

LASSIN TAPAUKSEN RATKAISU

SISÄLLYS

1 LASSIN TAUSTA.....	2
2 ONGELMIEN ALUSTAVA ESITTELY.....	2
3 TAUSTATEORIOITA.....	3
3.1 Kiintymyssuhdeteoria selittämässä tapausta (vasta lopulliseen).....	3
3.2 Artikkeleista poimittu: ”Vanhemmuuden mallien ja sukupuoliroolien yhteys aggressiiviseen käyttäytymiseen”.....	6
4 INTERVENTIOIDEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTIA TEORIOIDEN POHJALTA.....	8
5 LASSIIN JA YMPÄRISTÖÖN KOHDISTUVAT INTERVENTIOT.....	8
5.1terapia.....	
5.2 ...sosiaalisen tiedonkäsittelyn malli.....	
6 YHTEENVETOA.....	
LÄHTEET.....	

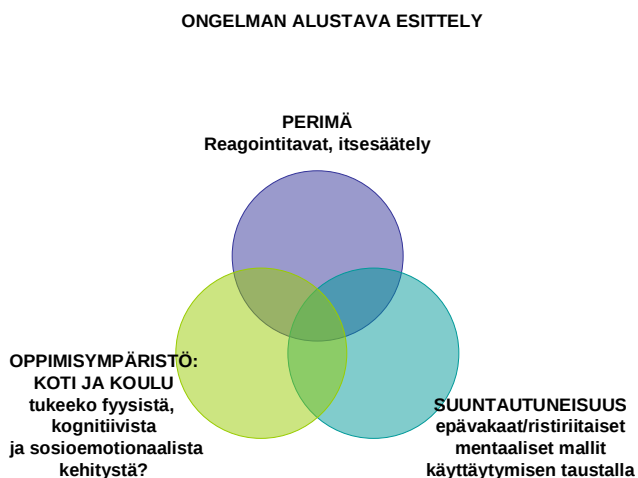
1 LASSIN TAUSTA

Lassi on 7-vuotias, loppuvuodesta syntynyt ekaluokkalainen, perheensä esikoispoika. Hän on pienikokoinen ja omaa usein käheän, mutta kuuluvan äänen. Mahtailevan kuoren alla Lassi on haavoittuvainen ja arka erityisesti uusissa tilanteissa. Osittain kyse on myös säälin ja huomion hakemisesta. Lassin perheeseen kuuluu myös ”fiksi” pikkusisko, sekä äiti ja isä. Isän työhön kuuluu paljon matkustelu, minkä vuoksi hän ei ole juurikaan kotona.

Koulun alkamisesta saakka Lassilla on ollut ongelmia kouluun sopeutumisessa: hän on aggressiivinen niin fyysisesti kuin psyykkisestikin eikä sopeudu luokan strukturoituun työtapaan. Lassi kaipaa vielä leikinomaista ympäristöä. Lassin vanhemmat eivät tee yhteistyötä keskenään, eivätkä koulun kanssa. Äiti ei koe olevansa vastuussa koulussa tapahtuneista ikävyyksistä, ja ilmaisee myös vahvasti negatiiviset mielipiteensä opettajaa ja Lassin kiusaamaa kömpelöä poikaa kohtaan. Lassi tuntuu kuitenkin pitävän kyseisestä pojasta, sillä hän kutsui tämän syntymäpäivilleenkin. Lassi ei ota vastuuta tekemisistään tai sanomisistaan. Kiusaamiseen on pyritty puuttumaan, mutta mihinkään tuloksiin ei ole päästy.

2 ONGELMIEN ALUSTAVA ESITTELY

Keskeinen ongelma on Lassin aggressiivinen käyttäytyminen, joka on tulosta koti- ja kouluympäristön käytänteistä sekä Lassin henkilökohtaisista perinnöllisistä ja suuntautuneisuuteen liittyvistä tekijöistä. Kuviossa 1 on määritelty keskeiset ongelma-alueet.



Kuvio 1. Ongelman alustava esittely

Lassin aggressiivinen ja uhmaava käyttäytyminen on todennäköisesti lähtöisin kotiympäristöstä, jossa vanhemmat eivät kykene tyydyttämään lapsen fyysisiä, kognitiivisia ja sosioemotionaalisia tarpeita. Vanhemmat laiminlyövät tärkeän kasvatustehtävän, jossa lapsen tarpeisiin vastataan sensitiivisesti, oikein mitoitettuna ja ajallaan. Lassille ei ole muodostunut turvallista äidin ja lapsen välistä ensisijaista kiintymyssuhdetta tai turvallista kiintymyssuhdetta isään. Häneltä puuttuu aikuisten rakastava, hyväksyvä ja rajoja asettava aikuisten malli. Äidin laiminlyönnit ja torjunta saattavat aiheutua siitä, että äiti on käytännöllisesti katsoen yksin isän matkatöiden takia ja voimaton arjen pyörittämisen keskellä.

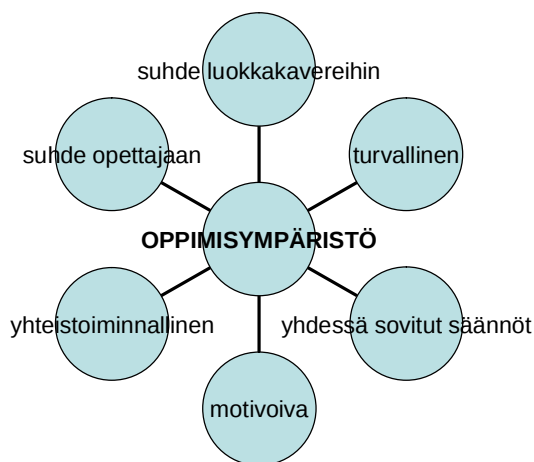
Äidin koulua syyllistävät mielipiteet voivat negatiivisuudestaan huolimatta olla kuitenkin äidin hätähuuto siitä, että äiti ja koko perhe tarvitsevat koulun ja yhteiskunnan tukiverkoston apua. Äiti saattaa ilmentää väsymystään myös vertailemalla Lassiä fiksuun pikkusiskoon, joka on ilmeisen vaivaton, itsenäinen ja tuleva mallioppilas - toisin kuin Lassi. Lassin pikkusiskon käyttäytyminen voi olla jopa välttävää ja tunteita piilottavaa, mikä on vastakohtainen reaktio Lassin ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen kanssa, jossa liioitellut reaktiot ja näkyvä aggressiivisuus viestittävät selkeämmin ongelmista. Näin ollen pikkusiskon käyttäytyminen saattaa ennakoida jopa suurempia pulmia, sillä hän ei tuo avun tarvetta yhtä selkeästi esiin kuin veljensä.

Perheessä tapahtuneet laiminlyönnit fyysisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja kognitiivisten tarpeiden tyydytyksessä ovat eräs vanhempien aggressiivisuuden muoto lapsiaan kohtaan. Tutkimuksien mukaan aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat usein lähtöisin perheistä, joissa lapset ovat joutuneet vanhempien aggression ja vihamielisten asenteiden kohteeksi (NMI-bulletin 3/2001). Mikäli vanhemmat laiminlyövät lapsen henkisten tarpeiden tyydyttämisen ja suhtautuvat vihamielisesti lapseen sekä lapsen lähellä oleviin arkipäivän tilanteisiin kuten kouluasioihin, voidaan jopa puhua vanhempien aggressiivisuudesta lapsia kohtaan. Tämän lisäksi isän poissaolot sekä äidin väsymys saattavat aiheuttaa sen, että Lassi pyrkii omalla toiminnallaan korvaamaan perheestä puuttuvaa miehenmallia, ja olemaan mieliksi väsyneelle äidilleen. Tällöin hän on saattanut sisäistää superhero-tyyppisen miehen ihannemallin heitteille jätettyjen lapsien tyyppillisestä foorumista, kuten television sankariohjelmista sekä tietokonepeleistä. Äiti vahvistaa tiedostetusti tai tiedostamattaan tätä maskuliinista puolta osoittamalla hyväksyntää Lassin kiusanteolle kömpelöä poikaa kohtaan. (Gini, & Pozzoli 2006.)

Lassin kasvuympäristön puutteet sekä kodissa että koulussa ovat aiheuttaneet hänelle vääristyneitä mentaalisia malleja todellisuudesta. Nämä sisäiset mallit rakentuvat hyvin kielteiseen kuvaan ja aggressiivisiin selitysmalleihin. Toisin sanoen Lassi tulkitsee esimerkiksi luokkatoverin tönäisyn tahalliseksi, vaikka kyseessä olisikin vahinko. Vääristyneet mentaaliset mallit puolestaan aiheuttavat sen, että Lassi ei näe itseään syyllisenä tilanteisiin. Luonnollisestikaan hän ei tällöin ole tietoisesti vastuussa tapahtuneesta ja saattaa tulkita rangaistuskeinot vääriksi sekä sellaisiksi, että häntä ei hyväksytä ja rakasteta ihmisenä. Negatiivinen tilanteen tulkinta puolestaan aiheuttaa tunteellisen ylireagoinnin tilanteen vaativuuteen nähden. Lassilta kuluu paljon energiaa epätodellisten tilanteiden tulkintaan muun kehittymisen kustannuksella. Itsesäätelykyky, suuntautuneisuus sekä lapsen varhainen temperamentti (tyypillinen reagointitapa tilanteisiin) ovat olennaisessa yhteydessä aggressiiviseen käytökseen. Esimerkiksi Lagerpetzin (1998) mukaan temperamentiltaan ärtyvien lasten vanhemmat ja heidän epäadaptiivinen toiminta suhteessa lapsen käyttäytymiseen lisäävät usein riskiä lapsen käytöshäiriöihin myöhemmällä iällä. (NMI-bulletin 3/2001, 6.) Kasvuympäristö ei tällöin muokkaa ja tasoita Lassin temperamenttia tilanteiden edellyttämiin mittasuhteisiin. Lassin fyysisistä ominaisuuksista pieni koko ja käheä ääni ovat myös riskitekijöitä, jotka vaikuttavat myös negatiivisen käyttäytymiskehän syntyyn ja jatkumiseen. Kaiken kaikkiaan Lassin käyttäytyminen on minädefensiivistä, joka ilmenee koulussa aggressiivisena käytöksenä, vetäytyvyytenä, luovuttamisena sekä omana osattomuutena ja vastuuttomuutena oppimiseen ja sosiaalisuuteen liittyvissä tilanteissa.

Silloin kun vanhemmat eivät kykene turvaamaan lapsen tasapainoista kehitystä, koulun rooli lasten kokonaiskehitystä suojaavana tekijänä kasvaa. Koulu voi tukea lapsen fyysistä, sosioemotionaalista ja sosioemotionaalista kehitystä takaamalla lapselle turvallisen oppimisympäristön. (Kuvio 2.)

Kokonaisvaltaista kehitystä tukeva oppimisympäristö



Kuvio 2. Kokonaisvaltaista kehitystä tukeva oppimisympäristö.

Harvat opettajat ovat tietoisia tärkeästä roolistaan lapsen toissijaisen kiintymyssuhteen tarjoajina erityisesti niiden lapsien kohdalla, jotka käytöksellään ilmentävät käytöksellään turvallisen kiintymyssuhteen puuttumista (Barret & Trevit 1991, 18). Vaikka ensisijaiset, pysyvät kiintymyksenkohteet ovatkin lapselle tärkeämpiä, riittää toissijainenkin kiintymyssuhde turvaamaan lapsen kehityksen. Tällainen turvallinen ja lapsiin myönteisesti suhtautuva aikuinen puuttuu tällä hetkellä Lassin koulusta. Lassin kodin ristiriitainen kasvatustyyli puolestaan edellyttää koululta ja opettajilta auktoritatiivista kasvatustotetta, jolloin opettaja on rajoittavuuden ja selkeiden vaatimusten ohella myös saatavilla ja lämmin (Braumbrindin kolmijako 1993.) Opettajien kasvatustyyli muistuttaa kuitenkin enemmän autoritaarista kasvatusta (Braumbrind 1989), jolloin koulussa korostuvat rangaistukset ja opettajan ja oppilaan kylmä tunsuhde. Opettajat pitävät yllä koulussa tiivistä struktuuria, jonka järjestelmällinen ja ennustettava päivärytmi takaavat. Heiltä puuttuu kuitenkin rakentava tapa puuttua Lassin ongelmakäyttäytymiseen.

Lapsen erottaminen ryhmästä ei ole paras mahdollinen rangaistuskeino silloin, kun lapsi on joutunut myös vanhempien laiminlyöntien kohteeksi. Pakkokeinojen käyttö lasta rangaistaessa tulee mieltä hyvin tarkkaan erityisesti silloin kun lapsi on lähtöisin aggressiivisesta, vihamielisestä ja rakkaudettomasta kasvu ympäristöstä (NMI-bulletin 3/2001, 7.) Kaiken kaikkiaan opettajien suhtautuminen vahvistaa Lassin ja perheen toiminnan negatiivista kehää, jolloin positiiviset asiat pojan kehityksessä jäävät usein huomiotta ja palkitsematta. Lisäksi yhteydenotot kotiin tapahtuvat ainoastaan silloin, kun poika on tehnyt jotain väärää koulussa. Lassi on perheineen jäämässä varsin yksin ongelmakehityksensä kanssa, mikä ennustaa useiden tutkimusten (Kokko, 2001; Pulkkinen, 1995; Salmivalli, 1998) mukaan myöhempiä sopeutumisvaikeuksia, syrjäytymistä, epäsosiaalista käyttäytymistä ja heikkoa koulumenestystä. Aggressiivisen käyttäytymisen riskit ovat sitä suuremmat, mitä aikaisemmin ne alkavat. (NMI-bulletin 3/2001, 4.) Näin ollen Lassin tilanteeseen tulisi puuttua välittömästi sellaisten interventioiden avulla, jotka kohdistuvat Lassiin ja perheeseen ja siinä ilmenevän epäsuotuisan kehityksen ja aggressiivisen käyttäytymisen kroonistumisen ehkäisyyn (NMI-bulletin 3/2001, 7).

Silloin kun oppimisympäristöstä puuttuu opettaja, jolla on auktoritatiivinen kasvatusote, ilmapiiri on luokassa rauhaton eikä tue tärkeiden taitojen oppimista. Luokasta tulee taistelutanner, jossa oppilaat kamppailevat opettajan sekä luokkatovereiden hyväksynnästä ja kaveruussuhteista. Hyvien ihmissuhteiden, turvallisen oppimisilmapiirin, yhdessä sovittujen sääntöjen ja yhteistoiminnallisuuden puuttumisen vuoksi ei myöskään voida sanoa, että luokan ilmapiiri suosisi tällä hetkellä oppimista tai lasten kokonaisvaltaista kehitystä.

3 TAUSTATEORIOITA

3.1 Kiintymyssuhdeteoria

Kiintymyssuhdetta ovat Bowlbyn ohella tutkineet mm. Crittenden, Bettelheim ja Ainsworth, Suomessa mm. Kalland, Punamäki ja Sinkkonen. Lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana syntyvän kiintymyssuhteen kuvaaman käyttäytymismuodon tarkoituksena on sitoa äiti ja lapsi toisiinsa vahvalla tunnesiteellä.

Sekä lapsen että äidin temperamenttierot ja persoonallisuuden piirteet vaikuttavat kiintymyssuhteen syntyyn ja muotoon. Kuitenkin erityisesti hoitajan (usein äidin) käsitykset sekä todelliset kyvyt hoitaa lastaan sekä tämän stressikokemukset, mielialat, odotukset sekä kyky responsiiviseen, sensitiiviseen ja intuitiiviseen vanhemmuuteen ovat lähtökohtana suhteen muodostumiselle. Kiintymyssuhde syntyy toistuvissa hoitotapahtumissa, vakaissa, ennustettavissa ja pysyvissä ihmissuhteissa, ja liittyy täten lapsen muistin ja tunteiden kehittymiseen. Kiintymyssuhteen osalta huomio kiinnittyy siihen, miten vanhempi toimii suhteessa lapseen ja toisaalta, miten lapsi ja vanhempi toimivat yhdessä. Alkujaan voidaan ajatella, että kyseessä on jälkikasvun hengissä säilymisen turvaaminen, mutta suhteella on paljon psykologisempikin merkitys. Lapsi rakentaa eräänlaisen yleistyksen ensimmäisestä merkityksellisestä ihmissuhteestaan, jossa hän peilaa omaa merkitystään, arvoaan ja saamaansa hyväksyntää. Lapsi pyrkii hiomaan viestinsä vanhemmalle siten, että ne kiinnittäisivät äidin huomion ja vastaisivat mahdollisimman hyvin tämän odotuksia. Kiintymyskäyttäytyminen on lapsen osalta paras mahdollinen vastaus aikuisen tarjoamaan hoivakäyttäytymiseen. Lapsen ensisijaisen hoitajan tulisi olla lapsen saatavilla niin henkisesti kuin fyysisestikin, ja hoitajan tulisi hyväksyä ja ymmärtää lapsen kulloisiakin tarpeita, sekä vastata niihin ennustettavalla tavalla sensitiivisesti ja systemaattisesti. (Barrett & Trevitt 1991, 26–27, 29–30.)

Kiintymyssuhde on täten pohjana lapsen kehittyvälle itsetunnolle. Varhainen kiintymyssuhde toimii pohjana myöhemmille ihmissuhteille ja tarjoaa ihmiselle käsityksen itsestään ja toisista vuorovaikutussuhteiden osapuolina. Kiintymyssuhde liittyy siten läheisesti myös käsityksiin toisista ihmisistä ja heidän intentioistaan, sekä luo pohjaa omien tunteiden säätelylle ja ilmaisulle (Barrett & Trevitt 1991, 77). Bowlbyn (1979) omien sanojen mukaan: *"kiintymyssuhdeteoria on yritys käsitteellistää ihmisen taipumusta muodostaa voimakkaita tunnesiteitä toisiin ihmisiin ja selittää niitä ahdistuksena, vihamielisyytenä, depressiona ja tunteiden eristämisenä ilmeneviä stressin muotoja, jotka aiheutuvat tahattomista erokokemuksista ja menetyksistä"*. Vaikka kiintymyssuhde ennustaa sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä, ei kiintymyssuhteen laatu välttämättä ennusta loppuelämän ihmissuhteiden laatua. Tietyt suojaavat tekijät, mm. korjaavat ihmissuhteet voivat muuttaa kehityksen suuntaa ratkaisevasti. Kiintymyssuhteessa muodostuvat kuitenkin lapsen ensimmäiset vahvat tunnekokemukset ja käsitykset itsensä ja muiden ihmisten arvosta. Tätä kautta lapselle syntyy muihin ihmisiin, vuorovaikutukseen ja omiin tunteisiin orientoitumisen malli. Kiintymyssuhteen merkitys näkyy vahvasti sekä kognitiivisen kehityksen että sosiaalisen kompetenssin kehityspoluissa. (E. Rusasen luennot 2006.)

Ainsworth on jakanut kiintymyssuhdetutkimuksessaan lapset karkeasti kahteen luokkaan *turvattomasti ja turvallisesti kiintyneisiin, ja turvattomasti kiintyneet edelleen välttelevästi, vastustelevasti (ambivalentisti) ja ristiriitaisesti (disorientoituneesti) kiintyneisiin*. Turvattomassa kiintymyssuhteessa lapsi on oppinut vääristelemään kokemiaan ja havaitsemiaan tunteita, niiden voimakkuutta ja kestoja (vähätteleillä / liioittelemalla). Lapsi on myös saattanut oppia vääristelemään emotioitaan laadullisesti, jolloin hän on pyrkinyt kääntämään negatiivisen tunteen positiiviseksi. Erityisesti hoitajan arvaamaton käyttäytyminen, hoivan tai lapsen tunneilmauksien laiminlyönti, väkivalta tai hoitajan käyttäytymisen epäsopevuus suhteessa lapsen tarpeisiin tai käyttäytymiseen saavat lapsessa aikaan ylivirittyneen tilan. (E. Rusasen luennot 2006.) Lapsen käyttäytymisestä tulee yliampuvaa ja huomionhakuista, ja kaikki lapsen energia suuntautuu huomionhakuiseen toimintaan (Barrett & Trevitt 1991, 32–33, 170–171).

Kiintymyssuhteen anti ihmisen käyttäytymiselle riippuu osittain ikävaiheesta. Vauvavaiheessa se liittyy turvallisuuden kokemiseen ja ympäristön tutkimiseen, kun taas leikki-iässä kyse on omien tunteiden hallinnasta, toisen reaktioiden ennustamisesta sekä toden ja mielikuvituksen välisen rajan erottamisesta. Molemmat edeltävät vaiheet luonnollisesti tuovat osuutensa kolmanteen ikävaiheeseen, jossa Lassikin luultavimmin on. Keskilapsuudessa kiintymyssuhteen laatu näkyy nimittäin mm. ongelmanratkaisutaidoissa, ystävyssuhteissa ja motiivien tunnistamisessa. Mitä kauemmas kohti aikuisuutta siirrytään, näkyy kiintymyssuhteen laatu läheisissä ihmissuhteissa ja tulevaisuuden suunnittelussa. (E. Rusasen luennot 2006.)

Lassin käyttäytyminen antaisi olettaa, ettei kiintymyssuhde ole kehittynyt hänen kohdallaan optimaalisesti. Aggressiivinen käyttäytyminen ja tunneilmaisujen intensiteetin vahvuus sopivat yhteen ristiriitaisesti kiinnittyneen lapsen käytöksen kanssa, ja ovat ensimmäisiä merkkejä siitä, että Lassi on jäämässä sosiaalisen maailmansa ulkopuolelle. Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi on tottunut siihen, että primaari hoitaja reagoi vain yliampuviin, varsin voimakkaisiin tunneilmauksiin, ja niihinkin usein ristiriitaisesti ja epäjohdonmukaisesti. Tällöin lapsi oppii korostamaan tunteitaan, mutta eivät opi säätelemään niitä tai omaa käyttäytymistään. Vuorovaikutuksesta muodostuu tällöin uuvuttava taistelu, jossa voimakkaan tunnepitoisilla viesteillä pyritään saamaan hoitajan huomio. Lassin kohdalla tilanne saattaisi olla juuri näin. Hänen käyttäytymisestä puuttuu kontrolli ja hänen huomionhakuisen käyttäytymisensä taustalla lieneekin lapsen tarve hakea huomiota ja hyväksyntää ympäristöstään, ensisijaisesti äidiltään ja koulussa opettajaltaan. (E. Rusasen luennot 2006.)

Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi on oppinut, että odotukset päättyvät usein pettymyksiin. Tällöin heidän on vaikea ennakoida toisten käyttäytymistä, tai he vinoutuneiden motiivien tulkintansa vuoksi selittävät muiden käyttäytymistä väärin. Myös monimutkaisten syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen on heille vaikeaa. Ihmissuhteissaan he saattavat olla riippuvaisia, mutta samanaikaisesti myös torjuvia. Tämä selittäisi Lassin käytöstä suhteessa kömpelöön poikaan, jota hän koulussa kiusaa, mutta kotioloissa pitää kaverinaan. Kiintymyssuhteen ristiriitaisuudesta aiheutuneet pulmat tulisi voida kääntää voitoksi. Riippuvuus ihmissuhteissa voidaan nähdä myös intensiivisyytenä, mikäli se osataan suunnata ja kanavoida oikein. Ristiriitaisesti kiintyneillä lapsilla on tutkimusten mukaan myös hyvin kehittynyt episodinen muisti ja rikkaat, elävät mielikuvat käytössään. Näiden hyödyntämiseen ja voimavaroiksi kanavoimiseen voitaisiin esim. Lassin koulussa panostaa enemmän.

Lassin (ja myös luokan muiden oppilaiden) huomionhakuinen käyttäytyminen on muodostunut esteeksi niin Lassin itsensä kuin muunkin luokan oppimiselle. Lassin tapauksessa kyse ei välttämättä ole varsinaisista oppimisvaikeuksista, mutta Lassin nykyinen toimintamalli ennakoi niitä. Lassin älyllinen energia vaikuttaisi suuntautuvan erityisesti protestointiin ja vastustamiseen, joiden avulla Lassi pyrkii estämään struktuuriin sopeutumisen ja torjumaan sosiaaliset suhteet, joissa pelkää enemmän tai myöhemmin epäonnistuvansa.. Barrettin ja Trevittin mukaan (1991, 185) vastaava käyttäytymismalli on usein lapsen vanhemmilta opittu. Lasten vanhemmat saattavat olla vihaisia, surullisia tai masentuneita, tunteissaan ristiriitaisia ja disorganisoituneita. Usein taustalla voi olla myös lapsen vanhemman omat kokemukset epävakaasta kiintymyssuhteesta, tai jopa omaan lapsen kohdistuva panettelu ja halveksunta. Lapsen kotona oppima käyttäytymismalli muodostuu koulussa kaoottiseksi, ja vaikka he epätoivoisesti tarvitsisivat struktuuria elämäänsä, he vastusteleivat sitä kaikin voimin. Lapsi itse ei ymmärrä tai edes usko oman käyttäytymisensä vaikutusta muihin ihmisiin. Tulee muistaa, että lapsen käyttäytyminen on alkujaan ollut hänen kiintymyssuhteessaan oppimansa paras mahdollinen vastaus muiden käyttäytymiseen. Häiriökäyttäytyminen voi täten olla ainut lapsen osaama keino ilmaista tunteitaan ja pyrkiä tulemaan ymmärretyksi. Saattaa olla, että lapsi hakee ympäristöstään samanlaista palautetta kuin mitä hän on vanhemmiltaan saanut epävakaan kiintymyssuhteen pohjalta. Mutta mikäli lapsen vanhemmatkin vastusteleivat muutoksia ja interventioita, eivätkä näe niihin syytä, ei lapsi itsekään osaa ottaa tarjottua apua vastaan. (Barrett & Trevitt 1991, 185–186, 190–192.)

3.2 Vanhemmuuden mallien ja sukupuoliroolien yhteys kiusaamiseen

Vanhempien kasvatustyyllillä on niin ikään suuri vaikutus lapsen sosiaaliseen kasvuun. Tunnekylmä vanhemmuus (rajoja ilman rakkautta) tai vastaavasti laissez-faire –tyylinen vanhemmuus (rakkautta ilman rajoja) eivät kumpikaan aseta lapsen kasvulle ja kehitykselle parhaita mahdollisia rajoja. Baumbrind (1993) on jakanut vanhemmuuden vaativuuden ja herkkyyden suhteen kolmeen luokkaan, jossa auktoritatiivinen tyyppi vastaa vanhemmuutta, jossa sekä vaatimuksia ja rajoja asetetaan, mutta lasta myös tuetaan ja rohkaistaan yksilöllisyyteen ja omiin suoriin. Kasvatukseen sitoutumaton vanhemmuuden tyyppi lienee lähinnä välinpitämättömyyden kasvatustyyppiä, jossa lapselle ei juurikaan aseteta vaatimuksia, eikä tämän tarpeita tai toiveita olla valmiita kohtaamaan. Keskivertovanhempien kaltainen tyyppi puolestaan pyrkii jatkuvalla vahvistamisella takaamaan lapsen psykososiaalisten taitojen optimaalisen kehittymisen. (R. Hotulaisen luennot 2008.)

Lassin äidin välinpitämättömyydestä ja Lassin isän poissaoloista päätellen voisi kuvitella, että Lassin vanhempien kasvatustyyli noudattelee edellä mainituista lähinnä välinpitämättömyyden ja kasvatukseen sitoutumattoman vanhemman tyyppiä. Mikäli kiintymyssuhteen myötä kehittynyt kuva äidin arvaamattomuudesta ja epäjohtamuksesta yhdistetään vanhempien vaikeasti saatavilla oloon ja tunnekylmyyteen, on varsin selvää, että riskit ongelmakehitykseen ovat syntyneet. Rajojen puuttuminen ja vain voimakkaisiin tunneilmauksiin reagointi estävät myös osaltaan Lassin itsenäistymistä ja kehitystä, mikä osaltaan voi selittää myös sitä, miksi Lassi vastustaa vahvasti luokan strukturoitua opetustyyliä ja kontrollia.

Kiusaamisesta on muodostunut Lassin kohdalla koulunkäyntiä ja Lassin elämää muutoinkin haittaava tekijä. Kiusaaminen on tässä tapauksessa ollut sekä fyysistä että psyykkistä, sillä varsinaisten nujakoiden ohella Lassi haukkuu muita oppilaita ääneen. Tutkimusten mukaan kiusaaminen on yleisesti laajalle levinnyt kansainvälinen ja vaikea ongelma, josta on tehty paljon tutkimuksiakin. Tutkimusten perusteella tiedetään jo suhteellisen paljon kiusaajien ja kiusattujen persoonallisuudenpiirteitä, vertaisryhmän sosiaalisesta asemasta, koululuokkien asenteista kiusaamista kohtaan sekä vanhemmuuden malleista jne. Kiusaamisen on todettu olevan riskitekijä lapsen terveydelle ja psyykkiselle hyvinvoinnille, ja enteilee psykiatrisia häiriöitä. Dodge ja Coie (1987) ovat jakaneet aggressiivisuuden proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressiivisuuteen. Proaktiivinen aggressiivisuus viittaa provosoivaan aggressioon, jossa

kiusaaja omalla haastavalla käytöksellään yllyttää muita aggressiiviseen konfliktiin. Reaktiivinen aggressiivisuus puolestaan on kiusaajan tai muutoin aggressiivisen henkilön impulsiivinen vastaus hänen uhkaavaksi tai provosoivaksi kokemaansa tilanteeseen. Proaktiivisesti aggressiiviset lapset ovat usein ryhmänsä johtajia, ja heidän asenteensa aggressiivisuutta kohtaan ovat usein positiivisempia. Reaktiivisesti aggressiiviset lapset nähdään usein vihamielisinä, impulsiivisina ja uhkaavina, eivätkä he kykene prosessoimaan sosiaalista informaatiota neutraalisti. (Gini & Pozzoli 2006, 585–586.)

Perinteisistä sukupuolirooleista miehisyyden nähdään kulttuurisesti olevan yhteydessä itsenäisyyteen, riskinotto-kykyyn, sosiaaliseen dominoivuuteen ja aggressiivisuuteen. Näin ollen kiusaaminen yhdistetään useimmiten poikiin, vaikka myös tytöt kiusaavat toisiaan. Kysymys onkin kiusaamisen eroista: siinä missä pojat ovat silminnähden fyysisesti aggressiivisiä, on tyttöjen kiusaaminen epäsuorempaa ja siten vaikeammin tunnistettavaa sosiaalista hyljeksintää ja eristämistä sekä perättömien juorujen levittelyä. Pojilla miehisyyden korostaminen saattaa johtaa sosiaaliseen johtamisen, täten jopa kiusaamiseen. Sukupuoliroolin ja kiusaamisen yhteyttä selvittäneen tutkimuksen mukaan miehisyyden piirteiden korostaminen korreloi vahvasti kiusaamisen kanssa erityisesti poikien osalta. Näin ollen kulttuurisesti välittyneet arvot, rooliodotukset ja sosiaaliset odotukset osaltaan lisäävät kiusaamista, mikäli miehisyys nähdään edelleen osana aggressiivisuutta, johtamista sekä sosiaalista valtaa. (Gini & Pozzoli 2006, 586–588.) Koulu voi osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että miesten ja naisten rooliodotukset muuttuvat, ei ainoastaan kotitöiden, vaan myös aggressiivisuuden suhteen.

3.3 Attribuutioteoria

Attribuutio on tulkinnallinen selitysmalli käyttäytymisen, tunteiden ja tapahtumien syistä, ja ilmentää täten ihmisen persoonallisuuden hyvinvointia ja itsetunnon kehitystä onnistumisiin ja epäonnistumisiin liitettävien selitysten kautta. Attribuutioteoriassa tarkastellaan sitä, minkä verran henkilö tulkitsee tilanteissa olevan osuutta hallitsemattomilla ulkoisilla, tai vastaavasti häneen itseensä ja omiin ominaisuuksiinsa liittyvillä sisäisillä tekijöillä. Minää tukevan attribuutioerheen mukaan onnistumisen (esim. tentissä menestymisen) syiksi selitetään itseen liittyviä ominaisuuksia (luin huolellisesti), kun taas epäonnistumisen tulkitaan johtuneen ulkoisista tekijöistä (tentti oli vaikea). Kyseessä on tällöin ”liiallinen” optimistisuus, joka kuitenkin tukee minäkäsityksen ja mielenterveyden myönteistä kehitystä. On

kuitenkin tiedostettava vastuuttomuuden ja minää tukevien selitysmallien ero. Vastaavasti itsetuntoa tukemattomat selitysmallit liittyvät onnistumisen yhteydessä ulkoisiin tekijöihin (tentti oli helppo, oli tuuria) ja epäonnistumisen kohdalla itseen (olen tyhmä). (R. Hotulaisen luennot 2008.)

Attribuutiot vaikuttavat vahvasti siihen, miten henkilö käyttäytyy vastaavissa tilanteissa jatkossa. Selitysmallit muodostuvat aikaisemmista kokemuksista jo lapsuudessa, ja niiden muotoutumiseen vaikuttavat lapselle tärkeät henkilöt, kuten omat vanhemmat tai opettajat. Myös sosiaalistuminen vaikuttaa attribuutioiden syntyyn. Lassin kohdalla onkin olennaista miettiä, minkä verran vinoon kasvanut sosiaalistumisprosessi ja opettajien ennakkokäsitykset Lassista muokkaavat jo entuudestaan itsetuntoa huonosti tukevia selitysmalleja. Koska Lassi ei koe olevansa vastuussa kiusaamisesta, saattaa hän selittää negatiiviset kokemuksensa ympäristöstä johtuviksi. Koska Lassin muu käyttäytyminen vaikuttaa huomionhakukselta ja epävarmalta, ei tapahtumien attribuointi ympäristöön tässä tapauksessa edistäne itsetunnon tai minäkäsityksen kehitystä.

Attribuutioiden suhteen opettajan tulisi myös huomioida, miten oppilaat tulkitsevat epäonnistumisiaan ja onnistumisiaan, ja ovatko onnistumisenkokemukset kaikille luokan oppilaille kouluympäristössä edes mahdollisia. Opettajan tulisi painottaa, että kaikilla on kyky oppia, mikäli yrittämisen eteen jaksaa nähdä vaivaa. Opettajan tulee myös kannustaa oppilaita havaitsemaan erilaisten lahjakkuuksien ja taitojen välisiä eroja: kaikki eivät voi osata kaikkea, vaan jokainen on hyvä jossakin. Vaikka koulu painotuuakin pääasiassa akateemisten taitojen edistämiseen ja arviointiin, on opettajasta itsestään kiinni, minkä verran hän opetuksessaan ja vuorovaikutuksessaan huomioi myös muunlaista osaamista. Gardner on jaotellut älykkyyden kahdeksaan eri osa-alueeseen, joihin sisältyy mm. visuospatiaalinen, musikaalinen ja liikunnallinen (kinesteettinen) lahjakkuus. Myös intrapersonallinen, itsetuntemukseen, omiin tunteisiin, ajattelumalleihin ja ajatuksiin sekä niiden muuttamiseen liittyvä lahjakkuus sekä interpersoonallinen, muiden ihmisten ja heidän välisten suhteidensa ymmärtämiseen liittyvä lahjakkuus ansaitsisivat Lassin luokalla opettajalta erityistä huomiota jo luokassa ilmenneiden sosiaalisten ongelmienkin takia. Tämä edellyttäneekin muutoksia myös opetusmenetelmissä. Erityisesti projektiluontoiset oppimismuodot, vertaisoppiminen ja ongelma-keskeinen oppiminen saattaisivat edistää koko luokan yhteishenkeä ja myös erilaisten vahvuuksien esiin pääsemistä. Ne ja seuraavassa esitellyt leikkimielisetkin interventiot ovat sovellettavissa niin yksilöllisiin kuin luokan kanssakin suoritettaviin opetustuokioihin. Niiden avulla luokan struktuurin ohelle saataisiin myös Lassin kaipaamaan leikkiä.

4 INTERVENTIOIDEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTIA

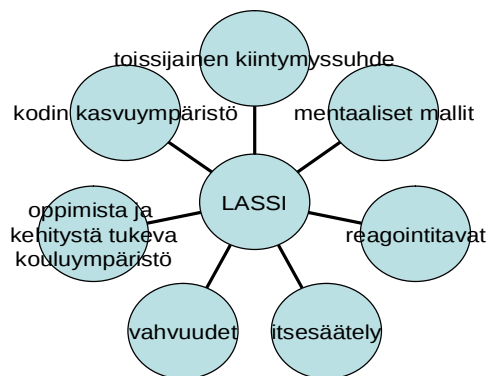
Tässä ongelmanratkaisuraportissa noudatetaan Ruohon, Ihatsun ja Kuorelahden (2002) käyttäytymishäiriöiden pedagogisen arvioinnin elementtejä. On huomattavaa, että arviointi ei pyri ensisijaisesti diagnosoimaan, vaan käyttää sitä viimeisenä vaihtoehtona pedagogisten havaintojen, toimenpiteiden ja arviointien jälkeen.

Pedagoginen tilanteen arvio etenee Ruohon, Ihatsun ja Kuorelahden (2002) mukaan näin:

- a) ongelman tunnistaminen havainnoinnin perusteella
- b) hankitun tiedon yhdistäminen ja toimintasuunnitelman tekeminen ongelman voittamiseksi
- c) pedagogisen intervention toteuttaminen ja tuloksellisuuden arviointi
- d) ellei interventio tuota tulosta tehdään tarkempi diagnoosi ja yhdistetään terapiaa pedagogisten interventioiden lisäksi.
- e) ellei uusikaan interventio tuota tulosta, ongelma arvioidaan uudelleen. (Ruoho ym. 2002, 262.)

Ongelman tunnistaminen havainnoinnin perusteella ja hankitun tiedon yhdistäminen kohdistuu kehityksen riskitekijöiden kartoittamiseen Lassin kokonaisvaltaisesta kehityksestä, johon kuuluvat hänen perinnölliset ja sosioemotionaaliset piirteensä sekä koti- ja kouluympäristön piirteet (Kuvio 3.).

Pedagoginen arviointi ja interventioiden kohteet



Kuvio 3. Pedagoginen arviointi ja interventioiden kohteet.

Kuvion 3 mukaan Lassin aggressiivinen käytös on monitahoinen syy-seuraus-suhde, jolloin voidaan olettaa, että ongelmat ovat Lassin tapauksessa lähtöisin turvattomasta äiti-lapsi suhteesta sekä vanhempien ristiriitaisesta, läsnäolemattomasta kasvatustyylistä. Tällaiset lähtökohdat yhdistettynä Lassin temperamenttiin aiheuttavat Lassille ylikorostuneen voimakkaita tunneperäisiä reaktioita. Lassin itsesäätelyn kyky on heikkoa, eikä oppimiselle riitä energiaa ja voimavaroja. Kodin ristiriitaiset ja turvattomat kiintymyssuhteet heijastuvat myös koulun ihmissuhteisiin Lassin huomionhakuiseen käytöksen muodossa. Vanhempien ristiriitainen kasvatustyyli puolestaan aiheuttaa koulun ja kodin kulttuurien yhteentörmäämistä: Lassin on vaikea tottua koulun strukturoituun ympäristöön. Barrettin ja Trevittin (1991, 17) mukaan kodin ja koulun kulttuurin suuren eroavaisuuden vuoksi lapsen tuntema viha, kuormitus ja hätä usein kasvavat. Interventiot on kohdistettava Lassin itsesäätelykyvyn kehittämiseen ja haasteellisen temperamentin hallitsemiseen ja ohjaamiseen. Kouluympäristö edellyttää toimenpiteitä, jotka kehittävät luokan sosioemotionaalista ympäristöä sellaiseksi, jossa jokainen oppilas tietää oman tärkeän roolinsa turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa.

Vaikka tämän raportin tarkoituksena ei ole diagnosoida, on kuitenkin muistettava, kuinka tärkeätä on oppia tunnistamaan ja diagnosoimaan tavallisesta käytöksestä poikkeava käyttäytyminen oikeanlaisten interventioiden tarjoamisen vuoksi (NMI-bulletin 3/2001, 5.) Lassin tapauksessa näyttäisi täyttyvän amerikkalaisen psykiatrisen diagnoosiluokituksen, DSM-IV:n, määrittelemä uhmakkuushäiriö (313.91). Tällöin pojan käytöksessä esiintyy vähintään neljä seuraavista kohdista, jotka ovat:

Lapsi

- menettää usein malttinsa
- riitelee usein aikuisten kanssa
- esiintyy usein tarkoituksellisen uhmakkaasti ja kieltäytyy suostumasta vanhempien vaatimuksiin tai sääntöihin
- ärsyttää tahallaan muita ihmisiä
- syyttää usein muita virheistään tai huonosta käyttäytymisestään
- on usein herkkä ja ärsyyntyy helposti
- on usein vihainen ja pahantuulinen
- on usein ilkeä ja kostonhimoinen. (NMI-bulletin 3/2001, 5.)

Tässä tapauksessa diagnoosin määrittelemisen uhmakkuushäiriöiseksi saattaa vahvistaa jo syntynyttä yksilöpatologista kielteistä leimaa, jolloin ympäristön muutostarvetta ei tunnusteta. On vaarana, että muutostoimenpiteet rajoittuvat koskemaan ainoastaan yksilöä huomioimatta koko kasvuympäristön kontekstiin ja siinä ilmeneviin pulmiin puuttumista. Tässä raportissa tarkoituksena onkin kohdistaa ensisijaiset interventiot laajasti sekä yksilöön että tämän ympäristöön:

- *Lassiin ja Lassin perheeseen, jolloin keskeisenä tavoitteena on Lassin aggressiivisen käyttäytymisen sammuttaminen. Interventio-ohjelmaksi voidaan soveltaa esim. tässä esiteltyä Kapteeni Nemo-tyyppistä ryhmäohjelmaa, joka on suunnattu aggressiivisesti käyttäytyville lapsille ja heidän vanhemmilleen. Ohjelmaa on toteutettu Jyväskylän perheneuvolassa ryhmämuotoisena interventio-ohjelmana. Interventio perustuu kognitiivis-behavioraaliseen terapiaan ja sosiaalisten ongelmanratkaisutaitojen harjoitteluun. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.) Tämän lisäksi voidaan soveltaa Barrettin ja Trevittin (1991) koulutuksellisen terapian ohjeita. Lisäksi apuna käytetään yhteisten vahvuuksien kartoittamisen KTA-mittaria, joka on lähtökohtana aggressiivisen käyttäytymisen kehän lopettamiselle.*

- *Lassin luokkaan sovelletaan seuraavassa myös Crickin ja Dodken (1994) kehrittelemää sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallia, jossa interventioiden tarkoituksena on kehittää ryhmän sosioemotionaalista ja kognitiivista kehittymistä. (Vainikaisen luento 2008). Tällöin huomio kiinnitetään luokan jäsenten havaintoihin ja niistä eteneviin tulkintoihin, tavoitteisiin, toimintamalleihin ja arviointeihin sosiaalisissa ja kognitiivisissa oppimisen tilanteissa.*

5 LASSIIN JA YMPÄRISTÖÖN KOHDISTUVAT INTERVENTIOT

5.1 Kapteeni Nemo –ryhmäohjelma, KTA-mittari ja koulutuksellinen terapia

Kapteeni Nemo – ryhmäohjelma pitää sisällään lapsen yksilövalmennusta, lapsen ryhmävalmennusta sekä vanhempien neuvontaa ja tapaamisia. Tilanteen arvioinnin jälkeen aloitetaan työskentely yhdessä lapsen ja tämän perheen (mahdollisuuksien mukaan myös isän) kanssa. Koska luokassa ei ole

muodostunut lämmintä ja myönteistä kiintymyssuhdetta Lassin ja tämän opettajan välille, on tärkeää toteuttaa ko. interventio jonkun toisen henkilön kanssa. Toiminnan taustalla ei tällöin ole negatiivisia odotuksia ja kielteistä palautetta, joita Lassi on tottunut opettajaltaan saamaan. (Barrett & Trevitt 1991, 61.) Yksilöintervention aloittaja ja koordinoija sekä molemminpuolisen yhteyden pitäjä voi olla esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja. Hän voi toimia sekä yksilötasolla että koko luokan tasolla luokanopettajan tärkeänä yhteistyökumppanina.

Pedagogisen intervention toteuttaminen aloitetaan tekemällä työtä lähestyttävyyden ja luottamuksen saavuttamiseksi Lassin ja laaja-alaisen erityisopettajan välille. Luottamussuhteen saavuttaminen vaatii paljon aikaa ja herkkyyttä lasten viestien tulkinnassa. Turvallisen ympäristön luominen on perusedellytys silloin kuin toimitaan lapsen kanssa, jonka luottamus ihmisiä kohtaan on heikko. Yksilöinterventiona on tarkoin suunniteltu Lassin ja laaja-alaisen erityisopettajan kohtaaminen, joka jatkuu koko kouluvuoden säännöllisesti samassa paikassa sovittuna aikana. Puhutaan turvallisesta tilasta, jossa lapsi voi harjoitella, tutkia ja kokeilla erilaisia käyttäytymismalleja. Lapsi voi ja saa näin ollen hyväksytysti jättää myös mahdollisen ahdistuksen ja vääristyneet ajattelu- ja toimintamallinsa tähän tilaan. (Barrett & Trevitt 1991, 250.) Ensimmäisillä kerroilla lapsi saa tutustua tilaan, terapiavälineisiin ja leikkikaluihin. Laaja-alainen erityisopettaja arvioi lapsen käyttäytymistä sekä kerää tietoja lapsesta haastattele-malla häntä. Kokoontumiskerroilla on aina sama rakenne, mikä lisää lapsen suunnitelmallisuutta, orien-toitumista ja turvallisuutta. Tuntien aluksi vaihdetaan kuulumiset, jolloin lapsella ja perheellä on vapaa tila kertoa tapahtumista. Tukena on usein jonkinlainen kotitehtävä. Kotitehtävän perusteella määritel-lään mistä tehtävästä lapsi sai lisäpisteitä (lisäpistekäytännöstä kerrotaan lisää myöhemmissä kappaleis-sa). Tämän jälkeen seuraa rauhoittuminen ja rentoutuminen, joka parantaa lapsen keskittymistä ja tark-kaavaisuutta sekä antaa lapselle mallin rentoutua mielikuvien avulla levottomissa tilanteissa. Seuraa-vaksi käsitellään uusi asia, joka voi olla esimerkiksi rooliharjoitus, askartelua, piirtämistä, peli tai tari-na. Lopuksi lapsi saa leikkiä vapaasti. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.)

Yhteistyön lähtökohtana on saavuttaa sekä lapsen että vanhempien luottamus. Ilman vanhempien lupaa interventiota ei voida edes aloittaa. Yhteistyön aloittamiseen ja jään sulattamiseen kodin ja koulun vä-liltä voitaisiin käyttää KTA-mittaria, jonka avulla lapsen vahvuudet ja positiiviset ominaisuudet tuo-daan esiin. Opettaja, Lassi ja vanhemmat täyttävät kaavakkeen, jossa arvioidaan eri vahvuustyyplejä ihmissuhteissa, perheenjäsenenä, omana itsenään, koulussa, tunne-elämän hallinnassa ja elämänuralla.

Luokanopettajan, Lassin ja vanhempien näkemyksien huomioiminen ja yhteenvedon tekeminen Lassin vahvuuksista ja perheen voimavaroista luovat myönteisen lähtökohdanauttavat uudenlaisen toiminnan aloittamiseksi. (Hotulaisen luentomuistiinpanot 2008.) Luottamussuhteen luominen saattaa myös edesauttaa kodin ja koulun kulttuurien yhteensovittamista. Samaan yhteyteen voidaan sovittaa myös kotikäynti, jolloin kasvattajat saavat kokonaisvaltaisemman käsityksen Lassin kasvuympäristöstä. On kuitenkin muistettava, että kotikäynnit saatetaan tulkita vanhempien taholta tunkeilevaksi tai kiusalliseksi. Onkin syytä miettiä ja arvioida vierailusta saatua hyötyä sen mahdollisiin haittapuoliin nähden.

Yhteistyön alettua laaja-alainen erityisopettaja tekee käyttäytymisanalyysin, joka sisältää aggressiivisen ja muun oireilun kuvailun, käyttäytymisen mahdolliset syyt ja sitä ylläpitävät suhteet. Tässä vaiheessa laaja-alainen erityisopettaja kokoontuu vanhempien, opettajan ja Lassin kanssa yhteiseen arviointi- ja suunnittelupalaveriin. Tällöin myös sovitaan seuraavat kokoontumisajat. Myös ohjelman lopussa on tärkeää järjestää vanhempien ja opettajien kesken yhteinen arviointikokous, jossa arvioidaan lapsen kehitystä, toiminnan tuloksellisuutta ja mahdollisia kehitysehdotuksia.

Keskeistä intervention onnistumiselle on, että erityisopettaja motivoi lapsen ja vanhemmat työskentelemään muutoksen aikaansaamiseksi. Tällöin lapsi on herätettävä huomaamaan, miten hänen käyttäytymisensä vaikuttaa muiden käyttäytymiseen. Vanhempien on puolestaan ymmärrettävä, miten heidän oma käyttäytymisensä vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Vanhemmilta odotetaan varsin kovia muutoksia elämäntavassa ja kasvatustyyliä, mikä ymmärrettävästi saattaa olla liian kova vaatimus useimmille perheille, varmasti myös Lassin perheelle. Lassin tapauksessa tuleekin huomioida, että äiti kantaa kasvatusvastuun lähes yksin ja vaikuttaa varsin väsyneeltä. Tämä heijastuu kasvatusilmapiiriin surullisuutena ja myönteisen yhdessäolon puutteena. Perheessä saattaa todennäköisesti olla myös muita ongelmia, kuten masentuneisuutta ja parisuhdevaikeuksia. Tällöin on myös tarve pohtia muiden ammattiauttajien apua ja esimerkiksi parisuhdeterapiaa. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.) Usein kuitenkin aito halu toimia äidin kanssa tasavertaisena kumppanina sekä interventio-ohjelman tarkka kuvaus auttavat äitiä ymmärtämään interventioden konkreettisen hyödyn ongelman ratkaisussa.

Barret ja Trevitt (1991) ehdottavat, että lapsen tunteita ja toiminnan taustalla olevia mentaalisia malleja voidaan tuoda esille erilaisten *esineiden kautta*. Tällöin ongelmat ikään kuin ulkoistetaan, esineellistetään ja käsitellään ihmisen persoonasta erillisellä, jaetun tilan alueella. (Barret ja Trevitt 1991, 91.)

Kehitykselle haitallisten toimintamallien ja niiden taustalla olevien asenteiden kuluttama energia voidaan ikään kuin vapauttaa jaetussa tilassa ja näin ollen auttaa lasta suuntaamaan vapautunut energia koulutyöhön ja sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun ryhmässä. Kohdistamalla tunteita erilaisiin välikappaleisiin ja harjoiteltuihin tilanteisiin, lapselle viestitetään, että hänet itsensä hyväksytään ihmisenä, vaikkakaan kaikki teot eivät sinällään ole hyväksyttäviä.

Barrett ja Trevitt (1991, 91) tarjoavat käyttökelpoisen idean, jossa mentaaliset mallit tuodaan näkyviksi konkreettisen laatikon ja luovan toiminnan avulla. Tällöin Lassin tuntemuksia voidaan laittaa laatikkoon erilaisten tehtävien muodossa. Tehtävät ja niihin liittyvät tunteet ovat laatikossa tallessa, jolloin niihin voidaan palata myöhemmin ja niitä voidaan myös työstää eteenpäin. Ensimmäiset interventiokerat ja ”laatikkokerrat” voivat sisältää leikkiä, piirtämistä, muovailua ja Lassin mielenkiinnosta kumpuavia ideoita. Tällaiseen työskentelyyn on hyvä varata monipuolista materiaalia kuten sakset, liimaa, kuvia, savea, muovailuvahaa, teippiä, kortteja, kuminauhaa, paperinpidikkeitä, tarroja ja vaikka eläinperheitä. (Barrett & Trevitt 1991, 91, 109.) On kuitenkin huomioitava, että Lassilta saattaa puuttua aloittekyky ja hän voi suhtautua aluksi hyvinkin vastustavasti erilaisiin harjoituksiin.

Barrett ja Trevitt (1991) suosittelevat *tarinoiden lukemista* ja niiden käsittelyä kognitiivisesti. Tällöin lapsen kanssa yhdessä pohditaan ja ennakoidaan tapahtumia. Tarinankerronta ja tilanteiden kielellistäminen sopivat kaikenikäisille ja kaiken tasoille kykyrakenteille. Tarinoiden avulla voidaan pohtia yhdessä todellisuutta, tapahtumien ennustettavuutta, erilaisiin rooleihin samaistumista sekä erilaisia kouluun, tunteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä taitoja. Kukin kertomus voidaan jakaa osaluokkiin, jolloin lapsen kanssa voidaan miettiä yhdessä tapahtumaan johtaneita syitä sekä tekijän oman toiminnan vaikutusta onnistumiseen tai epäonnistumiseen. (Barrett & Trevitt 1991, 102–103.) Oman osuuden huomioiminen tapahtumien kulussa on oleellista kuten sekin, ettei onnistumisiin ja epäonnistumisiin pysähdytä liiaksi. (R. Hotulaisen luentomuistiinpanot 2008.) Tarinan kerronta ja tapahtumien kielellistäminen ovat työkaluja opitun avuttomuuden ketjun katkaisemisessa ja erilaisten attribuutioiden havaitsemisessa ja korjaamisessa. *Itseverbalisointi* ryhmäinterventiona antaa työvälineen itsehillintään. Käytännössä tämä tarkoittaa taskuun mahtuvia ohjekortteja, joihin on kirjoitettu erilaisia käyttäytymisen hallinnan ohjeita kuten ”lasken ensin kymmeneen ennen kuin suutun” tai ”jos lyön, en pääse mukaan leikkiin”. Lapsi valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivan ohjekortin, jotka auttavat myös oman

kasvavan aggressiivisuuden tunnistamisessa ja hallitsemisessa. Lapsi saa ohjekortit mukaan myös kotiin. Jos lapsi ei osaa lukea, ohjeet voivat olla kuvallisessa muodossa. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.)

Roolileikit perustuvat oletukseen siitä, että aggressiiviselta lapselta puuttuvat sosiaalisissa tilanteissa toimimisen myönteiset mallit. Tällöin roolileikkien avulla määritellään ongelmatilanne ja harjoitellaan niissä toimimista (esim. riita välitunnilla). Sen jälkeen tilanne näytellään vaihtaen rooleja siten, että jokainen voi olla sekä kiusattu että kiusaaja. Mietitään miltä molemmista tuntuu ja millaisia myönteisiä ratkaisumalleja tilanteeseen voisi löytyä. Lisäksi samassa yhteydessä voidaan harjoitella sitä, kuinka toisen viestit (esim. kosketus) tulkitaan. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.) *Kotitehtävät* ovat konkreettisia tavoitteita, joiden toteutumisesta lapsi, opettaja ja vanhemmat voivat seurata päivittäin. Tavoitteen on oltava harjoiteltavissa päivittäin ja sen tulee olla mitoitettu lapsen kykyihin. Tärkeää on, että lapsi merkitsee ylös joka päivä samaan aikaan, onko asetettu tavoite saavutettu. Tavoitteet voivat olla varsin monipuolisia ja erilaisia: harjoitellaan esim. kiitos-sanan käyttöä tai sitä, että keskustellessa pyritään katsomaan toista silmiin. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.) *Pelimerkkijärjestelmä* kasvattaa itsehillintää, jolloin omaa toimintaa seurataan pelimerkkijärjestelmän avulla. Tällöin tunnin alussa lapsen kanssa valitaan toiminnan tavoitteet ja noin 15 minuutin välein tarkastetaan, kuinka monta tavoitetta on toteutunut. Tavoitteita voivat olla esimerkiksi: toisen lapsen tarkka kuuntelu, jalkojen ja käsien pitäminen rauhallisena ja raivostumisen ja muun kielteisen käyttäytymisen ehkäisy. Lapsi saa pisteitä toteutuneista tavoitteista. Lopuksi hän saa leikkiä vapaasti pisteitä vastaavan minuuttimäärän. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.)

Vanhempien tapaamiset tapahtuvat ainakin neljä kertaa ja ovat kestoiltaan kaksi tuntia. Myös lapsi voi olla joskus mukana. Kuulumisten vaihdon ohella vanhemmat kuulevat lapsen interventiokertojen sisällöstä. Samalla myös laaja-alainen erityisopettaja kuulee kodissa meneillään olevista ajankohtaisista tapahtumista, jotka mahdollisesti vaikuttavat lapsen interventioihin. Vanhempien tapaamiskerroilla on kulloinkin oma teemansa. Vanhempien tapaamiset voidaan teemoittaa esim. seuraavasti:

- 1) Lapsen toiminnan havainnointi
- 2) Selvät rajat
- 3) Pistejärjestelmän esittely
- 4) Päätöksenteko perheessä.

Lapsen toiminnan havainnointi tarkoittaa vanhempien tapaa tehdä huomioita lapsen käyttäytymisestä. Lapsen haastava käyttäytyminen saa vanhemmat usein hermostumaan tai toistamaan samoja pyyntöjä jatkuvasti. Haastava käyttäytyminen ei kuitenkaan tällä tavoin toimittaessa lopu vaan usein jopa vahvistuu, lapsen havaitessa pääsevänsä toimintansa avulla vuorovaikutukseen vanhempansa kanssa. Lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla saattaa olla myös lapsen myönteisen ja positiivisen käyttäytymisen kannustuksen puute. Tehokas ja moraalisesti vähemmän ristiriitainen käyttäytymisen vahvistaminen on ulkoisten palkintojen (raha, lelut, ruoka) sijaan välitön sosiaalinen vahvistaminen, kuten myönteiset ja hyväksyvät katseet, keuhut ja eleet. Lapsen ei-toivottu käyttäytyminen voidaan sen sijaan jättää huomiotta. Tällöin vältetään katsekontaktia lapseen, poistutaan huoneesta tai ollaan puhumatta lapselle. Vanhemmat antavat lapselle jälleen huomiotaan tämän käyttäytyessä tarkoituksenmukaisella ja toivottavalla tavalla. (NMI-Bulletin 3/2001, 4-11.) Selvät rajat tarkoittavat sitä, että lapsen on tiedettävä mitä hänen käyttäytymisestään seuraa. Oikein toimiessa lasta palkitaan, kun taas väärin toimiessa rangaistetaan -tekoon nähden suhteutetulla tavalla. Mikäli lapsi esim. sotkee huoneensa, on hänen siivottava se itse. Tai mikäli hän rikkoo tahallaan esineen, on hänen myös se korvattava, esimerkiksi menetetyn viikkorahan muodossa. Liian kova rangaistus, kuten fyysinen kuritus ei tarjoa lapselle mallia oikeanlaisesta käyttäytymisestä. Se myös aiheuttaa lapsessa katkeruutta, mikä ei ainakaan katkaise aggressiivista käyttäytymistä. Sen sijaan fyysinen rankaisu saattaa jopa lisätä lapsen omaa aggressiivisuutta. Tärkeää on, että lapsi pystyy ennakoimaan tekojensa seuraukset. Tällöin hän myös kokee ympäristönsä ennakoitavaksi ja siten turvalliseksi.

Pistejärjestelmän avulla autetaan lasta ja vanhempia seuraamaan lapsen käyttäytymistä ja edistymistä. Yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa voidaan sopia konkreettiset tavoitteet, joiden saavuttamisessa lapsi saa pisteitä. Pisteet ovat konkreettisen näkyviä, vaikkapa lasikuulia kulhossa. On oleellista, että myös vanhemmat ja opettajat voivat seurata kehittymistä ja antaa palautetta kehitysaskelista. Negatiivinen palaute jätetään tällöinkin huomioimatta. Kun lapsi on kerryttänyt tietyn pistemäärän, häntä palkitaan esimerkiksi yhdessäololla tai jollain lapsen toiveella. Toiveena olisi myös, että perheessä pidettäisiin säännöllisin väliajoin perhekokous. Tällöin keskustellaan perheenjäsenten toivomuksista, odotuksista, yhteisistä säännöistä ja muista yhteiseen arkeen liittyvistä asioista ja tehdään yhteisiä päätöksiä. Tärkeänä keskustelunaiheena voi olla mm. lapseen ja perheeseen kohdistuva interventio-ohjelma ja sen herättämät tuntemukset.

5.2 Sosiaalisen tiedonkäsittelyn malli

Ryhmän sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen tähtäävän intervention pohjana voidaan soveltaa Crickin ja Dodken (1994) kehittämää sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallia. (Vainikaisen luento 2008). Tällöin kiinnitetään huomiota luokan jäsenten havaintoihin ja niistä eteneviin tulkintoihin, tavoitteisiin, toimintamalleihin ja arviointeihin sosiaalisissa ja kognitiivisissa tilanteissa. Lassin luokan opettaja toteuttaa tähän malliin perustuvaa interventiota säännöllisesti viikoittain luokassa koko vuoden ajan yhteistyössä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Ennen intervention aloitusta ohjelmasta on tiedotettava kotiin. Sosiaalisen tiedonkäsittelyn ohjelma eteneminen on kuvattu seuraavissa kappaleissa.

Ympäristön ja itsessä tapahtuvien reaktioiden **havainnointi** edellyttää jokaiselta oppilaalta omiin kokemuksiin perustuvaa tulkintaa. Tulkinnat eroavat luonnollisesti eri oppilaiden välillä. Ne voivat jo lähtökohtaisesti olla negatiivisia sellaisilla ihmisillä, joiden suuntautuneisuus pohjautuu usein huomionhakuiselle ja hyväksyntää hakevalle käyttäytymiselle (esim. Lassi). Tällöin onkin tärkeitä jo alun alkaen keskustella siitä, miten erilaiset, aggressiiviseen käyttäytymiseen johtaneet tilanteet havainnoidaan ja tulkitaan siten, ettei negatiivista käyttäytymistä syntyisi, vaan asia kyettäisiin ratkaisemaan rakentavasti esimerkiksi keskustelemalla. Lisäksi jotkin oppimistehtävät saattavat aiheuttaa sen, ettei lapsi usko omiin kykyihinsä. Tällöin tehtävän sekä oman osaavuuden ja pystyvyyden tulkinnat vaikeuttavat tehtävässä suoriutumista. Onkin niin ikään tärkeää selvittää erilaisia **tulkintoja** siitä, mitä tilanteet tarkoittavat, miksi jotain tapahtui, kuka teki ja kenelle jne. Havainnoista ei tulisi seurata alituisesti virheellisiä selityksiä ja siten vaikeuksia koulutilanteisiin. Siinä missä jo havainnot valikoituvat yksilöllisesti myös tulkinnat pohjautuvat henkilökohtaiseen maailmankuvaan, mikä jokaisella lapsella on. Tämän vuoksi yhteisten tulkintojen aikaansaaminen kouluarjen rajaamassa yhteisessä todellisuudessa on ehdottoman tärkeää, jotta tilanteista opitaan ja niissä voidaan kehittyä.

Tavoitteet voivat olla yksilöllisiä tai yleisesti tavoiteltuja päämääriä. Näiden kahden välinen ristiriita sekä negatiivinen minäkuva voivat yhdessä johtaa itsekkääseen käytökseen, jolloin toisten ihmisten tunteita ja mielipiteitä ei kyetä tai edes haluta ottaa huomioon. On tärkeää pyrkiä harjoittelun avulla vahvistamaan oppilaiden minäkuvaa ja tiedostamaan se, että muita huomioimalla voidaan antaa jokaiselle enemmän kuin ottaa. Huomionhakuinen ja muita alistava käytös vie energian koulutyöltä ja vaikeuttaa kielteisesti terveen minäkuvan sekä kaveruussuhteiden tasavertaiseen kehitykseen. Koulutyössä

itsestä käytöstä voi olla esimerkiksi se, että ei anneta toisille puheenvuoroa vaan vastataan ilman viittaamista. Oman vuoron odottelu voi olla yksi keskeinen, toiset huomioon ottava pyrkimys.

Toimintamallien läpikäymisessä pohditaan, miten koulun eri tilanteissa voidaan toimia ja millaisia erilaisia toimintavaihtoehtoja on. Tällöin erilaiset defenssit (suojamekanismit) voitaisiin tuoda läpinäkyväksi ja punnita erilaisten ratkaisumallien käyttöä. Esimerkiksi oppimistilanteissa käytetty välttämisorientaatio on suojadefenssi, jolloin oppilas usein luovuttaa vaikean tehtävän edessä tai kieltää oppimiselta arvon. Toimintamalli voi pohjautua myös suorituskeskeiseen orientaatioon, jolloin oppilas suorittaa tehtävän virheitä välttämällä millä hyvänsä. Oppiminen on varsin pinnallista lapsen keskittyessä liiaksi siihen, mitä toiset ihmiset hänestä ajattelevat. Niin kognitiivisten kuin sosiaalistenkin oppimisen tilanteiden suhteen toimintaa tulisi ohjata oppimisorientaatiota korostaviksi, jolloin asioita pyritään aidosti ymmärtämään. Tällöin virheetkin ovat osa oppimisprosessia ja toimivat täten oppimisen lähtökohtana. Oman toiminnan seurausten, omien vahvuusalueiden ja attribuutioiden **arviointi** ovat ehdottoman tärkeitä sosiaalisissa tilanteissa kehittymisen kannalta. Lapsen elämästä löytyy runsaasti kokemuksia onnistumisista ja epäonnistumisista, jolloin lapsi voi konkreettisesti ja käytännönläheisesti pohtia ja eritellä oman toimintansa osuutta suhteessa lopputulokseen.

Kaiken kaikkiaan edellä kuvatut havainnot, tulkinnat, tavoitteet, toimintamallit ja arviointi limittyvät Crickin ja Dodken (1994) mukaan toisiinsa ja ovat siten osin päällekkäisiä, osa lapsen automaattista toimintaa. Opettajalta ja koulun aikuisilta vaaditaan kykyä ohjata ja jakaa tilanteita helpommin käsiteltäviin osiin. On myös muistettava, että ensimmäisen luokan oppilaat tarvitsevat ohjausta toistensa mielialojen ja tunteiden tulkinnassa, ymmärtämisessä ja toisten asemaan asettumisessa. Nämä ovat lapselle merkittäviä sosioemotionaalisia haasteita. Avuliaisuus, luottavaisuus toiseen ihmiseen ja yhteisten sääntöjen noudattaminen kehittyvät yritysten ja erehdysten kautta. Opettaja voi vahvistaa ja edistää vastaavien taitojen ja ryhmädynamiikan kehittymistä edellä esiteltyjen kaltaisten, tunnekasvatukseen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen tähtäävien menetelmien (mm. Askeleittain ja Lions Quest) avulla. Tunnekasvatuksessa tunteiden käsittely ja pohtiminen edistävät lasten empatiakykyä ja tunteiden oikeanlaisen ilmaisun muotoja. Vastaavissa interventioissa yhteinen leikinomainen tekeminen lisääntyy ja siitä pääsevät osalliseksi kaikki luokan oppilaat. Tällöin negatiivinen huomio ei kiinnity vain tiettyihin oppilaisiin.

6 YLEISET KEHITYSHAASTEET AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN KOHTAAMISESSA

Lassin tilanne kuvaa hyvin koulumaailman haastetta, jossa opettajat ovat yhä enemmän tekemisissä lasten poikkeavan aggressiivisen käyttäytymisen kanssa. Petermannin ja Petermannin (2000) mukaan noin kaksi prosenttia tytöistä ja kymmenen prosenttia pojista käyttäytyy jossain tilanteessa poikkeavan aggressiivisesti. (NMI-Bulletin 3/2001, 4). Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen käynnistää usein epäonnistumisen kehän. Pitkittäistutkimusten tuloksena aggressiivisuuden on katsottu ennustavan myöhempää sopeutumattomuutta ja syrjäytymistä. Mitä aiemmin lapsen ongelmiin puututaan, sitä paremmin mahdollinen syrjäytymiskehitys voidaan ehkäistä. (NMI-Bulletin 3/2001, 4.) Näin ollen koulun alaluokat ovat keskeisessä roolissa vastaavan kielteisesti poikkeuksellisen käyttäytymisen tunnistajana ja interventioiden toteuttajana.

Valitettavan usein käy kuitenkin niin, että opettajilta puuttuu käytännön työvälineet poikkeavan aggressiivisen käyttäytymisen ratkaisemiseksi. Joskus opettajilta puuttuu ammattitaito havaita sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen, jolloin oppilas on yhä suuremmassa vaarassa jäädä ilman apua. Sitä vastoin (laaja-alaisella) erityisopettajalla, koulun psykologilla tai terveydenhoitajalla saattaa olla erilaisia interventio-ohjelmia ja käytännön välineitä, jotka voisivat täydentää opettajien puutteellista tietoa aggressiivisten ongelmien ratkaisuisissa. Tällöin on syytä peräänkuuluttaa koko koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä, jolloin laajempi ammatillinen ja käytännöllinen tietämys ja resurssit voitaisiin yhdistää ongelmatilanteiden ratkaisuisissa. Lisäksi koulun ja päivähoidon/esikoulun välinen yhteistyö (myös nivelvaihe) on oleellista tehokkaiden interventioiden onnistumisessa. Moniammatillinen tiimityö esimerkiksi koulun ja sosiaalityön välillä lienee valitettavasti edelleen kuitenkin varsin vähäistä. Tärkeimpiä yhteistyökumppaneita ovat silti lapsi ja tämän perhe.

Keskeinen keino puuttua käyttäytymisen ongelmiin on ennaltaehkäisy, joka jatkuu neuvolasta edeten aina päivähoitoon ja kouluun asti. Ennaltaehkäisyn avulla vanhemmuutta pyritään tukemaan mahdollisimman varhain ja ongelmatilanteissa avun saanti varmistetaan. Vanhempien ja lapsen sitoutuminen toimintaan on oleellista, kun kyseessä on lapsen hyvinvointi ja lapsen perustarpeiden tyydyttäminen. Erityisesti elämänmuutoksissa, kuten avioeroissa ja yksinhuoltajatilanteissa, tulisi aina varmistaa lapsen kehitystarpeiden toteutuminen. Merkittävin lähtökohta on lapsen ja äidin sensitiivisen, lapsen eri-

laisia perustarpeita tyydyttävän kiintymyssuhteen toteutumisen vahvistaminen. Siinä missä neuvola, päivähoito ja koulu ovat mukana talkoissa, on syytä peräänkuuluttaa myös isovanhempien, sukulaisten ja naapureiden roolia perheen auttamisessa erityisesti silloin, kun perheestä puuttuu lämmin ja huolehtiva, lapsen kasvua ja kehitystä myönteisesti tukeva vanhemmuus. Läheisiltä saatu apu on usein viranomaisten apuun verrattuna nopeampaa ja tehokkaampaa, usein myös helpommin vastaanotettavissa.

Tämä raportti on hyvä päättää Ben Furmanin sanoin: ”Ei koskaan ole liian myöhäistä saada onnellista lapsuutta.”

LÄHTEET:

Barrett, M & Trevitt, J. 1991. Attachment Behaviour and the Schoolchild. An introduction to educational therapy. London: Routledge.

Gini, G. & Pozzoli, T. 2006. The role of masculinity in children's bullying. Sex Roles 54 / 2006.

NMI-Bulletin 3/2001. Teema: Lasten ja nuorten sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun tukeminen.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopistopaino.

Ruoho, K. Ihatsu, M. Kuorelahti, M. 2002. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa J. Janhukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto.

Hotulainen, R. Luennot ja luentomuistiinpanot, kevät 2008. Helsingin yliopisto.

Rusanen, E. Luennot ja luentomuistiinpanot, syksy 2006. Helsingin yliopisto.

M-P. Vainikaisen luennot ja luentomuistiinpanot 20.2.2008. Koulutuksen arviointikeskus. Helsingin yliopisto.