä, vaan kaikella tavalla on tärkeää olla oma itsensä. Oikeudenmukaisuus oppilaita kohtaan on äärimmäisen tärkeää ja opettajan tulee ottaa yksilölliset taidot huomioon opetuksessaan: eritasoisia oppilaita ei voi aina kohdella samalla tavalla, mutta oikeudenmukaisesti ja reilusti voi. Vastauksissa kävi ilmi myös se, että musiikinopettajien mielestä on hyvin tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri. Luottamuksellista ilmapiiriä edesauttaa huumori ja se, että oppilaat osaisivat nauraa itselleen. Aina ei tarvitse kaikkea osata ja virhe voi olla hauskin asia. Jos luokan ilmapiiri on huono, on osallistuminen yhteiseen tekemiseen luonnollisesti vaikeampaa. Heittäytyminen, esiintyminen ja improvisoiminen koettiin tärkeäksi, mutta ne myös vaativat hyvää luottamuksellista henkeä luokassa.

”Olen musiikintunneilla oma itseni, en usko autoritääriiseen opettaja-oppilas asetelmaan. Näytän tunteitani, mutta pidän selkeästi kuitenkin aikuisen roolin opetuksessani.”(n18, toiminut opettajana 2-5v.)

”Olen autoritääriinen opettaja ja minulla on kuriopettajan maine, joissakin tapauksissa suurenneltu ja liioiteltu. Olen reilu, suora ja oikeudenmukainen. Minulla on kuuluva ääni ja oppilaat uskovat mitä sanon. Se on hienoa.”(n6, toiminut opettajana yli 20v.)

”Opetustyylini ehkäisee häiriökäytöstä siinä mielessä, että minua on helppo lähestyä ja mieluummin keskustelen ja käyn kasvatuskeskusteluja kuin olen autoritääriinen ja rankaisen jälki-istunnoilla. Rehelli-

syys on tärkeää. Jos on huono päivä, voi sen kertoa oppilaille, yleensä oppilaat ymmärtävät. Oikeudenmukaisuus: ryhmissä on eritasoisia soittajia ja kaikkia oppilaita ei voi kohdella samalla tavalla, oikeudenmukaisesti voi.”(n24, toiminut opettajana 2-5v.)

”Suosin lempeää mutta tarvittaessa tiukkaa auktoriteettia. Ystävällisyys, huomaavaisuus ja huumori synnyttävät samanlaista vastakaikua. Minusta opettaja saa myös suuttua mutta sitä voi tehdä vain harvoin. Kun suuttumisen merkitys tehokeinona lakkaa ollaan suurissa ongelmissa. Jokaisen opettajan tulisi tässä kohtaa noudattaa oman persoonansa edellytyksiä ja omia käytänteitä. Tärkeintä on henkilökohtaisuus, ei saa esittää jotain muuta kuin itseään.” (m8, toiminut opettajana 10-20v.)

Vastauksissa tuli esiin myös se, kuinka tärkeää on opettajan ammattitaito ja oman aineensa vahva osaaminen. Opettajan käytöksestä täytyy huokua varmuus ja se, että opettaja tietää mitä on tekemässä. Musiikinopettajan tulisi täyttää tietyt kriteerit taitojen osalta ja opettaja voi tehdä itsestään uskottavamman oppilaiden edessä jos muusikon taidot ovat hallussa. Musiikinopettajan täytyy hallita oma aineensa, mutta täytyy muistaa, että jokaisella on omat vahvuutensa. Kaikessa ei voi olla hyvä, mutta kaikessa voi aina kehittää itseään. Opettajan ei tarvitse olla konserttimuusikko, jonka täytyy tunnista toiseen antaa elämyksiä oppilailleen. Varsinkin aloittelevan musiikinopettajan tulee olla itselleen armollinen eikä vaatia itseltään liikaa. Tärkeintä on innostunut asenne, motivaatio, halu oppia uutta ja jatkuva itsensä kehittäminen.

”Keskeistä on opettajan vahva osaaminen (aineen hallinta sekä pedagogiikka) ja positiivisen innostavan toimintakulttuurin luominen ja toimivan ryhmädynamiikan aikaansaaminen. Opettajalla tulee olla hyvä ja terve itsetunto, jolloin hän osaa suhtautua tunnekuohuiseen yläkouluikäiseen oikein. Musiikinopettajan omaa muusikkoutta ei myöskään voi vähätellä. ”Riviopettaja” joka soittaa kirjasta tylsästi kompaten ei innosta yläkoululaisia. Musiikin tulee antaa elämyksiä. Oppilaita ei saa aliarvioida - vaikka yläkoululaisia ovatkin.” (n12, toiminut opettajana 10-20v.)

Kyselyni mukaan opettajat joutuvat myös miettimään omaa puhetyyliään opetuksessaan. Puhetyylillä on huomattavan paljon vaikutusta oppilaisiin ja siihen, kuinka he opettajaansa suhtautuvat. Joskus opettajan täytyy miettiä tarkkaan oma linjansa ja se, lähteekö nuorten keskustelutyylisiin mukaan. Eräs opettaja kiteytti tämän asian mielestäni hyvin:

”Itse olen huomannut, että puhetyyli vaikuttaa oppilaiden kuunteluun yllättävän paljon. Sen pitäisi olla luontevaa, mutta samalla harkittua ja selkeää ja lisäksi positiivista tai jopa hauskaa. Joskus on erittäin vaikea pitää linja sen mukaan, miten helposti lähtee nuorten juttuihin mukaan. Tuntiin saisi hauskuutta ja imua jos uskaltaisi puhua samaa kieltä nuorten kanssa. Itse en kuitenkaan haluaisi lasteni opettajan käyttävän sellaista kieltä tunnilla, joten... Asiaa kannattaa ajatella myös lain ja etiikan kannalta.” (m17, toiminut opettajana 5-10v.)

8.1.4 Motivointi ja aktivointi

Oppilaiden motivointi ja aktivointi koettiin kyselyn mukaan hyvin tärkeäksi asiaksi musiikintunnilla. Opettajien mukaan onnistuminen oppilaiden motivoimisessa takaa lähes aina sen,

että järjestyshäiriöitä ei juuri esiinny. Motivoinnin tärkeyttä häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä ei voida siis liikaa korostaa ja opettajien mukaan siihen kannattaa panostaa paljon. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että soittamiseen ja liikkumiseen ei yleensä tarvitse motivoida, koska ne ovat odotettuja asioita tunnilla. Sen sijaan laulamisen motivoimiseen tarvitaan yleensä erityistä osaamista. Osaava opettaja saa ryhmänsä motivoitumaan ja toiminaan yhdessä monipuolisten ja innostavien tuntien avulla. Musiikintuntien mielekkyyttä tulisi korostaa ja sen myötä myös sitä, että oppilas voisi nauttia tekemisestään. Oppilaita täytyy kannustaa ja heille on hyvä muistuttaa, että taito karttuu tekemällä ja esimerkiksi soittaminen vaatii useita kertoja saman toistoa hitaassa tempossa. Mieleiset ja taitotasoltaan sopivat kappaleet motivoivat oppilaita ja ehkäisevät häiriökäytöksen syntyä. Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että jokaiselle oppilaalle saataisiin kehitettyä musiikintunnilla jonkinasteinen soittotaito edes yhteen soittimeen. Näin myös yhteissoittoon osallistuminen olisi mielekästä jokaiselle. Erään musiikinopettajan motto musiikintunneilleen oli seuraava: "kukaan ei ole yksin niin hyvä kuin me kaikki yhdessä". Oppilaiden kannustaminen ja henkilökohtaisten tavoitteiden laatiminen on tärkeä osa musiikinopetusta ja eräs opettaja mm. käytti ryhmätöinä tehtyjä tavoitekarttoja luo-kan seinillä apuna ja muistutuksena oppilaille. Osa opettajista käytti myös arviointia jokaisesta tunnista erikseen motivoinnin tukena. Heidän mukaansa se lisäsi oppilaiden motivaatiota ja samalla toi myös helpotusta opettajan numeroarviointiin. Myös oppilaiden itsearviointeja käytettiin jonkun verran opetuksen ja motivoinnin apuna.

”Kun oppilaalla on kitara kädessä, ei häiritsemiseen ole mahdollisuutta. Riittävän yksinkertaiset tehtävät ja selkeät ja pitkäjänteiset tavoitteet, jotta jokainen saa onnistumisen elämyksiä. Kerron oppilaille vuoden alussa, mitä vuoden aikana tullaan tekemään ja miten ja ennen kaikkea miksi.” (m3, toiminut opettajana 10-20v.)

Jotkut opettajat kokivat motivoinnin haasteelliseksi yläkoululaisten kanssa. Virheiden pelko ja yleinen passiivisuus tunneilla on yleistä eikä uskalleta heittäytyä. Tämän takia musiikinopettajan rooli kannustamisessa ja rennon ilmapiirin aikaansaamisessa on suuri eikä ryhmäytämisen merkitystä voi liikaa korostaa. Jotkut ryhmät vaativat enemmän harjoituksia toimiakseen sujuvasti ryhmänä kun taas osa ryhmistä toimii ensimmäisellä kerralla positiivisessa ja motivoituneessa ilmapiirissä kuin itsestään.

”Itselle on ollut ehdottomasti haasteellisinta oppilaiden motiivointi. Yläkoululainen on usein itsensä pahin passivoija, ja sitä vastaan on vaikea taistella. Virheitä pelätään enemmän kuin mopokolaria, ja julkitset virheet (joita esiintymisessä väkisinkin tulee) ovat maailman hirvittävin asia. Jos jonkin asian saisin hyvältä haltijalta toivoa, se olisi motiivointitaito.” (m17, toiminut opettajana 5-10v.)

”Laulamisen motivointi on joissakin ryhmissä todella vaikeaa, usein mietin että tällaisissa ryhmissä on jotain vialla - usein ilmeisesti onkin. Yritän saada oppilaita rentoutumiaan ja sanon usein että ei olla liian tosissaan. Ryhmässä tulee olla luottamusta ja positiivinen henki, että oppilaat uskaltavat tehdä asioita ja heittäytyä. Siksi ryhmäyttäminen on todella tärkeässä roolissa työrauha-asioissa. Musiikintunnilla käytän ”höpsöttelyä”, leikkejä ja rentouttavia ja tunnelmaa vapauttavia harjoituksia. Tunnelma on tärkeää esim. laulamissa. Jos luokassa on ongelmia, ei uskalleta laulaa. Usein yritän saada oppilaita rentoutumaan laulamissa mm. ”irvistä kaverille” tai ”naama ruttuun” välisoiton ajaksi. Hauskaa olla pitää.” (n24, toiminut opettajana 2-5v.)

Myös aihevalinnat ovat keskeisiä asioita oppilaiden motivoimisessa. Aihevalinnoilla voi olla ratkaiseva asema oppilaan huonolle motivaatiolle. Musiikinopettajista 17 oli kyselyn perusteella sitä mieltä, että aihevalinnat ovat tärkeä asia häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Osa opettajista otti paljon opetuksessaan huomioon oppilaiden toiveita, osa oli taas sitä mieltä että ryhmästä riippuen vapauksia ja kappaletoivomuksia voidaan ottaa vastaan jos tilanne sitä vaatii. Pääosin kuitenkin korostettiin opetussuunnitelman sisältöä ja sitä, että loppujen lopuksi opettaja on asiantuntija, joka osaa päättää oikeanlaiset kappaleet musiikintunneille.

”On hyvin tärkeää tutustua oppilaisiin keskustelemalla ja kysymällä heidän mielipiteitään. Siis kuunteleminen on hyvin tärkeää: saavat ns. vaikuttaa tuntien sisältöihin esim. saavat toisinaan esittää kappaletoiveitaan, joita aletaan treenata yhdessä.” (n17, toiminut opettajana 10-20v.)

”Kappaleiden ja aiheiden valinnassa on hyvä miettiä mistä oppilaat ovat kiinnostuneita. Tämä on kuitenkin prosentuaalisesti hyvin pieni osa opiskelua. Musiikinopettaja on se suurin asiantuntija myös kappalevalintojen suhteen. Oppilaiden valintamahdollisuudet kappaleiden suhteen tulisi mielestäni järjestää siten, että opettaja pystyy vaikuttamaan lopputulokseen. Tapoja tähän on esim. oppilaiden genren tai artistin valinta. Usein yksittäisestä kappaleestakin voi tehdä sovituksen, joka vastaa tarkoitusta. Yhdenkin valitun lempikappaleen oppilas muistaa pitkään, ei niitä tarvitse aina olla.” (m8, toiminut opettajana 10-20v.)

”Aihevalinnat ovat OPS:ssa annettu, itse voi valita, miten asioita painottaa. Suosittelisin myös kiinnittämään huomiota kappalevalintoihin. Ankeammastakin aiheesta voi saada sopivalla kappalevalinnalla hyvän tunnin, ja toisin päin.” (m17, toiminut opettajana 5-10v.)

Musiikinopettajan tulisi ottaa huomioon myös eriyttäminen eritasoisten oppilaiden kanssa. Kappaleiden vaikeus- tai helppoudesta vaikuttavaa merkittävästi oppilaan motivaatioon, jos hän kokee, että hänen taitotasonsa ei ole samalla tasolla kuin hänelle annettulla tehtävällä. Esimerkiksi laattasoittimilla on helppo tehdä eriyttäviä stemmoja kunkin oppilaan taitojen mukaan.

”Pyrin rakentamaan musisointitunnit siten, että kappaleen vaikeustasoa eri soittimilla on mahdollisuus muuttaa soittajan taitojen mukaan (ettei kenellekään osallistuminen ole liian vaikeaa, muttei myöskään liian helppoa).” (n30, toiminut opettajana yli 20v.)

”Teen soitinstemmojen sovituksen usein lennosta, koska uskon siihen, että vaikeustason pitää vastata melko tarkasti oppilaan omia kykyjä. Tämä on työssä karttuvaa ammattitaitoa, jota musiikinopettajan pitää jatkuvasti kartuttaa. Se on yhtä tärkeää huippuoppilaille, joilla harvoin on laajaa vapaasäestyskokeusta, kuin myös heikommille. Erityisen tärkeää se on häiriköille, joiden keskittymiskyky on lähes aina muita heikompi. Etukäteen sovitettaessa voi miettiä stemmaa ennemmin helpompaan kuin vaike-

ampaan suuntaan mutta kuitenkin siten että vaikeustasoa saa esim. toisen äänen lisäämällä nostettua. Tätä voisi ajatella etenkin laatoille ja koskettimille sovitettaessa.” (m8, toiminut opettajana 10-20v.)

8.1.5 Oppilaiden tunteminen

14 musiikinopettajaa mainitsi vastauksessaan, että pitää oppilaiden tuntemista tärkeänä ja myös sen, että nimien opettelu heti alkuvaiheessa on ensiarvoisen tärkeää. Opettajan on hyvä oppia tuntemaan opetettava ryhmä jo pelkästään tulevien tuntien suunnittelun takia. Näin opettaja osaa suunnitella tulevat oppitunnit juuri kyseisen oppilasryhmän luonteen mukaan. Häiritsevässä luokassa voi olla paljonkin painoarvoa sillä, että opettaja osaa kaikkien oppilaiden nimet ja puhuttelee heitä heidän omilla nimillään. On myös tärkeää tutustua oppilaisiinsa keskustelemalla ja kuuntelemalla heidän mielipiteitään. Opettajan täytyy myös tietää oppilaiden yksilölliset tarpeet ja erityiset ongelmat. Näitä asioita voi usein selvittää jo etukäteen.

”Tärkeintä on oppilaantuntemus ja ryhmän tuntemus. Eri ryhmien kanssa toimitaan eri tavalla ja eri asiat toimivat eri ryhmissä. Oppilaantuntemuksesta nousee vuorovaikutus oppilaan ja ryhmän kanssa tärkeäksi tekijäksi.”(n29, toiminut opettajana yli 20v.)

8.1.6 Vuorovaikutus

Hyvä vuorovaikutus on sitä, että ihminen tulee kuulluksi ja aidosti kohdatuksi. Se jättää molemmille osapuolille hyvän olon tunteen ja molemmat saavat viestinsä perille ja tulevat ymmärretyiksi. Hyvään viestintään kuuluu puhe eli sanallinen viestintä ja myös sanatonta viestintä eli ilmeet, eleet ja asennot. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 3.) Vuorovaikutus koettiin tärkeäksi seikaksi musiikinopettajien kesken ja 12 opettajaa mainitsi vastauksessaan vuorovaikutuksen merkityksen. Vuorovaikutusta pidettiin äärimmäisen tärkeänä asiana työrauhan ja onnistuneen tunnin toteuttamisessa. Myös vuorovaikutus-, keskittymis- ja kuuntelutaitoja kehittävät harjoitukset koettiin tärkeäksi ja hyvän ilmapiirin luomiseksi. Opettajan arvostus oppilasta kohtaan ja toisin päin vaikuttaa merkittäväällä tavalla vuorovaikutukseen ja sen onnistumiseen.

”Vuorovaikutuksessa on tärkeää oppilaan kunnioittaminen ja kannustaminen. Kun oppilas alusta asti huomaa, että opettaja arvostaa häntä, hän tulee siitä ikään kuin riippuvaiseksi. Niinpä hän haluaa käyttäytyä hyvin ja näyttää taitonsa opettajalle, tietäen saavansa häneltä arvostusta. Se tuntuu oppilaasta hyvältä.” (m11, toiminut opettajana 2-5v.)

8.1.7 Suunnittelu

Oppitunnin hyvä etukäteissuunnittelu on hyvin tärkeä elementti toimivan musiikintunnin aikaansaamiseksi. 9 musiikinopettajaa mainitsivat vastauksissaan suunnittelun tärkeyden: mitä rauhattomampi luokka, sitä enemmän suunnittelua oppitunnit tarvitsevat. Hyvä valmistautuminen auttaa opettajaa hallitsemaan luokkaa ja maksimoimaan ajankäytön. Oppitunti ei aina kuitenkaan mene suunnitelmien mukaan. Tässä vaaditaan opettajalta herkkyyttä ja tilannetta- jua: joskus on parempi toteuttaa tunti oppilaiden ehdoilla heidän, vaikka se olisikin jotain aivan muuta mitä opettaja oli juuri kyseiselle tunnille suunnitellut.

”En anna oppilaille ”löysiä”, vaan suunnittelen ajankäytön niin tehokkaaksi ja työllistäväksi, ettei luokassa tarvitse hyssytellä. Musiikissa kun on ääntä jo omasta takaa.” (n6, toiminut opettajana yli 20v.)

”Häiriökäytös johtuu yleensä siitä, että luokassa on liikaa energiaa ja musaluokka on vapaampi tila kuin normi luokka. Siksi häiritsevien oppilaiden kanssa on tärkeää, että tietää mitä tekee ja että toimintaa on kokoajan. Siksi suunnittelu on tärkeää.” (n34, toiminut opettajana 2-5v.)

”Hyvä valmistautuminen auttaa, vaikka tunnin pitäisi täysin toisesta aiheesta kuin oli aikonut. Joinakin päivinä ei vain kannata taistella oppilaiden olotilaa vastaan, vaan vaihtaa opetussuunnitelman mukaisia tehtäviä viikolta toiselle (jos mahdollista).” (m17, toiminut opettajana 5-10v.)

8.1.8 Istumajärjestys

Toimiva istumajärjestys on musiikinopettajien mukaan yksi tärkeimmistä keinoista häiriökäytöksen estämiseksi. 23 opettajaa mainitsi istumajärjestyksen merkityksen vastauksessaan. Opettajat käyttivät hyvin erilaisia toimintatapoja istumajärjestyksen tekemiseen. Osa oli sitä mieltä, että paras istumajärjestys on aina tyttö-poika-vuorottelu. Kaveriryhmiä ei suositeltu, koska tällöin usein oppilaita jää ryhmän ulkopuolelle. Oppilaiden keskittymistäidot täytyy ottaa huomioon istumajärjestystä tehdessä ja eniten tukea tarvitsevat olisi hyvä sijoitella lähelle opettajaa. Kaikki opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että paras ratkaisu on se, että opettaja määrää istumajärjestyksen. Oppilaiden on usein kaikista helpoin sopeutua opettajan määräämiin paikkoihin. Yksi opettaja antoi oppilaidensa valita itse paikkansa, mutta korosti sitä, että paikat vaihtuivat heti, jos häiriköintiä esiintyi. Näin oppilaat huomasivat, että kaikenlainen käytös ei käykään päinsä. Eräs opettaja sijoitti oppilaansa joka tunti eri paikkoihin ja koki tämän kaikista toimivimmaksi ratkaisuksi myös ryhmäytymisen kannalta. Paikat valikoituivat aina vihkojen mukaan jotka opettaja asetteli ennen tuntia pulpeteille haluamillensa paikoille. Puolikaareissa istumista suositeltiin myös, sillä se on otollinen musiikintuntia ajatellen. Puoli-

kaaressa oppilaat näkevät jokainen opettajan ja näin opettajan on myös helpompi päästä jokaisen oppilaan luo. Pulpettien käytössä oli myös hajontaa. Osa oli sitä mieltä, että ilman pulpetteja musiikintunnit sujuvat paremmin.

”Musiikkiluokassa istutaan puolikaassa. Emme käytä pulpetteja. Oppilaiden edessä on yhteisiä nuottitelineitä. Opettajan on helppo päästä oppilaita neuvomaan ja opastamaan. Tuoleja on myös helppo siirtää eteen ja taaksepäin, jos tarvetta tulee syystä tai toisesta. Itse pystyn hallitsemaan tilannetta stagepianon takaa, joka on edessä keskellä. Käytän myös korkeaa tuolia, joten oppilaat näkevät minut ja minä näen oppilaat. Kun oppilaat näkevät minut, he pysyvät kartalla, mitä tapahtuu.” (n11, toiminut opettajana yli 20v.)

8.1.9 Positiivinen palaute ja huomio

Tutkimuksessani 9 musiikinopettajaa mainitsivat positiivisen huomion ja palautteen olevan tehokas tapa käsitellä oppilaita. Positiivinen palaute hyvästä toiminnasta koettiin äärimmäisen tärkeänä asiana. Kehuminen ja pienetkin positiiviset merkitykset voivat ennaltaehkäistä häiriökäytöstä. Kuten luvussa 6.7 mainittiin, on tärkeää suhtautua asioihin hymyillen, sillä se auttaa löytämään uusia näkökulmia asioihin.

”Oppilaita pitää huomioida positiivisesti ja käyttää tilanteita hyväkseen positiivisella tavalla. Pitää yrittää välttää negatiivisia kommentteja, vaikka kuinka väsyisi. Jos väsyt ja vaikka "alat huutamaan", peli on menetetty. Hankalia tilanteita tietysti voi syntyä ja silloin pitää olla tarkkana ja tuntea oppilaansa, jotta voi edetä oikealla tavalla juuri siinä ryhmässä.” (n11, toiminut opettajana yli 20v.)

Opettajan toiminnan kannalta on tärkeää, että hän antaa oppilailleen mahdollisuuksia näyttää muille, missä asioissa juuri tämä kyseinen oppilas on hyvä. Myönteisten asioiden esiintuominen ja kannustaminen niissä voi saada muutoksen aikaan hankalimmassakin oppilaassa. Oppilaan käytöksen suhteen voi olla hyvinkin merkittävä asia pelkästään se, että hänestä on jotain hyötyä ryhmän kannalta ja että hän on hyvä jossakin. Myös luvussa 6.6 käsiteltiin poikkeuksien etsintää ja sitä, että on tärkeää löytää henkilön hyvät ja toimivat puolet ja korostaa myönteisyyden lisäämistä kielteisyyden sijasta. Eräs opettaja kiteytti vastauksessaan tämän asian mielestäni erinomaisesti:

”Ennaltaehkäisevä toimenpide on oppilaiden vastuuttaminen. Usein jos häiriökäyttäytymisellä oireilevat oppilaat joutuvat kantamaan vastuuta, pystyvät he ottamaan vastuullisen roolin ja kanavoimaan energiansa rakentavasti. Vastuu voi olla todella pieni: jokin roudaus, ksylofonistemman opettaminen kaverille, yhden sävelen soolo tai miksausvastuu. Jos pystyn tarjoamaan mahdollisuuden tulla nähdyksi ja kuulluksi muiden edessä jossain missä on hyvä, pyrin antamaan tilaisuuden osoittaa kyvykkyytensä. Vaikkapa joku hankala hiphop-kulttuurin taitaja saattaa ihastuttaa muut loistavalla beat box -taidollaan, vaikka muuten ei paljon nappaisikaan. Tämä ei tietenkään ole mikään sabluunaratkaisu ja edellyttää oppilaiden tuntemista, mutta erittäin toimiva ratkaisu.” (m13, toiminut opettajana 5-10v.)

8.1.10 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Tutkimukseni mukaan vain 6 musiikinopettajaa käytti opetuksessaan yhteistoiminnallista oppimista. Pari- ja ryhmätyöskentely on kuitenkin hyvin yleisesti käytetty menetelmä musiikin-tunneilla, joten uskon, että yhteistoiminnallisuutta hyödyntävät jokainen opettaja jossakin muodossa. Tässä kyselyssä se ei tullut esille kovinkaan vahvasti. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä ja sitä kautta myös ryhmähenki paranee. Yhteistoiminnallista oppimista käytetään usein soittimien kanssa ja pareittain tai ryhmissä on helppo opetella esimerkiksi kitaransoittoa.

”Soittimiin perehdytään sovitusti. Esimerkiksi kitaransoitossa pareittain niin, että vaihdellaan soittovuoroa ja opettaja kykenee kulkemaan luokassa ja korjaamaan yksilökohtaisesti soittoasentoja ja otteita. Yleensä harjoitellaan joku sointu jonka jälkeen etsitään oppikirjasta laulu missä sitä voidaan käyttää.” (n32, toiminut opettajana yli 20v.)

8.2 Musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa

Musiikinopettajan toiminta häiriökäytöstilanteissa kulki tiiviisti käsi kädessä häiriökäytöstilanteiden ennaltaehkäisevissä toimissa. Tuloksia lukiessa on hyvä myös ottaa huomioon se, että jokainen vastaaja määrittelee häiriökäytöksen omalla tavallaan. Olen jaotellut toimintamallit yleisen häiriökäytöksen, passiivisuuden, kielteisyyden ja sopeutumattomuuden mukaan, koska ne ovat yleisesti koulussa esiintyviä häiriökäytöksen muotoja. Pääteemoiksi toimintatavoissa häiriökäytöksen ilmetessä nousivat keskustelu ja kuuntelu, välitön palaute, myönteinen huomio ja toiminta, huumorin merkitys, epäsuora ongelman ratkaisu ja ns. ”takaoven käyttö”, istumajärjestyksen vaihto, oppilaan poistaminen luokasta ja työyhteisön tuki.

8.2.1 Toimintamallit yleisen häiriökäytöksen ilmetessä

Keskustelu ja kuuntelu. Keskustelua ja kuuntelua pidettiin tärkeimpänä asiana häiriökäytöksen ilmetessä luokassa. Häiriökäytökseen pitää puuttua heti ja opettajan napakka puuttuminen on avainasemassa huonon käytöksen kitkemisessä. Opettajan olisi hyvä keskustella ja purkaa tilanne läpi henkilökohtaisesti kyseisen oppilaan kanssa, jos siihen vain on mahdollisuus. Opettajan aito ja välittävä asenne oppilasta kohtaan on tärkeää. Oppilaan kohtaaminen ja kuunteleminen on kaiken alku ja usein jo pelkän hyvän ja luottavaisen suhteen muodostaminen hel-

pottaa. Opettajan olisi hyvä keskustella häiriköineen oppilaan kanssa kahden kesken, sillä usein jo yksikin kerta riittää oppilaan käytöksen korjaamiseen. Yleensä valtataistelu luokan edessä johtaa niin opettajan kuin oppilaankin provosoitumiseen. Keskustelu kahden kesken rauhoittaa ja oppilaan ei tarvitse vetää mitään roolia opettajan edessä. Opettaja voi hyvässä hengessä kysellä oppilaalta esimerkiksi siitä, onko hänellä kaikki hyvin, minkä takia tunti meni pieleen, miten hän toivoisi asian olevan, mitä sinä voisit tehdä hänen hyväkseen, kuka voisi auttaa tai huomasiiko hän omassa käytöksessään mitään väärää. Usein oppilas tajuaa oman huonon käytöksensä ja ymmärtää tällaisen järkeilyn kautta, että käytöksessä on tapahtuttava muutos. Hyvässä hengessä tapahtunut keskustelu tuottaa tulosta suurimmassa osassa tapauksissa. Jos opettaja ei saa ongelmaa ratkaistua ajan kuluessa oppilaan kanssa, voidaan keskusteluun ottaa mukaan myös rehtori, kuraattori, vanhemmat tai esimerkiksi oppilashuoltoryhmä.

”On hyvä muistaa, että häiriökäyttäytyminen on ilmentymä jostain muusta. Usein taustalla on jokin tunne. Oppilailla on oikeus tunteisiin (esim. ahdistaa, väsyttää tms.) ja opettajan tulee hyväksyä nämä tunteet mutta kuitenkin motivoida oppilaat tekemään. Jos oppilaan tunne kielletään, oppilas kokee ettei häntä ”kuunnella” ja tilanteesta tulee epämiellyttävä ja häiriökäyttäytyminen jatkuu.” (n12, toiminut opettajana 10-20v.)

Välitön palaute. Osa opettajista reagoi häiriköintiin heti varoittavasti katseella tai napakasti huomauttamalla ja usein tämä on tarpeeksi tehokas keino häiriköinnin lopettamiseksi. Eräs opettaja koki toiminnan totaalisen keskeyttämisen tehokkaaksi tavaksi ilmaista häiritsevälle oppilaalle, että hänen käytöksensä ei ole suotavaa. Usein tällainen toiminta lopettaa häiritsemisen ainakin joksikin aikaa, mutta toki on huomioitava myös se, että tällöin koko luokka ja opetus kärsivät yhden häiritsijän takia. Opettajan täytyykin punnita toiminnassaan se, haluaako hän käyttää luokan yhteistä aikaa häiriköinnin kitkemiseen vai tekeekö tämän vasta tunnin ulkopuolella henkilökohtaisesti häiriköijän kanssa. Välittömän palautteen antaminen esimerkiksi plussilla ja miinuksilla koettiin tehokkaaksi keinoksi oppilaiden motivoimisessa ja häirinnän ehkäisyssä. Myös kannustava arviointityyli koettiin motivoivaksi ja häiriökäytöstä kitkeväksi.

Myönteinen huomio, huumorin merkitys ja epäsuora ongelman ratkaisu. Myönteisen huomion voima ja huumorin merkitys korostuvat häiriökäytöksen ilmetessä. Opettajien toiminnassa tuli ilmi se, että he käyttivät myönteistä huomiota ennaltaehkäisevästi häiriökäytöstilanteissa. Myönteinen huomio on hyvin tehokas tapa vaikuttaa oppilaan käytökseen niin häiriökäytöstilanteissa kuin niiden ennaltaehkäisyssäkin. Opettaja voi viestittää myönteisellä käytöksellä

oppilaille, että hän välittää heistä ja tämä taas voi vaikuttaa hyvinkin positiivisella tavalla häiriökäytökseen. Myönteinen palaute on myös äärimmäisen tärkeää varsinkin silloin, kun siihen on aihetta. Myönteistä huomiota käsiteltiin myös aiemmin luvussa 5.3.

”Yritän löytää positiivis-henkisiä lähestymistapoja mahdollisimman usein ja paljon. 'Ai, oletko sinä tänään väsyksissä? No miksi? Ai, voi että, itsekin nukuin hiukan kehnosti viime yönä. Entäpä jos kävisit hörppäämässä vettä ja tulet sitten takaisin.' 'Hei! Tänään kolmella on punaiset sukat jalassaan (ne väsyneet). Lauletaan punaisten sukkien balladi (onnittelulaulu) heille!' 'Ota sinä tämä sinikantinen kitara, se sopii niin hyvin ihanan sinisiin silmiisi!' Joskus myös: 'okei, istu sinä siinä, olet meidän yleisömmme, me esiinnyimme nyt juuri sinulle.' Ilmeikäs puhetapa, eläytyminen ja välillä naurettavanakin oleminen auttaa. Ei siitä kasvot mene!’” (n, toiminut opettajana 10-20v.)

Epäsuora ongelman ratkaisu liittyy myös myönteiseen huomioon ja erityisesti siihen, että opettaja voi yrittää käänteisesti vaikuttaa oppilaan käytökseen esimerkiksi oppitunnin ulkopuolella. Tätä voidaan kutsua myös ”takaoven käytöksi”, josta kerrottiin aiemmin luvussa 6.5. Vastausten perusteella monet opettajat käyttivät epäsuoraa ongelman ratkaisua ja heidän mielestään tehokas tapa oli se, että positiivista kanssakäymistä oppilaiden kanssa tapahtui myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tämä voi esimerkiksi olla sitä, että opettaja juttelee oppilaiden kanssa koulun käytävillä välitunneilla ja on aidosti kiinnostunut heidän kuulumisistaan. Epäsuoralla ongelman ratkaisulla voidaan vaikuttaa hyvin tehokkaasti opettajan ja oppilaan suhteeseen ja tällä tavalla myös koko luokkaan ja sen käytökseen.

”Juttelen oppilaille myös muissa tilanteissa, kuten ruokailussa ja välituntisin valvonnassa. Minua on helppo lähestyä, eikä moni halua suututtaa minua. Fiilis tunneilla on leppoisa ja työnteke eli oppiminen maistuu. Kehuja jaan sopivasti ja pyydän oppilaita antamaan itselleen palautetta välittömästi.” (n4, toiminut opettajana 10-20v.)

”Jututan paljon erityisesti 'villejä' oppilaita positiivisessa sävyssä myös koulun käytävillä käyttäen heidän etunimiään. Katson paljon oppilaita silmiin ja hymyilen. Sopivissa kohdissa ryhdyn oppilaiden kanssa heidän leikkiinsä vitsaillen, kertoen tarinoita omasta elämästäni tai keksien omasta päästäni. Kehun usein koko luokkaa tai koko ryhmää. Aina kun se on rehellisesti mahdollista.” (n21, toiminut opettajana 10-20v.)

Istumajärjestyksen vaihtaminen. Istumajärjestyksen vaihto oli monesti käytetty menetelmä häiriökäytökseen kitkemiseksi. Häiriköivän oppilaan paikan vaihto voi olla tehokas keino häiriöiden välttämiseksi, mutta kaikissa tilanteissa tämä ei aina ole se paras vaihtoehto. Parhaimmassa tapauksessa paikan vaihto rauhoittaa oppilaan ja tuntityöskentely voi jatkua normaalisti ilman häirintää. Joissakin tapauksissa tämän tapainen rangaistus voi provosoida oppilasta ja aiheuttaa kielteisyyttä ja enemmän ongelmia.

Oppilaan poistaminen luokasta/rankaiseminen. Oppilaan poistamista luokasta pidettiin äärimmäisenä keinona, jos mikään muu ei enää auta. Monet opettajat olivat joutuneet poistamaan häiritsevän oppilaan luokasta esimerkiksi rehtorin, opinto-ohjaajan tai toisen opettajan luo. Tätä kuitenkin pidettiin äärimmäisenä keinona ja monet opettajat pyrkivät aina ensisijaisesti löytämään jonkun toisen ratkaisun. Osa opettajista piti suoraa rankaisemista keinona häiriökäytöksen kitkemisessä. Rankaisemiseen kuuluivat jälki-istunto, kirjallinen huomautus (esimerkiksi Wilmaan), lisätehtävät, ”läksyparkki” ym. Oppilaan rankaiseminen voi kuitenkin aiheuttaa kielteisyyttä oppilaassa ja tämä ei välttämättä ole häiriökäytöksen poistamiseksi oikea keino. Oppilas provosoituu helposti opettajaa kohtaan jos ongelmat ratkaistaan väärällä tavalla. Joskus opettajalla ei kuitenkaan ole muuta vaihtoehtoa kuin poistaa oppilas luokasta tai antaa sanktio. Ongelmana varsinkin oppilaan poistamisessa luokasta on usein se, että oppilasta ei saa jättää ilman valvontaa vaan hänelle pitäisi löytyä joku paikka, missä hän olisi toisen vastuullisen aikuisen kanssa. Tälle tilanteelle opettajat esittivät vastauksessaan myös vaihtoehdon, jossa häiriköijän voi eristää muun luokan työskentelystä ja laittaa hänet tekemään esimerkiksi omia tehtäviään luokan toiseen osaan.

Työyhteisön tuki. Työyhteisön ja kollegoiden apua korostettiin vastauksissa. Häiriötilanteiden kärjistyessä on hyvä ottaa tilanteeseen toinen aikuinen selvittämään tilannetta tai vastaavasti keskustella muiden kollegoiden, rehtorin, kuraattorin tai terveydenhoitajan kanssa mahdollisista tukitoimista häiriköivän oppilaan kanssa. Opettajan on hyvä muistaa, että vaikeista tilanteista ei koskaan tarvitse selviytyä yksin.

Muita huomionarvoisia opettajien käyttäytymismalleja häiriötilanteissa olivat käsimerkkien käyttö ja myös oppilaan huomiotta jättämistä pidettiin joissain tapauksissa tehokkaana. Käsimerkkien käyttöä pidettiin tehokkaana tapana oppilaiden hiljentämiseen. Eräs opettaja käytti käden tai peukun nostamista merkinä oppilaille siitä, että hän halusi heidän olevan hiljaa. Joissain tapauksissa on hyvä jättää häiriköijä omiin oloihinsa, täysin ilman huomiota ja vain luottaa siihen, että hän lopettaa käytöksensä kun ei saa siihen vastakaikua. Opettajalla täytyy olla hyvä tilanteenlukutaito, että hän osaa käyttää oikeita toimintamalleja erilaisissa tilanteissa.

”Tilanteen mukaan. Oppilaat ovat hyvin erilaisissa elämäntilanteissa, kaikille eivät sovi samat systemit. Välillä on hyvä antaa olla omissa oloissaan, välillä pitää puuttua heti.” (m12, toiminut opettajana yli 12v.)

8.2.2 Toimintamallit passiivisuuden ilmetessä

Passiivisuus koettiin hankalaksi ongelmaksi ja siihen puuttuminen oli joissakin tilanteissa haastavaa. Passiivisuus on hieman erilainen häiriökäyttäytymisen muoto, mutta se voi pahimmillaan olla vaikeampaa kuin varsinainen häiriökäyttäytyminen. Passiivisuus voi johtua monista eri asioista ja siksi siihen tulee suhtautua eri tavoin eri tilanteissa. Passiivisuus johtuu usein siitä, että oppilaat eivät mielestään osaa eivätkä usko voivansa oppia. Opettajan onkin tärkeää kertoa oppilaille, kuinka taitojen oppimisessa on aina tietyt vaiheet jotka pitää hyväksyä. ”Räpellyksestä mestariksi” on hyvä muistisääntö oppilaille ja se kannustaa heitä yrittämään pitkäjänteisesti. Sopivat ja mielekkäät tunnit ovat avainasia ja opettajan oma innostuneisuus ja motivoituneisuus ovat tärkeitä. Opettajan tulee ottaa myös oppilaiden toiveet huomioon, toki opetussuunnitelman puitteissa, mutta on tärkeää että oppilaat saavat edes joskus vaikuttaa esimerkiksi kappalevalintoihin tai tunnin kulkuun. Kun opettaja kuuntelee oppilaita ja ottaa huomioon myös heidän toiveitaan, heille tulee tunne, että heitä arvostetaan. Kannustaminen on äärimmäisen tärkeää jokaisessa tilanteessa ja nimenomaan henkilökohtainen kannustaminen koettiin tehokkaimmaksi välineeksi. Kun opettaja huomioi oppilasta henkilökohtaisesti, on passiivisuus lähes mahdotonta. Jos passiivinen oppilas onnistuu, on siitä hyvä antaa tunnustusta esimerkiksi plussalla tai ”tsempimerkinnällä” esimerkiksi Wilmaan (Wilma on monien koulujen käyttämä hallinto-ohjelma, jonka kautta opettajat mm. tekevät arvioinnit, pitävät yhteyttä oppilaiden vanhempiin ja josta oppilaat voivat seurata suorituksiaan). Plussin antaminen Wilmaan voi olla hyvin tehokas tapa kannustaa oppilasta, sillä myös oppilaiden vanhemmat näkevät nämä merkinnät. Opettajan kannattaa panostaa aktiivisuutta myös arvioinnissa: aktiivisuus ja innokkuus näkyvät hyvänä numerona, passiivisuus ja kielteisyys huompana, jos se johtuu asenneongelmasta tms. Eriyttäminen on myös hyvin tärkeää passiivisuuden torjunnassa. Liian vaikeat tai liian helpot tehtävät eivät jaksaa innostaa oppilaita ja passiivisuus voi lisääntyä. On myös tärkeää, että oppilaat saavat mahdollisuuden toteuttaa itseään ja tuoda omia vahvuuksiaan esille eri osa-alueilla.

”Normaalia passiivista oppilasta rohkaisen henkilökohtaisesti. Musiikkihan on kontaktilaji ja soiton opetuksessa opettaja tulee hyvin lähelle oppilasta. Siinä ei voi jättäytyä oikeastaan sivuun (oppilasta tarkoitan). Musisoinnin imu vie ja toki eriytän, että kaikki saavat tehtäviä!” (n6, toiminut opettajana yli 20v.)

Vastauksissa tuli ilmi se, että jotkut opettajat eivät anna oppilaille mahdollisuutta passiivisuuteen, sillä jokaiselle oppilaalle on valittuna joku tehtävä. Jos oppilas ilmoittaa, että ei tee pyy-

dettyä asiaa, voi opettaja kertoa hänelle että sellaista vaihtoehtoa ei ole olemassa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että joskus passiivisten oppilaiden on hyvä antaa olla vain rauhassa. Kun oppilas huomaa, että muut ovat työn touhussa, saattaa hän itsekkin innostua osallistumaan mukaan toimintaan. Usein jo seuraavalla tunnilla he voivat olla aktiivisia. Erään opettajan mukaan istumapaikan vaihto auttoi passiivisuuteen enemmän kuin paikanvaihto häiriökäytöstilanteissa. Yleensä myös opettajan innokas ote tuntiin tarttuu oppilaisiin. Jos opettaja jaksaa vetää aktiivisesti positiivista linjaa ja päästää oppilaat touhuamaan keskenään mukavien soitotehtävien parissa, unohtuu passiivinen olotila nopeasti tunnin kuluessa. Usein oppilaat tarvitsevat kannustusta ja joskus jopa pientä pakottamista tunnin alkuun. Oppilaiden tuntemus on tässäkin asiassa tärkeää, sillä opettajan tulee osata lukea luokan ilmapiiriä. Joskus oppilailla voi olla jostain syystä huono päivä ja passiivisuus voi johtua yksinomaan siitä, joten tällöin on ehkä syytä esimerkiksi vain kuunnella musiikkia, yrittää keskittyä rentoutumiseen ja nauttia musiikista.

Jos oppilas on passiivinen, on opettajan hyvä selvittää, mikä siihen on syynä. Mahdolliset kiusaamistapaukset ja ongelmat kaverisuhteissa ja luokan ryhädynamiikassa on hyvä selvittää. Opettaja voi saada tukea ja tietoa myös kollegoiltaan, sillä passiivinen oppilas on harvoin passiivinen vain yhdellä tunnilla. Kahdenkeskinen juttelutuokio oppilaan kanssa on paras tapa selvittää passiivisuuden syyt. Opettajan on hyvä selvittää, mitkä ovat oppilaan odotukset musiikintunnille ja millä tavalla opettaja voisi tulla oppilasta vastaan. Oppilas voidaan myös tarvittaessa ohjata terveydenhoitajan ja kuraattorin luo, jotta voidaan esimerkiksi tarkistaa oppilaan näkö- ja kuuloaistit sekä mahdollinen lukiongelma tai oppimishäiriö. Rohkaisua ja kehumista tällainen oppilas tarvitsee paljon.

Joskus passiivisuuden ehkäisemiseksi riittää vain suorasukainen toiminta:

”Passiivisuuteen tepsii joskus vauhti ja draivi. Pistää sen soittimen käteen ja kädestä pitäen opastaa ilman että on huomaavinaanakaan oppilaan apaattisuutta. Silmittömästi vain uskoo, että joo näin tää menee ja tästä vaan painat ja sitten kehuu ja kannustaa pienestäkin onnistumisesta. Joskus toimii ja toisinaan ei yhtään.” (m13, toiminut opettajana 5-10v.)

8.2.3 Toimintamallit kielteisyden ja sopeutumattomuuden ilmetessä

Kielteisyys kulkee käsi kädessä passiivisuuden kanssa. Jos oppilas on passiivinen, on hänellä usein myös kielteisiä tunteita musiikintuntia kohtaan. Sopeutumattomuutta pidettiin harvinaisempana eikä monikaan opettaja maininnut sitä vastauksessaan. Sopeutumattomuuden esiintyessä opettajat käyttivät toiminnassaan pääasiassa keskustelua oppilaan kanssa. Osa opettajista piti kielteisyyttä myös hyvin harvinaisena eikä sitä ilmennyt kovinkaan paljon heidän opetuksessaan. Johdonmukainen toiminta ja pitkäjänteinen työ olivat tärkeässä asemassa kielteisyden ehkäisemisessä samoin kuin sopivien tehtävien löytäminen oppilaan tarpeiden mukaan ja oikeanlaisen vuorovaikutuksen löytyminen. Erään opettajan mielestä kielteisyys kannattaa jättää kokonaan huomiotta ja kiertää tavalla tai toisella, koska yleensä se on vain puolustusmekanismi ja siihen on syynsä. Pakottamalla harvoin saa kielteistä oppilasta mukaan ja liika painostaminen kapinallisen teini-ikäisen kanssa voi kääntyä opettajaa vastaan. Tässäkin tilanteessa hyvänä toimintatapana pidettiin kahdenkeskistä keskustelua oppilaan kanssa ja kielteisyden aiheuttajan selvittämistä. Oppilaalla voi olla kielteinen asenne musiikkia kohtaan, joka on muodostunut esimerkiksi aiempina kouluvuosina. Erään opettajan mukaan nokkahuilut ovat ainoita soittimia, jotka aiheuttavat kielteisyyttä oppilaissa. Tässä tilanteessa opettajan on syytä miettiä, miten kielteisyydestä voitaisiin päästä eroon ja olisiko kenties joi-tain uudenlaisia lähestymistapoja nokkahuilun soittoon. Positiiviset kokemukset ja niiden kautta saatu muutos ovat avainasioita kielteisyden ehkäisyssä. Myös monipuoliset työtavat kuten kuuntelu, soittaminen, laulaminen, keskustelu ja kirjalliset työt antavat oppilaille mahdollisuuden onnistua erilaisissa tehtävissä ja tätä kautta myös kielteisyys vähenee. Opettajan tulee myös muistaa, että oppilas on myös itse vastuussa omasta oppimisestaan ja opettajan tehtävä on pääasiassa toteuttaa opetussuunnitelmaa.

”Jos koko ryhmä suhtautuu kielteisesti on opettajan osa tosi raskas. Silloinkin olisi parasta nostaa kissa pöydälle ja avata keskustelu siitä mitkä ovat luokan odotukset ja luulot jne. Jos mikään ei auta niin opettaja voi myös muistuttaa, että hänen tehtävänsä on arvioida oppilaiden työpanosta numeroilla. Mitä numerot päättötodistuksessa merkitsevät jne. Vaikka luokan ilmapiiri olisi nihkeä, sen ei pidä antaa vaikuttaa oppisisältöihin lieventävästi. Päinvastoin, jos jostain syystä musisointi ei kiinnosta tippaakaan, niin sitten voi lisätä tiedollista osiota ja pitää kokeita kaikesta opetetusta. Ei missään tapauksessa aleta katselemaan leffoja tai musavideoita siinä toivossa, että oppilaat viihtyisivät paremmin. Luojan kiitos koko luokka ei yleensä ole tuollainen, vaikka siinä jokin ryhmä kielteisesti asiaan suhtautuvia olisikin.” (n16, toiminut opettajana yli 20v.)

9 POHDINTA

Tämän tutkielman aikana olen joutunut paljon pohdiskelemaan omaa opettajuuttani ja sitä, kuinka itse tulevassa opettajan ammatissani aion toimia häiriökäytöstilanteissa. Olen paljon pohtinut myös sitä, millainen opettaja haluan oppilailteni olla. Omassa opetusfilosofiassani korostan paljon oppilaan kohtaamista ja sitä, että opettajan tulisi olla ymmärtävä ja turvallinen aikuinen, joka välittää oppilaistaan aidosti. Uskon, että jos opettaja saavuttaa oppilaiden luottamuksen ja luokassa on välittävä hyväksymisen ilmapiiri, on häiriökäytöksen ehkäiseminen helpompaa.

Tutkimuksessani tuli esille monenlaisia näkökulmia opettajan rooliin luokassa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että opettajan kuuluu olla auktoriteetti ja autoritäärinen ote luokassa on välttämätöntä häiriökäytöksen ehkäisemiseksi. Suuri osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että opettajan tulisi olla lämminhenkinen mutta samalla napakka aikuinen, jota on helppo lähestyä ja jonka kanssa asiat voidaan selvittää hyvässä hengessä. Suuri osa opettajista ei siis uskonut täysin autoritääriseen opettaja-oppilas-asetelmaan. 10-20 vuotta ja yli 20 vuotta opettaneista opettajista osa oli autoritäärisen opetuksen kannalla. Huomioitavaa oli myös se, että alle 10 vuotta opettaneista kukaan ei ollut selvästi autoritäärisen oppilas-opettaja-asetelman kannalla, vaan he halusivat useammin olla lämminhenkisiä ja helposti lähestyttäviä aikuisia. Tästä ei kuitenkaan voi vetää yleistäviä päätelmiä, sillä myös 10-20 ja yli 20v. opettaneiden joukossa oli myös opettajia, jotka korostivat lämminhenkisyyttä ja lempeyttä opettajuudessa. Vähemmän opettajakokemusta omaavien opettajien suhtautumisessa oli kuitenkin havaittavissa se, että he suhtautuivat oppilaisiinsa rennommin eivätkä olleet opetuksessaan niin konservatiivisia. Konservatiivisempaa ja ”keppiä ja porkkanaa”-otetta oli havaittavissa useammin pidemmän opetuskokemuksen omaavilla opettajilla.

Teoriaosiossa toin luvussa 5.1 esille Mendlerin ajatuksen siitä, että opettajan lämmin suhtautuminen oppilaisiin antaa oppilaille tunteen siitä, että heitä kunnioitetaan ja rakastetaan. Mendlerin mukaan tärkeämpää on se, keitä he ovat ja kuinka kovasti he yrittävät parhaansa, kuin se mitä he osaavat. Tämän mukaan voidaan todeta, että Mendler ei ole autoritäärisen opettaja-oppilas-asetelman kannalla eikä autoritääriselle opettajuudelle löydy tukea tästä teoriapuolesta. Myös Molnar & Lindquist puhuvat positiivisen lähestymistavan puolesta luvussa 6. Toki on selvää, että jokainen opettaja löytää oman toimivan käyttäytymistapansa omien vahvuksiensa, oman temperamenttinsa, luonteenpiirteidensä ja kokemuksen karttuessa. Samat keinot ja toimintatavat eivät tietenkään toimi kaikilla.

Teoriaosuudessa vastaavuuksia tutkimukseeni ilmeni myös myönteisen huomion suhteen. Myönteistä huomiota käsiteltiin luvussa 5.3 ja myönteistä huomiota korostettiin paljon myös opettajien vastauksissa. Positiivisuus ja kannustava ilmapiiri oli opettajien mielestä äärimmäisen tärkeä asia toimivien oppituntien kannalta ja samoja havaintoja löytyi myös teorian puolelta. Positiivisen palautteen ja huomion voima ovat asioita, joita moni opettaja korosti ja niillä voi olla hyvinkin suuri merkitys oppilaiden käytökseen. Molnar ja Lindquist käsittelevät luvussa 6 häiriökäytöstapauksia huumorin, luovuuden ja positiivisen lähestymistavan avulla ja näillä keinoin myönteisen huomion kautta monien asioiden käsitteleminen on helpompaa ja mutkattomampaa. Myös epäsuora ongelman ratkaisu luvussa 6.5 oli käytetty keino opettajien keskuudessa. Opettajat kertoivat usein juttelevansa oppilaiden kanssa esimerkiksi välitunneilla ja tätä kautta pystyivät vaikuttamaan kyseisten oppilaiden käytökseen oppitunnilla positiivisella tavalla. Molnarin ja Lindquistin esittämät toimintatavat häiriökäytöstilanteissa ovat hyvin perusteltuja ja uskon, että niistä voisi olla hyötyä monelle opettajalle. Epäsuora ongelman ratkaisu oli kuitenkin ainut toimintatapa jota opettajat käyttivät, mutta uskon, että se johdettiin ainoastaan siitä, että kyselyyni vastanneet opettajat eivät olleet tietoisia kyseisistä muista malleista ja niiden nimityksistä.

Motivoinnin ja aktivoinnin tärkeys oli myös yksi suurimmista asioista, jotka nousivat kantaviksi teemoiksi tutkimuksessani ja joihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota opetuksessaan. Motivointi koettiin haastavaksi mutta myös äärimmäisen tärkeäksi asiaksi. Motivointiin kannattaa panostaa ja tätä monet opettajat korostivat. Musiikintuntien mielekkyys ja kannustava ilmapiiri takaavat sen, että motivaatio pysyy korkealla ja jokainen oppilas voi nauttia tekemisestään. Aihevalinnat ja eriyttäminen ovat myös oleellisia asioita häiriökäytöksen ennaltaeh-

käisyssä ja opettajan tulisi pyrkiä kaikkia osallistavaan tekemiseen. Myös istumajärjestyksen merkitys oli suuri.

Vuorovaikutus ja oppilaiden tunteminen olivat keskeisiä teemoja opettajien vastauksissa. Opettajan tulee tuntea oppilaansa, jotta pystyy suunnittelemaan tunnit yksilöidysti eri ryhmille ja oppilaille. Jokainen ryhmä on erilainen ja yksilölliset tarpeet täytyy ottaa huomioon. Vuorovaikutuksen onnistumiseksi ryhmän tunteminen on ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimuksessani luokan sääntöjä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä. Samoja asioita todettiin teoriaosiossa luvussa 5.1 jossa käsiteltiin luokan sääntöjen tärkeyttä. Teoriaosuudessa korostettiin myös rutiinien tärkeyttä ja rutiinien merkitysten tärkeys tuli vahvasti esille myös opettajien vastausten pohjalta. Musiikin tunnilla yhteisten sääntöjen ja rutiinien tärkeys korostuvat, koska luokkatyöskentely ja musiikkiluokan varustelu poikkeavat usein merkittävästi tavallisesta luokahuoneesta. Opettajan tulee tehdä selväksi oppilailleen, millaista käytöstä hän heiltä odottaa. Selkeät säännöt niin käytöksen kuin soitinten käsittelyn suhteen helpottavat oppilaiden työskentelyä ja rutiinit tuovat turvaa ja järjestystä. Hyvä käytös ja molemminpuolinen kunnioittava asenne on äärimmäisen tärkeää samoin kuin se, että yhteisistä säännöistä pidetään kiinni. Ohjeistuksen merkitystä ei voida liikaa korostaa. Musiikinopettajille varmasti yksi tärkeimmistä neuvoista on se, että ”ensin ohjeistus, sitten vasta haetaan soittimet”! Tämän myös itse opin kantapään kautta omassa opetusharjoittelussani.

Häiriökäytöksen ilmetessä tärkeimpänä asiana pidettiin keskustelua oppilaan kanssa ja myös sitä, että oppilaskin kokee tulleen kuulluksi. Oppilaan kohtaaminen ja välittävä asenne ovat avainasemassa kommunikaation ja puheyhteyden saavuttamisessa häiritsevän oppilaan kanssa. Keskustelu hyvässä hengessä ilman muun luokan läsnäoloa koettiin tehokkaimmaksi tavaksi häiriökäytöksen ilmetessä. Työyhteisön tukea ei tule unohtaa ja onkin tärkeää, että opettaja saa apua muilta kollegoiltaan. Välitön palaute ja reagointi ongelmalliseen käytökseen koettiin myös tärkeäksi asiaksi. Oppilaan poistamista luokasta pidettiin äärimmäisenä keinona häiriötilanteissa. Passiivisuuden, kielteisyyden ja sopeutumattomuuden ilmetessä toimintamallit olivat lähes samat kuin yleisen häiriökäytöksenkin suhteen: keskustelu, kannustaminen, tehtävien eriyttäminen oppilaiden tason mukaan, positiivinen ilmapiiri, motivointi ja aktiivinen toiminta.

Tutkimuksessani häiriökäytöksen ennaltaehkäisevät toimet olivat huomattavasti laajempia ja suuremmassa roolissa kuin itse toiminta häiriökäytöksen ilmetessä. Häiriökäytöksen ennaltaehkäisyyn tärkeyttä ei voida siis liikaa korostaa. Usein kouluilla on omat toimintatapamenetelynsä häiriökäytöksen ilmetessä ja näistä opettaja saa jo pelkästään työkaluja häiriötilanteissa toimimiseen.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tärkeimmiksi toimintatavoiksi häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä nousivat opettajan käytös, positiivinen huomio ja kannustava palaute, sääntöjen ja rutiinien tärkeys ja oppilaiden oikeanlainen motivointi. Näistä ainakin positiivinen lähestymistapa ja sääntöjen ja rutiinien merkitys saivat tukea myös teoriapohjasta. Häiriötilanteissa toimimisessa opettajat olivat pääosin keskustelun ja henkilökohtaisen rakentavan palautteen kannalla ja oppilaan kanssa keskustelua hyvässä hengessä painotettiin monesti. Nämä toimintatavat saavat tukea myös teoriapohjasta, jossa painotettiin useasti myönteistä suhtautumista oppilaaseen ja hänen ongelmiinsa. Oppilaan poistamista luokasta pidettiin äärimmäisenä ja huonona keinona, mutta joskus tilanteelle ei opettajien mukaan ollut muuta vaihtoehtoa. Opettajien omat luonteenpiirteet ja temperamentti vaikuttivat selvästi siihen, millaisia toimintatapoja kukin käytti omassa opetuksessaan. Myös opetuskokemuksella on luonnollisesti vaikutusta siihen, millaisia toimintamalleja käyttää opetuksessaan ja kuinka paljon valmiuksia opettajalla on toimia erilaisissa tilanteissa. Huomasin kuitenkin opettajien vastauksissa sen, että toimintatapojen määrä ja laatu eivät olleet riippuvaisia opettajan opetuskokemuksesta. Toimivia ja tehokkaita toimintatapoja oli niin muutaman vuoden opetuskokemuksen omaavilla opettajilla kuin yli 20 vuotta opettaneilla.

Tätä maisterintutkielmaani tehdessäni väistämättä mietin monesti, olivatko saamani tutkimustulokset liian itsestään selviä ja sitä, olisiko tästä tutkielmasta todellisuudessa hyötyä muille opettajille. Välillä tutkimustulokseni vaikuttivat jääneen hyvin pinnalliseksi ja jouduin pohtimaan, miten toisin opettajien todellista ajatusmaailmaa syvemmin mukaan tähän tutkielmaan. Päädyin esittelemään usein opettajien vastauksia suorina lainauksina, koska mielestäni nimenomaan ne toivat todellisuuden tunnetta tähän työhön ja haluamaani autenttisuutta. Loppujen lopuksi olen sitä mieltä, että epäilyksistäni huolimatta onnistuin välittämään työni kautta opettajien aitoja ajatuksia ja tuntemuksia häiriökäytöksen suhteen. Olen myös sitä mieltä, että paras asia tässä tutkielmassa on ehdottomasti se, että se haastaa lukijan miettimään omaa

opettajuuttaan ja sitä, millä tavoin itse toimisi tietyissä tilanteissa ja olisiko mahdollisesti omassa toiminnassa jotain parannettavaa. Vaikka suurin osa tuloksista tuntuu näin yleisesti ottaen itsestään selviltä, eivät ne sitä kuitenkaan ole. Kun alkaa itse miettiä vastaavia häiriökäytöstilanteita ja sitä millä tavalla itse toimisi niissä, voi löytää uusia oivalluksia omaan tekemiseensä. Usein helpolta kuulostavat itsestään selvyudet saavat syvemmän merkityksen, kun niitä lukee jostain jonkun muun sanomana erilaisissa konteksteissa. Uskon ja toivon, että tämä tutkielma voi auttaa niin musiikinopettajia kuin muitakin opettajia löytämään toimivia keinoja koulun arkeen ja herättää heitä ajattelemaan: kuinka minä voisin olla parempi opettaja oppilailleeni?

LÄHTEET

- Achenbach, T.M. (1985). *Assessment of taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Aho, S. (1974). *Koulusuoritusten yhteys oppilailla esiintyviin käyttäytymisongelmiin ja kasvuympäristöön*. Turku: Turun yliopisto.
- Aho, S. (1975). *Opettajien käyttäytymisongelma-asenteet ja menettelytavat ongelmien käsitelyssä*. Turku: Turun yliopisto.
- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O., & Koro, J. (1994). *Erytispedagogiikka 2. Eryityiskasvatuksen käytäntö*. Porvoo: WSOY.
- Almqvist, F. (2000). Psykkinen kehitys eri ikäkausina. Teoksessa Räsänen, E., Almqvist, F., & Tamminen, T. (2000). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 16-30.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eysenck, H.J. (1970). Personality in primary school children: family background. *The British Journal of Educational Psychology* 40, 117-130.
- Hakala, H. (2010). *Häiriökäyttäytyminen ja sen syyt yläkoulussa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hallahan, D., Kauffman, J.M., & Lloyd. (1986). *Exceptional children: introduction to special education*. London: Prentice-Hall.
- Hallahan, D., Kauffman, J.M., & Lloyd. (1985). *Introduction to learning disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hämäläinen, A. & Ihalainen, T. (2003). *Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla: liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta*. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jonsson, G. (1970). *Det sociala arvet*. Stockholm: Tiden-Barnängen.
- Kagan, S. (1992). Cooperative learning. San Clemente: *Resources for teachers*.
- Kari, J., Remes, P., & Väänänen, J. (1980). *Häiriöt ja häiriköt: Koulun työrauha tutkimuksen valossa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kemppinen, P., & Rouvinen-Kemppinen, K. (1998). *Vuorovaikutuksen aarrearkku: Vinkkejä kasvattajille*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kloehn, E., & Hakulinen, R. (1979). *Käyttäytymishäiriöt - uusi lastentauti?: Syyt - oireet - hoito*. Hki: Otava.
- Laakso, K. (1992). *Kouluvaikeuksien ennustaminen: Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mendler, B. D., Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (cop. 2008). *Strategies for successful classroom management: Helping students succeed without losing your dignity or sanity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moilanen, I. (2000a). Tunne-elämän häiriöt. Teoksessa Räsänen, E., Almqvist, F., & Tamminen, T. (2000). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 175-181.
- Moilanen, I. (2000b). Käytöshäiriöt. Teoksessa Räsänen, E., Almqvist, F., & Tamminen, T. (2000). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 234-243.
- Molnar, A., Lindquist, B., & Malinen, T. (1994). *Tavoitteena työrauha*. Porvoo: WSOY.
- Morse, W. (1975). The education of socially maladjusted and emotionally disturbed children. Teoksessa W. Gruickshank (toim.) *Education of exceptional children and youth*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Olweus, D., Mattson, A., Schalling, D. & Löw, H. (1980). Testosterone, aggression, physical and personality dimension in normal adolescents. *Psychosomatic Medicine* 42, 253-269.
- Quay, H. C. (1965). *Juvenile delinquency : Research and theory*. Princeton (N.J.): Nostrand.

- Rantanen, P. (2000). Nuoruusikä. Teoksessa Räsänen, E., Almqvist, F., & Tamminen, T. (2000). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 34-36.
- Räsänen, E., Almqvist, F., & Tamminen, T. (2000). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Rosenthal, D. (1963). *The Genain quadruplets; a case study and theoretical analyses of heredity and environment in schizophrenia*. New York: Basic Books.
- Ruoho, K., & Ihatsu, M. (1996). *Käyttäytymishäiriöt nyt!: Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Woody, R.H. (1969). *Behavioral problem children in the schools. Recognition, diagnosis and behavioral modification*. New York: University Press.

LIITE1

Yläkoulun musiikinopettajan toimintatavat häiriökäytöstilanteissa ja häiriöiden ennaltaehkäisy - Avaimet toimivaan musiikintuntiin

Hei,

Olen musiikkikasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen maisterintutkielmaani yläkoulun musiikinopettajan toiminnasta häiriökäytöstilanteissa ja opettajan keinoista ongelmien ennaltaehkäisyssä. Tarkoitukseni on selvittää musiikinopettajan konkreettisia toimintatapoja ja koota vastausten perusteella kattava "Toimintamalliopas", josta olisi varmasti hyötyä muillekin musiikinopettajille. Kysely koostuu kahdesta avoimesta kysymyksestä (lisäksi aluksi kysytään sukupuoli ja opettajana työskentelyn vuodet) ja vastaustyyli on täysin vapaa. Tarkoitus olisi saada mahdollisimman kattava materiaali musiikinopettajan toimivista vinkeistä häiriökäytöksen ehkäisemiseksi. Jokainen vastaus on tärkeä ja arvokas, suuri kiitos jo etukäteen ajastanne! Kysely on täysin anonyymi eikä tietoja käytetä muuhun kuin maisterintutkielmani tutkimusaineistoon. Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,
Hannariina Sorvisto

Sivu 1

Sukupuoli *

Nainen

Mies

Sivu 2

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? *

0-2 vuotta

2-5 vuotta

5-10 vuotta

10-20 vuotta

Yli 20 vuotta

Sivu 3

Millaisia toimintamalleja käytät musiikinopetuksessasi häiriökäytöksen ennaltaehkäisyssä? Mitkä ovat siis sinun avaimesi toimivaan musiikintuntiin? (Esimerkiksi oppilaiden sijoittelu luokassa, yhteiset säännöt, soittimien käyttö, ohjeistus, rutiinit, opetustyyli, vuorovaikutus, aihevalinnat, oppilaiden aktivoiminen/motivointi, ryhmäyttäminen, opettajan käytös yms.) *

Sivu 4

Kuinka toimit häiriökäytöstilanteiden (mm. häiriköinti, passiivisuus, sopeutumattomuus, kielteisyyt) ilmaantuessa luokassa? Millaisia toimintamalleja käytät näissä tilanteissa? *