



Karsikas Emilia

Haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen tukeminen

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen tukeminen
(Emilia Karsikas)

Kandidaatintyö, 41 sivua

Maaliskuu 2019

Yksi keskeinen tekijä positiivisten vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä niin, että voi samalla mahdollisuuksien mukaan saavuttaa omia tavoitteitaan, on sosioemotionaalinen kompetenssi. Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu useista eri taidoista, joita ovat muun muassa itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot. Nämä taidot ovat tilannesidonnaisia ja yhteydessä toisiinsa. Heikkoudet sosioemotionaalisisessa kompetenssissa voivat aiheuttaa monenlaisia ongelmia, jotka usein ilmenevät käyttäytymisen haasteina.

Tämän kuvailevana kirjallisuuskatsauksena toteutetun kandidaatin tutkielman tavoitteena on selvittää, miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea alakoulussa. Tutkielmassa määritellään, mitä haasteellinen käyttäytyminen ja sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittavat. Lisäksi selvitetään, miten ulospäin suuntautuva haasteellinen käyttäytyminen voi ilmetä koulukontekstissa ja millaisia tukikeinoja haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen on käytettävissä.

Keskeisinä tuloksina kandidaatin tutkielmassa saatiin, että oppilaan ulospäin suuntautuva haasteellinen käyttäytyminen ilmenee monenlaisina vaikeuksina koulukontekstissa. Se ilmenee muun muassa opettajan ja muiden häiritsemisenä, sääntöjen noudattamattomuutena ja haasteina vertaissuhteissa. Haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa erityisen tärkeää on positiivinen palaute ja kannustaminen sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Erilaisista tukimalleista esitellään Check in check out (CICO) -tuki, Voltti-tukimalli ja PATHS-menetelmä.

Avainsanat: haasteellinen käyttäytyminen, sosioemotionaalinen kompetenssi, tukeminen

University of Oulu

Faculty of Education

Supporting socioemotional competence of a pupil with a challenging behaviour (Emilia Karsikas)

Bachelor's thesis, 41 pages

Mars 2019

Socioemotional competence is one of the key factors in creating and maintaining positive interaction relationships, while at the same time achieving their own goals. Socioemotional competence consists of a variety of skills, including self-regulation skills, social skills and socio-cognitive skills. These skills are situational and interconnected. Weaknesses in socioemotional competence can cause a variety of problems that often manifest as behavioral challenges.

The aim of this bachelor's thesis, conducted as a descriptive literature review, is to investigate how the socioemotional competence of a pupil with a challenging behaviour can be supported in the primary school. The thesis defines what challenging behaviour and socioemotional competence mean. In addition, in this thesis is investigated how externalizing challenging behaviour can occur in a school context and what interventions are available to support a socioemotional competence of the pupil with a challenging behaviour.

The main results of the bachelor's thesis were that the externalizing challenging behaviour of the pupil manifests many kinds of difficulties in the school context. For example, a pupil disturbs teacher and classmates, does not follow the rules and has difficulties in peer relationships. Positive feedback and encouragement as well as cooperation between home and school are particularly important in supporting the socioemotional competence of the pupil with a challenging behaviour. This bachelor's thesis presents three interventions, Check in check out (CICO), support model called by Voltti and PATHS curriculum.

Keywords: challenging behaviour, socioemotional competence, supporting

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 6 |
| 2 | Tutkielman toteutus | 8 |
| 2.1 | Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset | 8 |
| 2.2 | Kirjallisuuskatsaus tiedonhankinnan menetelmänä | 9 |
| 3 | Haasteellinen käyttäytyminen koulukontekstissa | 11 |
| 3.1 | Käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä | 11 |
| 3.2 | Haasteellisen käyttäytymisen määrittelyä | 12 |
| 3.2.1 | <i>Aggressiivisuus</i> | 14 |
| 3.2.2 | <i>Impulsiivisuus</i> | 15 |
| 3.2.3 | <i>Käytöshäiriö</i> | 16 |
| 3.3 | Haasteellisen käyttäytymisen ilmeneminen koulukontekstissa | 16 |
| 3.3.1 | <i>Haasteellisen käyttäytymisen tuen tarpeen arviointia</i> | 18 |
| 3.3.2 | <i>Kolmiportainen tuki haasteellisen käyttäytymisen tukena</i> | 19 |
| 4 | Sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen tukeminen | 21 |
| 4.1 | Sosioemotionaalinen kompetenssi | 21 |
| 4.1.1 | <i>Itsesäätelytaidot</i> | 23 |
| 4.1.2 | <i>Sosiaaliset taidot</i> | 24 |
| 4.1.3 | <i>Sosiokognitiiviset taidot</i> | 25 |
| 4.2 | Sosioemotionaalinen kompetenssi ja haasteellinen käyttäytyminen | 25 |
| 4.3 | Tukitoimet haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa | 27 |
| 4.3.1 | <i>Check in check out (CICO) -tuki</i> | 27 |
| 4.3.2 | <i>Voltti-tukimalli</i> | 28 |
| 4.3.3 | <i>PATHS-menetelmä</i> | 30 |
| 5 | Johtopäätökset | 32 |
| 6 | Pohdinta | 38 |
| | Lähteet | 41 |

1 Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 28) julkaisussa ”Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma” todetaan, että kouluissa tulee tukea oppilaan emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 28). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) mainitaan laaja-alaisen tavoitteen ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” (L3) kohdalla sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittäminen (POPS 2014, 22). Kuitenkin opettajat voivat kokea omien ammatillisten taitojensa riittämättömyyttä sellaisten oppilaiden tukemisessa, joilla on sosioemotionaalisen tuen tarvetta (Hirvensalo 2018, 149).

Sosioemotionaalisen kompetenssin puute voi aiheuttaa oppilaassa haasteellista käyttäytymistä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 284-285). Haasteellinen käytös kuormittaa opettajaa. Ojalan (2017, 66) mukaan opettajilla voi olla monenlaisia huolia psyykkisesti oireilevista lapsista eli lapsista, joilla on sekä sisään- että ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia. Opettajia voi mietityttää, kuinka kohdata tällainen oppilas, missä menee iänmukaisen ja vakavamman, tukea tarvitsevan käyttäytymisen raja, sekä miten ja milloin tukea tulisi antaa. (Ojala 2017, 66.) Myöskään epämiellyttävät ja negatiiviset tunteet eivät ole outoja tarkasteltaessa haasteellisesti käyttäytyvää oppilasta. Eklundin ja Heinosen (2011, 232) mukaan ”haastava käytös herättää kasvattajassa herkästi kielteisiä tunteita, kuten turhautuneisuutta, suuttumusta, jopa vihaa” (Eklund & Heinonen 2011, 232). Myös keinottomuuden ja riittämättömyyden tunteet voivat olla tuttuja (Linnove & Kivijärvi 2011, 149).

Tilanteet ja vaikeudet voivat kärjistyä aiheuttaen opettajalle haasteita työssäjaksamiseen ja sitä kautta ammattitaitoiseen toimintaan niin lasten, huoltajien kuin kollegoiden kanssa (Ojala 2017, 96). Toisaalta sosioemotionaalisen kompetenssin puute voi vaikuttaa myös oppilaan itsensä elämään hyvin laaja-alaisesti. Kuorelahti, Lappalainen & Viitala (2012, 285) viittaavat aiempiin tutkimuksiin, joissa on havaittu, että sosioemotionaalisen kompetenssin vaikeudet ovat muun muassa yhteydessä oppimisvaikeuksiin, heikkoon motivaatioon, negatiiviseen minäkäsitykseen sekä haasteisiin vuorovaikutussuhteissa.

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkin haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista koulukontekstissa. Oma riittämättömyyden tunne haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisessa ja toisaalta tietämättömyys sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta ovat olleet keskeisessä asemassa tämän kandidaatin tutkielman aiheen valinnassa.

Uskon, että tämän kandidaatin tutkielman avulla minä itse ja mahdollisesti muut opettajat ja kasvatustalan ammattilaiset voivat löytää keinoja tarkastella haasteellista käyttäytymistä laajalaisesti ja tukea sosioemotionaalista kompetenssia, sen sijaan, että kuten Pihlajakin (2012, 332) toteaa, heikot sosioemotionaaliset taidot omaava oppilas luokiteltaisiin häiriintyneeksi.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielman tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Tutkielman tavoitteiden ja tutkimuskysymysten avaamisella haluan selkeyttää tutkimuksen tarkoitusta niin itselleni kuin tutkielman lukijalle. Avaan myös kirjallisuuskatsausta tutkimusmetodinä sekä esittelen tarkemmin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, jollaisena myös tämä kandidaatin tutkielma on toteutettu.

2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on selvittää, miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea alakoulussa. Määrittelen tutkimustiedon ja kirjallisuuden avulla, mitä haasteellinen käyttäytyminen ja sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittavat. Käsitteiden määrittelyn tarkoituksena on selkeyttää ja jäsenellä kuvaa tutkielmaan keskeisesti liittyvistä ilmiöistä.

Tutkimus on suunnattu erityisesti opettajille, joiden luokassa on oppilas, jolla on haasteita käyttäytymisessä ja joka tarvitsee tukea sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämisessä. Tavoitteena on myös oman ymmärryksen ja ammattitaidon lisääminen; mistä haasteellinen käytös voi johtua, miten haasteellisesti käyttäytyvä oppilas tulisi kohdata ja millaisia keinoja minulla opettajana on tukea oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia?

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten haasteellinen käyttäytyminen ilmenee koulukontekstissa?
- 2) Miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea alakoulussa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitän, mitä haasteellinen käyttäytyminen tarkoittaa ja miten se ilmenee koulukontekstissa. Lisäksi esittelen erilaisia tapoja arvioida tuen tarvetta ja Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin. Toista tutkimuskysymystä lähestyn määrittelemällä ensin sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen. Tutkimustiedon avulla selvitän, mitä sosioemotionaalisen kompetenssin ja haasteellisen käyttäytymisen yhteydestä sanotaan ja miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankinnan menetelmänä

Salminen (2011, 3) viittaa Baumeisteriin ja Learyyn (1997), jotka määrittelevät kirjallisuuskatsauksen tavoitteena olevan jo olemassa olevan teorian kehittämisen, mutta myös uuden rakentamisen. Kirjallisuuskatsaus antaa heidän mukaansa myös avaimia arvioida teoriaa, luoda aihealueesta kokonaiskuvaa, tunnistaa ongelmia ja tarkastella jonkin teorian historiallista kehitystä. Salmisen (2011, 31) mukaan kirjallisuuskatsauksen aineistoksi käy niin kirjallisuus, tieteelliset tutkimukset ja lehdet kuin ammattikirjallisuuskin. Lisäksi voidaan huomioida erilaiset julkaisut esimerkiksi ministeriöiltä ja virastoilta sekä raportit kansainvälisiltä organisaatioilta kuten EU:lta ja YK:lta. (Salminen 2011, 31.)

Kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kolmeen eri päätyyppiin, jotka ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi (Salminen 2011, 6). Salminen (2011, 9, 12-14) määrittelee systemaattista kirjallisuuskatsausta tiivistetyksi katsaukseksi aiemmista tutkimuksista ottaen huomioon niistä olennaiset seikat. Sen avulla hypoteesien testaaminen ja tulosten arvioiminen mahdollistuu. Arvioiminen voi tuoda esille myös puutteita ja näin ollen mahdollisia uusia tutkimustarpeita. Meta-analyysi voidaan jakaa kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen meta-analyysiin. Kvalitatiivinen meta-analyysi voidaan tehdä joko metasynteesinä tai metayhteenvetona. Yleisimmin puhuttaessa meta-analyysistä tarkoitetaan kvantitatiivista meta-analyysiä, jossa voidaan antaa suuresta aineistosta myös numeerisia tuloksia. (Salminen 2011, 9, 12-14.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on Salmisen (2011, 6-8) mukaan ”yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä”. Siinä katsauksen tekemistä ei rajoita tiukat ja tarkat säännöt, vaan esimerkiksi aineistot voivat olla hyvinkin laajoja. Tämä takaa sen, että aihe-alueita voidaan kuvata laaja-alaisesti, mutta tarpeen tullen myös ilmiön ominaisuuksien luokittelu mahdollistuu. Kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta voidaan erottaa kaksi tyyppiä: narratiivinen ja integroiva katsaus. Narratiivisessa katsauksessa voidaan antaa laaja kuva tutkittavasta ilmiöstä, kuvata sen historiaa ja kehitystä ja/tai tiivistää aiempia tutkimuksia johdonmukaisesti, joskus jopa kriittisesti. Integroivan katsauksen avulla mahdollistuu aiheen kriittinen, monipuolinen kuvaus sekä uuden tiedon luominen aiemmin tutkitusta aiheesta, joten se on lähellä systemaattista kirjallisuuskatsausta, vaikkakaan se ei ole niin aineistoa valikoiva ja seulova. (Salminen 2011, 6-8.)

Toteutan tämän tutkielman kuvailevana narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Tarkoitukseni on saada aihepiiristä laaja ja kattava kuva samalla kuitenkin tiivistäen aiempia tutkimuksia.

Aineistoa etsiessäni ja käyttäessäni kiinnitän huomiota mahdollisimman uuteen tutkimustietoon, mutta huomioiden kuitenkin sen, että myös jotkin vanhemmat lähdeaineistot voivat olla relevantteja ja tarpeellisia.

3 Haasteellinen käyttäytyminen koulukontekstissa

Haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita on kuvattu aikojen saatossa muun muassa pahantapaisina oppilaina (Kivirauma 2008) ja myöhemmin esimerkiksi tunne-elämältään häiriintyneinä ja sosiaalisesti sopeutumattomina oppilaina (Ahtiainen ym. 2017, 129-130). Kielen avulla voidaan luokitella asioita ja luoda uusia näkökulmia. Tarpeessa luokitella erityistarpeita ei ole tapahtunut muutosta, vaikka itse käytetyt termit ovat muuttuneet. Uudet termit edustavat muutosta, jonka edellytyksenä ovat muutokset muun muassa asenteissa. (Pihlaja 2008, 6-7.) Tulevaisuudessa tässä tutkielmassa käytetylle käsitteelle ”haasteellinen käyttäytyminen” voi olla käytössä jokin uusi termi. Sitä on kuitenkin vaikea arvioida, voisivatko tällaisen käyttäytymisen kuvaamiseen liittyvät termit kadota kokonaan.

Tässä luvussa määrittelen ensin haasteellista käyttäytymistä. Keskityn kuvaamaan erityisesti ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia. Käsittelen myös ADHD- ja käytöshäiriö-diagnoosit, koska niiden oireet usein haittaavat ja häiritsevät koulunkäyntiä ja oppimista. On kuitenkin hyvä huomioida, että tässä tutkielmassa haasteelliseen käyttäytymiseen kuuluvat myös diagnosoimattomat ongelmat ja vaikeudet, eikä diagnoosia nähdä edellytyksenä haasteellisen käyttäytymisen ilmenemiselle tai tukemiselle. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan haasteellista käyttäytymistä koulukontekstissa ja sen ilmenismuotoja. Lopuksi esittelen vielä Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen, jonka tuen portaat ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, ja miten sillä voidaan tukea haasteellista käyttäytymistä.

Tässä tutkielmassa tarkoitan haasteellisella käyttäytymisellä oppilaan käytöstä, joka vaikeuttaa oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä sekä yhteistyötä ja vuorovaikutusta niin opettajan kuin muiden oppilaiden kanssa. Haasteellinen käyttäytyminen voi ilmetä hyvin moninaisesti, mutta keskityn erityisesti ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen ongelmiin. Oppilas myös saa joko tehostettua tai erityistä tukea haasteellisen käyttäytymisensä vuoksi, mutta hänellä ei tarvitse olla diagnoosia esimerkiksi ADHD:sta tai käytöshäiriöstä.

3.1 Käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä

Käyttäytymistä voidaan tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään ottamalla huomioon käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät, joita ovat 1) taustatekijät, 2) käyttäytymistä edeltävät tilannetekijät ja 3) käyttäytymisen seuraamukset. Taustatekijöillä tarkoitetaan niitä tapahtumia ja asiatioja,

jotka eivät yksinään aiheuta tiettyä käyttäytymistä, mutta voivat vaikuttaa käyttäytymisen ilmenemiseen. Esimerkiksi väsymys, sairaana oleminen tai aiempi riitely kaverin kanssa ovat erilaisia taustatekijöitä. Niiden kautta voidaan mahdollisesti arvioida ja ymmärtää paremmin käyttäytymistä edeltäviä tilannetekijöitä ja niihin reagoimista. Edeltäviin tilannetekijöihin voidaan katsoa kuuluvaksi ympäristön ominaisuudet tai tapahtumat, joiden jälkeen tietty käyttäytymisen välittömästi ilmenee. Käyttäytymisen jälkeen lapsi saa myönteistä tai kielteistä palautetta tai vahvistusta; nämä käyttäytymisen seuraamukset vaikuttavat siihen, miten lapsi tulevaisuudessa vastaavassa tilanteessa toimii ja käyttäytyy. (Peitso & Närhi 2011, 173-175.)

Esimerkiksi CICO-tuessa¹ Karhu (2018, 19, 79) määrittelee taustatekijöiksi sekä kodin ja koulun yhteistyön että käyttäytymiselle asetetut tavoitteet, jotka on sovittu yhdessä opettajien, vanhempien ja oppilaan kanssa. Tilannetekijöinä toimivat aamutapaamiset, joissa ennakoiden muistutetaan oppilasta edellä mainituista tavoitteista, ja oppilaan mukana kulkeva käyttäytymisen seurantakortti. Käyttäytymisen seuraamuksena pyritään antamaan mahdollisimman paljon myönteistä palautetta. (Karhu 2018, 19, 79.)

Käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan katsoa myös olevan erilaiset osa-alueet, jotka vaikuttavat käyttäytymisen ilmenemiseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Näitä osa-alueita ovat niin henkilön sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot kuin emootiot ja niiden säätely. Käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavat henkilön tarpeet ja halut; mitä vuorovaikutuksessa halutaan saavuttaa. Toisaalta käyttäytymiseen vaikuttaa myös käsillä oleva tilanne, jolloin saman henkilön käyttäytyminen voi olla erilaista eri tilanteessa ja eri ihmisten kanssa. (Salmivalli 2005.) Tarkemmin näitä asioita käsitellään tämän kandidaatin tutkielman luvussa 4.1 Sosio-emotionaalinen kompetenssi.

3.2 Haasteellisen käyttäytymisen määrittelyä

Tieteellisessä tutkimuksessa haasteellisesta käyttäytymisestä käytetään monia erilaisia käsitteitä. Ojala (2017, 13-14) määrittelee oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen psyykkiseksi oireiluksi, jolla hän tarkoittaa sitä, että lapsi tai nuori ei ”osaa, pysty tai halua käyttäytyä ja toimia koulu yhteisössä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti”. Tällä käsitteellä hän pyrkii siihen, ettei medikalistisuus ja diagnosointi painottuisi liikaa tutkimuksessa. (Ojala 2017, 13-14.)

¹ Check in check out (CICO) -tuki on Karhun (2018) suomalaisen tehostettuun tukeen sopivaksi soveltama tuki, jolla pyritään vaikuttamaan oppilaan käyttäytymisen haasteisiin muun muassa positiivisella palautteella.

Sekä Kuorelahti (2000) että Hintikka (2016) puhuvat väitöskirjoissaan sopeutumattomista oppilaista kuvatessaan oppilaan käyttäytymisen tai tunne-elämän haasteita. Viitala (2014, 13) ottaa esille muun muassa käytöshäiriöinen-käsitteen negatiivisesti latautuneen merkityksen. Hän esittää, että tällöin katse kiinnittyy vain lapseen ja hänen toimintaansa eikä esimerkiksi siihen, miten kasvattaja käyttäytyy. Omassa väitöskirjassaan hän puhuukin sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista. (Viitala 2014, 13.) Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään esimerkiksi seuraavanlaisia käsitteitä: socio-emotional difficulties (SED) (esim. Pihlaja 2008), emotional or behavioral disorders (EBD) (esim. McDaniel, Bruhn & Troughton 2016), behaviour problems (esim. Havighurst ym. 2015) ja challenging behaviour (esim. Orsati & Causton-Theoharis 2013).

Haasteellinen käyttäytyminen voidaan jakaa sisäänpäin (internalizing) ja ulospäin (externalizing) suuntautuviin ongelmiin (esim. Aro 2011b, 108; Eisenberg ym. 2001; McDaniel ym. 2017; Tretacosta & Fine 2010). Sisäänpäin suuntautuvia ongelmia ovat muun muassa vetäytyminen, arkuus, pelokkuus ja masennus, kun taas ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen ongelmat voivat näkyä aggressiivisuutena, käytöshäiriönä, uhmakkuutena, levottomuutena ja impulsiivisuutena (Aro 2011b, 108). Eisenbergin ym. (2001) tutkimus vahvisti näkemystä siitä, että ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvat ovat kaksi erilaista käyttäytymisen ongelman tyyppiä, vaikkakin ne voivat esiintyä myös yhdessä. Nämä tyypit eroavat toisistaan emootioiden ilmenemisen ja itsesäätelyn suhteen. Lapset, joiden käyttäytymisen haasteet luokiteltiin ulospäin suuntautuviksi, saivat korkeimmat tulokset vihan tunteen ilmenemisessä. Heillä oli myös heikko tahdonalainen säätely (effortful control) ja heillä ilmeni jossakin määrin surullisuutta. Säätelyn ongelmat ilmenivät tarkkaavaisuuden säätelyssä ja inhibitorisessa eli ehkäisevässä kontrollissa. Lisäksi he olivat impulsiivisempia kuin lapset, joilla ei ollut ongelmia, ja lapset, joilla oli sisäänpäin suuntautuvia ongelmia. Sisäänpäin suuntautuvilla lapsilla oli taipumusta surullisuuden ja heidän impulsiivisuutensa oli matala. Myös heillä tahdonalainen säätely oli heikkoa, muttei niin paljon kuin ulospäin suuntautuvilla lapsilla. (Eisenberg ym. 2001, 1128-1129.)

Ruoho (1996, 159, 182, 190-191) selvitti peruskoulun erityisopettajien ja päiväkotien lastentarhaopettajien ajatuksia siitä, millaisia tekijöitä heidän mielestään on lasten käyttäytymishäiriöiden taustalla, sekä mihin he kohdentavat tukensa. Sekä erityisopettajien että lastentarhaopettajien vastauksissa nousi vahvimmin esille vanhempien kasvatuksen merkitys lapsen ongelmakäyttäytymisessä. Kuitenkin molemmat ammattiryhmät kohdistivat interventiotoimintaa eniten itse lapseen. Ruoho esittää, että syynä voi olla muun muassa se, etteivät ammattilaiset koe perheen lähestymistä luontevaksi tai kuuluvaksi omaan vaikutuspiiriin. (Ruoho 1996, 159, 182,

190-191.) Viitalan (2014, 117-119) tutkimuksessa päiväkotiryhmien kasvattajat pohtivat haasteellisesti käyttäytyvän lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syitä. Heidän haastatteluissaan nousivat esille lapseen liitetyt syyt, jotka jaettiin joko neurobiologisiin syihin tai lapsen taitoihin ja ominaisuuksiin, perheeseen liitetyt syyt, joissa korostuivat vanhempien ongelmat tai kasvatuksen pulmat, sekä muut syyt, kuten lapsiryhmän koko. (Viitala 2014, 117-119.) Myös Orsatin ja Causton-Theoharisin (2013, 516) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät oppilaan perhetaustan ja luontaisten ja yksilöllisten ominaispiirteiden olevan haasteellisen käyttäytymisen taustalla.

Haasteellinen käyttäytyminen voidaan nähdä niin henkilön omakohtaisena ongelmana kuin ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntyvänä. Edellä on kuvattu niin opettajien kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajatuksia siitä, mistä haasteellinen käyttäytyminen johtuu, ja joissa on painottunut lapseen ja perheeseen liitetyt syyt. Orsati ja Causton-Theoharis (2013, 508) painottavat omassa tutkimuksessaan, että haasteellinen käyttäytyminen rakentuu sosiaalisissa ympäristöissä ja luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. He eivät näe haasteellista käyttäytymistä yksinomaan oppilaan piirteenä tai ominaisuutena, vaan sosiaalisena rakenteena. (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 508.) Opettajat ovat esimerkiksi kuvanneet, että suhteen kehittäminen haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa on saanut oppilaan tuntumaan mukavammalta ja tehnyt mahdolliseksi käsitellä haasteellista käyttäytymistä oppilaan kanssa (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 520).

3.2.1 Aggressiivisuus

Aggressiivisuus voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Suorassa aggressiossa korostuvat fyysiset teot ja kielellinen aggressiivisuus, kuten nimittely. Epäsuora aggressio ilmenee esimerkiksi suhdeaggressiona, jolla tarkoitetaan muun muassa juorujen avulla vahingoittamista ja sosiaalista eristämistä. (Poikkeus 2011, 92) Yleensä aikuisten on vaikeaa havaita tällaista epäsuoraa aggressiota, jossa kohdetta vahingoitetaan ”kiertoteitse” (Salmivalli 2005, 65).

Toinen tapa määritellä aggressiivisuutta on jakaa se reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon. Tällä jaottelulla pyritään kuvaamaan yksilön syitä toimia aggressiivisesti. Reaktiivisesti aggressiivinen henkilö tulkitsee herkästi ympäristön viestit vihamielisiksi ja uhkaaviksi, jolloin hän reagoi näihin tilannevihjeisiin aggressiivisesti. Reaktiivisen aggressioon esiintymisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa alhaisempaan toverisuosioon ja tunne-elämän häiriöihin. Proaktiivinen aggressio taas ilmenee välineellisenä aggressiivisuutena, jonka avulla henkilö

pyrkii saavuttamaan jotain, esimerkiksi valtaa tai rahaa. Proaktiiviseen aggressioon voi liittyä toverisuosio ja sen ilmenemistä selittää henkilön usko ja kokemus sen toimivuudesta. (Salmivalli 2005, 59-67.) Poikkeus (2011, 93-94) toteaa, että jaottelun proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressiivisuuteen on ”yksioikoinen”, eikä se ”tee oikeutta vuorovaikutuksen syiden moninaisuudelle”, mutta sen avulla voidaan kuitenkin huomata ja ymmärtää, ettei aggressio ilmene ainoastaan tilanteissa, joissa henkilö menettää malttinsa tai kokee uhkaa tai joku provosoi.

3.2.2 Impulsiivisuus

Impulsiivisuudella tarkoitetaan käyttäytymistä, jossa henkilö ei osaa huomioida toiminnan soveliaisuutta, vaan reagoi esimerkiksi tilanteen kannalta epäolennaiseen ärsykkeeseen (Aro 2011b, 111). Impulsiivisuudessa voidaan nähdä olevan sekä tunteiden että käyttäytymisen säätelyn ongelmia (Junttila 2010, 36). Impulsiivisen lapsen voi olla haastavaa pysyä paikoillaan, malttaa odottaa vuoroaan tai keskittyä samaan asiaan pitemmän aikaa. Impulsiivisuuden ilmeneminen voidaan ajatella janana, jolle jokainen sijoittuu; tämän vuoksi voi olla vaikeaa määrittellä, milloin lapsen tavallinen vilkkaus muuttuu häiriöksi. Jos ylivilkkaus ilmenee jokapäiväisessä elämässä ja se esimerkiksi häiritsee lapsen normaalia kehitystä, voidaan aiheellisesti epäillä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD) häiriötä. (Aro 2011b, 111.)

Almqvist (2004, 242) esittelee ICD-10:n tarkkaavuushäiriön ja hyperaktiivisuuden diagnostiset kriteerit. Jotta voidaan puhua ADHD:sta, on oireiden tullut esiintyä pitkäkestoisesti (vähintään 6 kuukautta) ja useissa eri tilanteissa, ja niiden katsotaan olevan haitaksi henkilölle itselleen sekä poikkeavan iänmukaisesta kehitystasosta. ICD-10 määrittelee kolme osa-aluetta, jotka ovat keskittymiskyvyttömyys, hyperaktiivisuus ja impulsiivisuus. Keskittymiskyvyttömyys ilmenee esimerkiksi ulkoisista ärsykkeistä häiriintymisenä, unohteluna sekä vaikeutena keskittyä tehtäviin tai leikkeihin. Hyperaktiivisuus näyttäytyy levottomuutena, äänekkyytenä ja vaikeutena pysyä paikoillaan. Impulsiivisuudessa oireina ovat muun muassa vaikeus odottaa vuoroaan, tilanteeseen sopimattomana puheliaisuutena tai vastaamista kysymyksiin ennen kuin ne on esitetty loppuun. (Almqvist 2004, 242.)

ADHD ilmenee usein oppimisvaikeuksina keskittymiskyvyttömyyden ja tarkkaavaisuuden ongelmien vuoksi. Myös haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat tavallisia, kun ADHD-lapsi ei osaa tulkita sosiaalisia viestejä samalla tavalla kuin muut saaden negatiivista palautetta toiminnastaan. Nämä voivat johtaa negatiiviseen kierteeseen ja heikompaan itsetuntoon ja lopulta jopa käytöshäiriöihin ja mielenterveydenhäiriöihin. (Almqvist 2004, 243-246.)

3.2.3 Käytöshäiriö

Käytöshäiriöllä tarkoitetaan diagnosoitua häiriötä, joka ilmenee pitkäkestoisena (vähintään 6 kuukautta), toistuvana ja normaalista ikätasosta poikkeavana epäsosiaalisena, uhmakkaana tai hyökkäävänä käytöksenä. Käytöshäiriön diagnosointi edellyttää, ettei henkilölle ole diagnosoitavissa muun muassa jotain seuraavista sairauksista: skitsofrenia, depressio tai lapsuusiässä alkavat tunne-elämän häiriöt. ICD-10:n mukaan käytöshäiriö voidaan jakaa neljään alaluokkaan: perheensisäiseen käytöshäiriöön, epäsosiaaliseen käytöshäiriöön, sosiaaliseen käytöshäiriöön ja uhmakkuushäiriöön. (Moilanen 2004, 265-268.) On hyvä huomioida, ettei käytöshäiriössä ole kyse ”tavanomaisesta uhmaikäisen lapsen käyttäytymisestä tai nuoruusiän kapinallisuudesta” (Aro 2011b, 110).

Käytöshäiriön oireita ovat muun muassa toistuva ja vaikeutuva varastelu, aggressiivinen käytös, koulutusta pois jääminen, toisen omaisuuden tahallinen tuhoaminen, tulipalojen sytyttäminen ja päihteiden käyttö. Mikään yksittäinen epäsosiaalinen teko ei riitä diagnoosin tekemiseen. Käytöshäiriön ilmenemiseen voi vaikuttaa monenlaiset tekijät. Taustalla voi olla esimerkiksi turvaton kiintymyssuhde tai pahoinpitely lapsuudessa. Erilaiset rakenteelliset ja fyysiset tekijät, kuten kromosomipoikkeavuudet tai sikiöaikana, synnytyksessä tai myöhemmin tapahtuva aivovaurio voi altistaa käytöshäiriöille. Lisäksi temperamentti ja erilaiset ympäristötekijät voivat olla yhteydessä käytöshäiriöön. (Moilanen 2004, 265-266, 269-272.)

3.3 Haasteellisen käyttäytymisen ilmeneminen koulukontekstissa

Työskentely koululuokassa vaatii oppilaalta monia taitoja oppimisen lisäksi, kuten kärsivällisyyttä, odottamisen taitoja, yksin ja ryhmässä toimimista sekä tarkkaavaisuutta (Lindh & Sinkkonen 2009, 29). Näiden taitojen toteuttaminen voi kuitenkin olla vaikeaa oppilaille, jolla ilmenee haasteellista käyttäytymistä.

Ojalan (2017, 58) väitöskirjassa opettajat kuvaavat oppilaan ulospäin suuntautuvan, ongelmallisen käyttäytymisen näkyvän esimerkiksi kiroiluna, haistatteluna, opettajan ohjeiden noudattamisen piittaamattomuutena, aggressiivisuutena, riidan haastamisena ja vaikeutena luoda ystävyysuhteita (Ojala 2017, 58). Uhmakkuus ja kiusaaminen nousevat myös esille opettajien kuvauksista (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 515). Oppilaan haasteellinen käytös voi näkyä epäkunnioituksena, joka ilmenee esimerkiksi töykeytenä ja pyyntöjen ja sääntöjen noudattamattomuutena. Itsepäinen käytös taas näkyy kaiken mahdollisen vastustamisena, mutta ilman

vihamielistä asennetta. Oppilas voi esimerkiksi teeskennellä, ettei kuule opettajan ohjeita. (Lindh & Sinkkonen 2009, 59-63.) Äärelän (2012, 156) väitöskirjassa nuoret vangit kuvaavat haasteellisen käyttäytymisensä ilmenneen koulussa muun muassa levottomuutena, verbaalisena häirintänä, melun aiheuttamisena ja opettajan toiminnan vastustamisena ja huomiotta jättämisenä (Äärelä 2012, 156). Lyhyesti voisi sanoa, että haasteellisesti käyttäytyvä oppilas ei täytä koulussa käyttäytymiseen liitettyjä normeja (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 509).

Viitala (2014, 99-102, 123) viittaa McCreadyn ja Solowayn (2010) tutkimukseen, jossa opettajien kuvaukset haasteellisesta käyttäytymisestä olivat samankaltaisia kuin Viitalan tutkimukseen osallistuneiden päiväkotiryhmien kasvattajien kuvaukset. Viitalan tutkimuksessa kasvattajien kuvauksista pystyi erottamaan tunne-elämään, vertaissuhteisiin, itsesäätelyyn ja muihin oppimiseen ja kehitykseen liittyviä haasteita. Tunteiden säätelyssä nähtiin haasteita, ja esimerkiksi häviäminen tai heikko suoriutuminen saattoivat aiheuttaa kielteisten tunteiden nopean viriämisen. Ongelmat vertaissuhteissa näkyivät joko fyysisenä tai sanallisena kiusaamisena, riitelynä tai ulkopuolelle jäämisenä. Haasteet itsesäätelyssä ilmenivät tunteiden säätelyn lisäksi muun muassa vaikeutena noudattaa sääntöjä ja ylläpitää tarkkaavaisuutta. Muiksi ongelmiksi määriteltiin kielen kehitys ja muistin toiminta. Hirvensalon (2018, 103, 105) väitöstutkimuksessa luokanopettajat määrittelevät oppilaiden sosioemotionaalisen tuen tarpeen johtuvan oppilaan ominaisuuksista tai vaikeuksista, kuten ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvista käyttäytymisen ongelmista. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet vaikuttavat opettajien mukaan myös oppilaan koulunkäyntiin, mikä näkyy esimerkiksi oppimisen vaikeuksina, muiden häiritsemisenä tai siinä, että oppilas itse häiriintyy helposti. (Hirvensalon 2018, 103, 105.)

Kuten edellä nousi esille, oppilaan käytös ei välttämättä haasta ainoastaan opettajaa, vaan haasteellinen käytös voi heijastua myös vertaissuhteisiin. Vertaissuhteisiin heijastuva haasteellinen käyttäytyminen voi näyttäytyä lasten välillä esimerkiksi dominointina, riitelynä ja kiusantekona (Viitala 2014, 115). McDanielin ym. (2017, 58-59) tutkimukseen osallistuneilla oppilailta haasteet vertaissuhteissa ilmenivät muun muassa vaikeutena tehdä yhteistyötä ja luoda ystävyys-suhteita, sopimattomana kielenkäyttönä, aggressiivisina purkauksina sekä vertaisten syyttelynä (McDaniel ym. 2017, 58-59). Aggressiiviset lapset voivat jäädä ulkopuolelle vertaissuhteista myös vertaisten toimesta (Eisenberg ym. 2001, 1128; Salmivalli 2005, 62). Toisaalta joskus aggressiivinen lapsi voi olla suosittua seuraa ja toverisuosion huipulla (Salmivalli 2005, 62; Viitala 2014, 114, 172).

3.3.1 Haasteellisen käyttäytymisen tuen tarpeen arviointia

Lapsen tuen tarvetta määriteltäessä on hyvä huomioida, ettei tuen suunnittelu ja antaminen vaadi diagnoosia, vaan tukitoimien avulla pyritään vastaamaan vaikeuksiin, joista on haittaa jokapäiväiselle toiminnalle (Aro 2011b, 108). Haasteellinen käyttäytyminen hankaloittaa koulun arkea niin opettajan, oppilaan itsensä kuin muidenkin oppilaiden näkökulmasta eikä sen ilmeneminen vaadi diagnoosia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 61) painottaakin vaikeuksien ennaltaehkäisyä ja tuen tarpeen varhaista tunnistamista, jotta ongelmat eivät pitkittyisi ja vaikeutuisi (POPS 2014, 61).

Lindh ja Sinkkonen (2009, 53-59) esittelevät neljä erilaista, yleistä oppimiseen vaikuttavaa osa-aluetta, joiden avulla opettaja voi tarkastella haasteellista käyttäytymistä. Ensimmäisessä osa-alueessa esitellään oppimiseen liittyviä ominaisuuksia, kuten tehtävien välttely, jonka negatiivinen kierre voi aiheuttaa haasteellista käyttäytymistä. Myös esimerkiksi haasteet kielellisissä kyvyissä voivat aiheuttaa ongelmia käyttäytymisessä. Toisen osa-alueen keskiössä ovat erilaiset fyysiset ominaisuudet, kuten hyperaktiivisuus, ADHD ja impulsiivisuus, jotka kaikki voivat omalta osaltaan aiheuttaa haasteellista käyttäytymistä. Kolmas osa-alue keskittyy sosiaalisiin ominaisuuksiin, sosiaaliseen kehitykseen ja toverisuhteisiin. Viimeisessä osa-alueessa esitellään persoonallisuuspsykologisia ominaisuuksia, kuten minäkäsitys, motivaatio ja alhainen epäonnistumisen sietokyky. Osa-alueiden tarkastelun avulla opettaja voi kohdentaa tukeaan tai hakea mahdollisesti apua esimerkiksi erityisopettajalta tai koulukuraattorilta. (Lindh & Sinkkonen 2009, 53-59.) Nämä osa-alueet voidaan katsoa liittyvän myös käyttäytymiseen vaikuttaviin tekijöihin, mutta esittelen ne tässä, koska kuten Lindh ja Sinkkonen mainitsevat, niiden avulla opettaja voi ymmärtää haasteellista käyttäytymistä ja kohdentaa tukeaan oikeaan paikkaan.

Pääpaino Lindhin ja Sinkkosen (2009) esittelemissä osa-alueissa on lapsen liittyvissä ominaisuuksissa tai tekijöissä. Linnove ja Kivijärvi (2011, 158) toteavat, että oletettu syy haasteelliselle käytökselle voi vaikuttaa siihen, mihin tukitoimet kohdistuvat. Jos syyn nähdään olevan ainoastaan lapsessa, myös tukitoimet kohdistuvat lapseen, mutta jos lapsen ja aikuisen vuorovaikutus huomioidaan käyttäytymisen taustalla, voidaan toimia kohdistaa myös tähän suhteeseen. (Linnove & Kivijärvi 2011, 158.) Joskus haasteellisen käyttäytymisen taustalla voi esimerkiksi olla traumaattinen kokemus, jolloin aikuisen tulisi nähdä käyttäytyminen lapsen puolustusmekanismina vaikeaan tilanteeseen (Clark, Buckwalter, Robison, Blackwell, & McGill 2008, 191). Karppinen ja Pihlava (2016, 121) viittaavat aiempiin tutkimuksiin tuoden esille häiritsevän käyttäytymisen ja aggressiivisuuden tarkastelun lapsen hätänä. Tällöin lapsella ei

ole keinoja rauhoittua ja hän tarvitsee aikuisen apua ja turvallista ympäristöä rangaistusten sijaan. (Karppinen & Pihlava 2016, 121.) Käytöksestä syntyvä ymmärrys vaikuttaa siihen, miten aikuinen tulkitsee ja havainnoi lapsen käytöstä ja lopulta reagoi siihen (Linnove & Kivijärvi 2011, 158).

3.3.2 Kolmiportainen tuki haasteellisen käyttäytymisen tukena

Suomen peruskoulussa on ollut käytössä vuodesta 2011 alkaen kolmiportaisen tuen malli (Opetushallitus 2010). Kaikkiin tuen portaisiin kuuluu keskeisenä osana tiivis yhteistyö koulun ja kodin välillä, jolloin voidaan yhdessä tarkastella oppilaan edistymistä, arvioida tuen tarvetta ja suunnitella tukimuotoja. Yleinen tuki on tuen portaista ensimmäinen ja sen tarkoituksena on tukea oppilasta heti, kun tuen tarve ilmenee; mitään erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä ei tarvita. Yleiseen tukeen voidaan katsoa kuuluvan esimerkiksi eriyttäminen, yksittäiset pedagogiset ratkaisut, ohjaus ja tukiopetus. Yleistä tukea vahvempaan ja pitkäjänteisempään tehostettuun tukeen voidaan siirtyä, kun oppilas tarvitsee säännöllistä tai useita yhtäaikaista tukimuotoja oppimisen tai koulunkäynnin tueksi. Tehostetun tuen päätös perustuu yhteistyönä oppilaan ja huoltajien kanssa tehtyyn pedagogiseen arvioon, ja oppilaalle luodaan yksilöllinen oppimissuunnitelma. Kirjallisessa pedagogisessa arviossa käsitellään esimerkiksi arviot yleisen tuen vaikuttavuudesta, tarpeesta tehostettuun tukeen ja tulevista tukitoimista sekä oppilaan vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita ja oppimisvalmiuksia. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaalle annettava tuki ja se sisältää seuraavat kohdat: oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (POPS 2014, 62-65.)

Erityinen tuki on tuen muodoista vahvin, ja sitä annetaan, kun oppilaan kasvua, kehitystä tai oppimisen tavoitteita ei saavuteta aiemmilla tukimuodoilla. Se koostuu erityisopetuksesta ja muista mahdollisista tukimuodoista, joita annetaan myös yleisessä ja tehostetussa tuessa, ja sen tarpeellisuus tulee tarkistaa 2. vuosiluokan jälkeen ja ennen 7. luokalle siirtymistä. Erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opiskelu tapahtuu joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Ennen kuin erityisen tuen päätös voidaan antaa, tulee tehdä pedagoginen selvitys yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Tämän selvityksen tarkoituksena on tarkastella erityisen tuen tarvetta. Kun erityisen tuen päätös annetaan, laaditaan oppilaalle moniammatillisesti henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa ilmenee oppilaalle erityisen tuen päätöksen mukaisesti annettava opetus ja tuki. Siihen kirjataan samoja asioita kuin

oppimissuunnitelmaan, mutta lisäyksenä on kohta ”Opetuksen järjestäminen”. Missään kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (POPS 2014, 65-69.)

Esimerkkinä haasteellisen käyttäytymisen tehostetusta tuesta voidaan ottaa Karhun (2018) väitöskirjassaan tutkiman Check in check out (CICO) -tehostetun tuen interventiomalli. Alkujaan yhdysvaltalainen tukimalli sovellettiin paremmin suomalaiseen kolmiportaiseen tukeen sopivaksi esimerkiksi yksilöllistämällä ja tarkemmalla dokumentoinnilla. Tutkimustulosten mukaan tämä malli soveltuu hyvin suomalaiseen kolmiportaiseen tukeen. (Karhu 2018.) Pursiainen (2018) kehitti vahvuuslähtöisen sosioemotionaalisen kompetenssin tukimallin, jonka toimivuutta hän tutki yläkoulun pienluokan neljän erityisen tuen oppilaan kohdalla (Pursiainen 2018). Esittelen molemmat tukimallit tarkemmin tämän tutkielman luvussa 4.3 Tukitoimet sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa.

4 Sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen tukeminen

Tässä luvussa tarkastelen sosioemotionaalista kompetenssia ja siihen keskeisesti liittyviä osa-alueita. Tämän jälkeen käsittelen eri tietolähteiden valossa sitä, mitä haasteellisen käyttäytymisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin välisestä yhteydestä puhutaan. Luvun lopuksi esittelen kolme erilaista tukimallia, joiden avulla haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea. Näistä kaksi ensimmäistä kohdistuvat enemmän yksilöön, kun taas kolmas keskittyy koko ryhmän tukemiseen.

Tässä tutkielmassa tarkoitan sosioemotionaalisella kompetenssilla henkilön kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia ja kestäviä suhteita toisiin ihmisiin sekä toimia tarkoituksenmukaisesti sosiaalisissa tilanteissa omia tunteitaan säätelemällä (ks. Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 120). Joissakin käyttämistäni lähdeaineistoissa puhutaan kuitenkin sosiaalisesta kompetenssista, joka sisältää emotionaaliset taidot. Näissä tapauksissa käytän tilannekohtaisesti joko sosiaalisen kompetenssin tai sosioemotionaalisen kompetenssi käsitettä.

4.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia voidaan tarkastella erillisinä käsitteinä, mutta niiden kiinteän yhteyden ja sisältöjen osittaisen päällekkäisyyden vuoksi jotkut tutkijat käyttävät sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä, joka yhdistää nämä kaksi kompetenssia. Joissakin tapauksissa puhutaan pelkästään sosiaalisesta kompetenssista, mutta silloin siihen on sisällytetty emotionaalisia taitoja. (Lappalainen ym. 2008, 119.) Esimerkiksi Salmivalli (2005, 74) toteaa emotioiden olevan osallisena kaikkeen sosiaaliseen toimintaan käsitellessään sosiaalista pätevyyttä eli sosiaalista kompetenssia (Salmivalli 2005, 74). Poikkeus (2011, 86-87, 95) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yläkäsitteeksi, jonka yhtenä alakäsitteenä toimii sosioemotionaaliset taidot. Toisaalta hän esittää tunteiden säätelyn ja ilmaisun olevan keskeisessä asemassa taitavassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Poikkeus 2011, 86-87, 95.) Näissä molemmissa tapauksissa korostuu myös emotionaalinen puoli, jolloin voidaan puhua myös sosioemotionaalista kompetenssista sosiaalisen kompetenssin tai pätevyyden sijaan. Myös Pursiainen (2018, 19) päätyy samaan lopputulokseen väitöskirjassaan, jossa sosioemotionaalisen kompetenssin mallin perustana on Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin malli.

Salmivallin (2005, 72-77) mukaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta. Nämä osa-alueet ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emotionit ja niiden säätely, motivationaalinen näkökulma ja kontekstuaalinen näkökulma. Sosiaaliset taidot sisältävät ajatuksen sosiaalisesta käyttäytymisestä, erinäisistä toiminnoista, esimerkiksi hymyilemisestä tai ystävällisistä sanoista. Sosiokognitiivisilla taidoilla, kuten tilannevihjeiden havaitsemisella ja tulkinnalla, ohjataan käyttäytymistä ja ”sosiaalisen tiedon käsittelyä”. Emootiot ja niiden säätely vaikuttaa siihen, mitä sosiaalisessa tilanteessa tunnetaan ja miten näitä reaktioita säädellään. Motivationaalisesta näkökulmasta tarkastellaan käyttäytymisen tavoitteita, ja kontekstuaalinen näkökulma huomioi tekijöitä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen ryhmässä. Salmivalli toteaa, etteivät nämä osa-alueet ole irrallaan toisistaan, vaan vaikuttavat kukin omalla tavallaan toisiinsa. (Salmivalli 2005, 72-77.)

Poikkeus (2011, 86) määrittelee sosioemotionaalisen kompetenssin olevan kykyä saavuttaa omia tavoitteita niin, että myönteiset suhteet toisiin voidaan ylläpitää. Tilanteissa osataan toimia joustavasti konteksti huomioon ottaen. Hänen sosiaalisen kompetenssin mallinsa koostuu itsesäätely- ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista sekä kiintymyssiteistä ja osallisuudesta. Itsesäätely- ja tunnetaidot-kategoriaan kuuluvat muun muassa tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä impulssien hallinta, ja sosiokognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi erilaiset tulkinnat ja havainnot sosiaalisista tilanteista sekä toiminnan seuraamusten ennakointi ja arviointi. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu monia vuorovaikutusta helpottavia taitoja kuten kommunikointi, kuunteleminen ja auttaminen. Kiintymyssiteitä ja osallisuutta kuvaavat tyytyväisyyden kokemukset sosiaalisissa suhteissa sekä kokemukset yhteisöllisyydestä ja joukkoon kuulumisesta. Nämä kokemukset ovat vuorovaikutuksessa yksilön minäkuvan, itsetunnon, odotusten ja uskomusten kanssa, jotka taas vaikuttavat omalta osaltaan sosioemotionaalisen kompetenssiin. (Poikkeus 2011, 86.)

Seuraavaksi käsittelemme sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista itsesäätely-, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, koska ne esiintyvät edellä mainittujen tutkijoiden määrittelyissä. Oletuksena on, että nämä taidot ovat tilannesidonnaisia; ne tulee huomioida vuorovaikutuksessa ja eri ympäristöissä ilmenevinä taitoina, jotka voivat vaihdella myös henkilön tunnetilan tai tavoitteiden mukaan. On hyvä huomioida, että näiden taitojen tarkastelu toisistaan erillään on myös hieman keinotekoisia, koska kuten Salmivalli (2005, 74) toteaa, ne ovat yhteydessä toisiinsa.

4.1.1 Itsesäätelytaidot

Aron (2011a, 10) mukaan tutkijat ovat määritelleet itsesäätelyä monella tapaa riippuen tutkimuksen viitekehystä ja asiayhteydestä. Hän itse tiivistää itsesäätelyn tarkoittavan emootioiden eli tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelyä. (Aro 2011a, 10.) Aro, Aro, Koponen ja Viholainen (2012, 305) toteavat, ettei tunteiden säätelyä pitäisi tarkastella erillään käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelystä, koska tunteet ovat keskeisessä asemassa kaikessa ihmismielen toiminnassa (M. Aro, T. Aro, Koponen & Viholainen 2012, 305). Itsesäätelytaitojen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä lapsen sosiaalisiin taitoihin, kuten kykyyn toimia vertaissuhteissa joustavasti, avoimesti ja huomaavaisesti (Veijalainen, Reunamo & Alijoki 2017, 101).

Tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen, koska niiden kautta erilaiset tilanteet ja tapahtumat saavat merkityksen (Aro ym. 2012, 305). Kun ihminen kykenee käsittelemään omia tunnekokemuksiinsa ymmärtäen ja säätelemään niiden ilmaisua, on sosiaalisten normien mukainen käyttäytymisen mahdollista. Hyvän tunteiden säätelyn avulla ihminen voi siis toimia ja käyttäytyä ympäristössään joustavasti. (Aro 2011a, 11.) Toisaalta taas vaikeus ymmärtää emootioita saattaa johtaa aggressiivisuuteen ja turhautumiseen sosiaalisissa tilanteissa, erityisesti, jos henkilö kokee helposti negatiivisia tunteita (Trentacosta & Fine 2010, 5).

Käyttäytymisen säätely voidaan nähdä myös kykenä ”toimia tilanteiden ja tavoitteiden vaatimalla tavalla” eli esimerkiksi jättämällä ensisijaiset toimintayllykkeet huomiotta silloin, kun ne eivät ole suotavia (Aro 2011a, 12). Kognitiivinen säätely taas pitää sisällään muun muassa tarkkaavaisuuden, muistin ja toiminnan suunnittelun ja arvioinnin. (M. Aro ym. 2012, 305; T. Aro 2011a, 12.) Tunteet – ja kognitiivinen kehitys – vaikuttavat esimerkiksi tarkkaavaisuuteen ja sitä kautta havaintoihin ympäristöstä. Näiden havaintojen kautta tulkitsemme ympäristöä ja käyttäydymme tietyllä tavalla. (Aro 2011a, 13.) Itsesäätely voidaan siis nähdä kierteenä, jossa tunteet, käyttäytyminen ja kognitiiviset prosessit vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa.

Vaikeimpina tunteina säätelyn kannalta voidaan pitää niin kutsuttuja hankalia tunteita, kuten vihaa, pettymystä ja surua. Niiden ilmaisu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, mutta kuitenkin niin, että se tukisi myös omaa hyvinvointia, vaatii harjoittelua. Itsesäätelytaitojen harjoittelu alkaa jo vauvaiässä ja niiden kehittyminen voidaan nähdä esimerkiksi vertaamalla taapero- ja kouluikäisen käyttäytymistä pettymyksen tunteen kohdalla. (Aro 2011a, 11.)

4.1.2 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisten taitojen tarkastelu pelkästään erilaisina taitoina ei ole mielekäs, koska yksittäisten taitojen luettelosta tulisi loputtoman pitkä (Laine 2005, 116). Salmivallin (2005) mukaan sosiaaliset taidot ovat taitoja, joiden avulla yksilö kykenee toimimaan sosiaalisissa tilanteissa mielekkäällä tavalla ja saavuttamaan positiivisia seurauksia, kuten leikkiin mukaan pääsemisen. Sosiaalisia taitoja tarkastellaan siis usein seurausten perusteella. On tärkeää kuitenkin huomata, että yksittäiset taidot eivät toimi samalla tavalla jokaisessa tilanteessa; sosiaalisesti taitava toiminta on siis tilannesidonnaista ja vastavuoroista. On myös mahdollista, että henkilö, jonka sosiaaliset taidot ovat hyvät, voi silti jäädä ryhmän ulkopuolelle esimerkiksi hänelle muodostuneen statuksen vuoksi. (Salmivalli 2005.)

Yleensä sosiaaliset taidot nähdään opittuina taitoina, joita voidaan täten myös opettaa ja harjoitella. Kuitenkin esimerkiksi temperamentti voi vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin. (Laine 2005, 115; Salmivalli 2005, 79.) Salmivalli (2005, 80-85) esittelee erilaisia tutkijoiden kehittämiä mittareita sosiaalisten taitojen arviointiin. Näissä mittareissa arviointia toteutetaan niin vertaisten, opettajien, vanhempien että havainnoitsijoiden toimesta. Mittareiden sosiaalisten taitojen ulottuvuuden vaihtelevat, mutta niissä on löydettävissä myös yhteneväisiä piirteitä, kuten toverisuhteisiin, itsesäätelyyn ja assertiivisuuteen eli niin kutsuttuun jämäkkyyteen sekä itsensä puolustamiseen, liittyviä osa-alueita. Salmivalli kritisoi näissä ulottuvuuksissa esiintyvää mukautuvuuteen ja tottelevaisuuteen liittyviä näkökohtia ja pohtii, että joissakin mittareissa mahdollisesti korostuu aikuisen miellyttäminen, jolloin voidaan kysyä, mittaavatko nämä mittarit todella sosiaalisesti taitavaa toimintaa vai halua miellyttää. (Salmivalli 2005.)

Esimerkkinä sosiaalista taidoista voidaan nostaa esille Laineen (2005, 116) mukaan prososiaalisuus. Juntila (2010, 36) määrittelee prososiaalisiin taitoihin kuuluvan muun muassa empatiakyvyn ja yhteistyötaidot. Empatiakyvyn avulla ihminen kykenee asettumaan toisen asemaan huomioiden sekä oman toiminnan aiheuttamat että muuten virinneet reaktiot ja tunnetilat. Yhteistyötaitoihin voidaan katsoa kuuluvaksi sellaiset konkreettiset sosiaaliset taidot, joilla voidaan edistää ryhmän toimintaa ja tuloksia yhteistyönä muiden kanssa. (Juntila 2010, 36.) Empatian voidaan katsoa myös liittyvän henkilön itsesäätely- ja tunnetaitoihin (Poikkeus 2011, 86).

4.1.3 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiivisten taitojen avulla ihminen kykenee tekemään tulkintoja ja havaintoja sosiaalisista tilanteista sekä pohtimaan ja arvioimaan toimintansa mahdollisia seuraamuksia (Poikkeus 2011, 86). Salmivalli (2005) esittelee sosiaalisen informaation prosessoinnin mallin (SIP) ja tutkimustietoa siihen liittyen. Tässä mallissa pyritään selittämään sosiaalisissa tilanteissa saadun tiedon käsittelyn vaikutusta käyttäytymiseen. Huomio kiinnitetään yksilön representaatioihin eli muistoihin, kokemuksiin ja sisäisiin malleihin, jotka vaikuttavat tiedon havainnointiin ja tulkintaan. Lisäksi tiedon käsittelyä tarkastellaan eri sosiokognitiivisten vaiheiden kautta. Sosiaalisissa tilanteissa kiinnitetään aluksi huomioita tilannevihjeisiin ja näistä tilannevihjeistä luodaan tulkinta tilanteesta. Henkilöstä riippuen tilannevihjeet huomioidaan vahvemmin tai heikommin; voi olla, että jotkut käyttävät enemmän omia aikaisempia kokemuksiaan kuin kiinnittävät huomiota tilannesidonnaisiin tilannevihjeisiin. (Salmivalli 2005.) Nämä tilannevihjeet liittyvät sekä kielellisiin viesteihin ja niiden sisältöihin, mutta keskeisessä osassa ovat myös sanattomat viestit, kuten ilmeet, katsekontakti, kehonasennot ja äänensävy (Poikkeus 2011, 84).

Tulkinnan jälkeen asetetaan tavoitteet toiminnalle ja tutkitaan käytössä olevia toimintastrategioita. Toimintastrategian valintaan vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka hyvin henkilö kykenee arvioimaan oman toimintansa seurauksia. Tilanteeseen sopivan toimintastrategian valinnan tuloksena näkyy ulospäin käyttäytyminen. Tutkimusten mukaan aggressiiviset lapset eroavat ei-aggressiivisista lapsista kaikilla näillä tiedon käsittelyn osa-alueilla. He esimerkiksi odottavat ympäristöltään vihamielisyyttä ja tulkitsevat vertaisten käyttäytymisen aggressiivisemmaksi kuin ei-aggressiiviset. (Salmivalli 2005.) On hyvä huomioida, että emootiot, kuten oma tunnetila ja tilannevihjeiden emotionaalisuus, vaikuttavat sosiokognitiivisiin taitoihin (Salmivalli 2005, 109). Myös vuorovaikutuksen muiden osapuolten tunnereaktiot ja tunteiden säätely vaikuttavat vuorovaikutuksen ilmenemiseen (Poikkeus 2011, 84).

4.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi ja haasteellinen käyttäytyminen

Joissakin tapauksissa heikkoudet sosioemotionaalisessa kompetenssissa yhdistetään haasteelliseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi Lappalainen ym. (2008, 120) nostavat esille, että sosioemotionaalinen kompetenssi on parempi vaihtoehto häiriökäyttäytymisen käsitteelle puhuttaessa lapsen tai nuoren käyttäytymisen ohjaamisesta, koska sen avulla voidaan kiinnittää huomio tai-

toihin, joita lapselle tulisi opettaa (Lappalainen ym. 2008, 120). Voidaan myös puhua sosioemotionaaliset vaikeudet -käsitteestä, joka Pihlajan (2012, 319) mukaan tarkoittaa käsitettä, ”joka sitoo ongelmaan tunteita ja sosiaalista toimintaa sekä käyttäytymisen”.

Pursiainen (2018, 22) väitöskirjasta selviää, että käyttäytymisen haasteita omaavilla lapsilla on vaikeuksia sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämisessä (Pursiainen, 2018, 22). Lapsilla, joilla on ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, on tutkittu olevan esimerkiksi heikkompi tahdonalainen säätely (Eisenberg ym. 2001), joka joidenkin määritelmien mukaan liittyy itsesäätelyyn, yhteen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista (ks. Poikkeus 2011). Esimerkiksi yksi tekijä aggressiivisuuden taustalla voi olla heikot itsesäätelytaidot (Poikkeus 2011). Sosioemotionaalista tukea tarvitsevilla oppilailla on vaikeuksia itsesäätelyssä niin tunteiden kuin käyttäytymisen säätelyn osaltakin, mikä voi ilmetä haasteellisena käyttäytymisenä (Hirvensalo 2018, 122).

Kuorelahti ym. (2012, 284-285) kertovat, että kehittynyt sosioemotionaalinen kompetenssi toimii suojana lapselle tai nuorelle, jonka ympäristössä on paljon riskitekijöitä. He pystyvät esimerkiksi kohtaamaan helpommin vaikeuksia elämässään. Näitä ympäristön riskitekijöitä ovat esimerkiksi perheessä tapahtuneet laiminlyönnit tai muut ongelmat sekä tarkkaamattomuus, ja ne voivat näkyä haastavana käyttäytymisenä. Haastava käyttäytyminen voi johtaa kierteeseen, jossa kaverisuhteet torjutaan ja vuorovaikutussuhteet epäonnistuvat. (Kuorelahti ym. 2012, 284-285; ks. myös Poikkeus 2011.) Viitala (2014, 93, 163) toteaa, että lapsen jäädessä sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle, on hänen vaikea saada ystäviä, mikä taas vaikeuttaa sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Kuorelahden ym. (2012, 280, 282) mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi on yksi keskeinen osatekijä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa.

Lappalainen ym. (2008, 121) ja Pursiainen (2018, 24) viittaavat Kavaleen ja Fornesiin (1996), joiden mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin heikkous on yhteydessä seuraaviin ongelmiin, jotka voivat ilmetä myöhemmin elämässä. Ongelmat voivat esiintyä 1) koulu- ja oppimisvaikeuksina, 2) minäkäsityksen ja itsetunnon ongelmina, 3) toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn ongelmina, 4) tunne-elämän ongelmina sekä 5) käyttäytymisen ongelmina. (Lappalainen ym. 2008, 121; Pursiainen 2018, 24) Pursiainen (2018, 16) pohtii, että heikko sosioemotionaalinen kompetenssi yhdistettynä oppimisvaikeuksiin voi aiheuttaa negatiivisen kehän, jossa oppilas saa pääosin kielteistä palautetta koulu-yhteisössä. Tällaisessa tilanteessa koulu- ja oppimisvaikeudet korostuvat liikaa sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen jäädessä vähemmälle

huomiolle. Negatiivinen palautteen kehä olisi murrettavissa positiivisen näkökulman voimalla. (Pursiainen 2018, 16.)

4.3 Tukitoimet haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa

Koulun rooli sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa on tärkeä. Kuorelahti ym. (2012, 285) toteavat koulun voivan vahvistaa oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukemalla ”lasten ja nuorten sosiaalisia, tunteiden hallinnan sekä vuorovaikutuksen taitoja”. Karhun (2018, 21) mukaan on hyvä huomioida arkiset tilanteet oppimistilanteina. Tällöin haasteellisesti käyttäytyvälle oppilaalle tulee enemmän tilanteita, joissa hän saa palautetta toiminnastaan ja ohjausta ja opetusta haluttuun suuntaan. (Karhu 2018, 21.) Laineen (2005, 233) mukaan opettajan suhtautumisella oppilaaseen on merkitystä, ja haasteellisesti käyttäytyvälle oppilaalle tulisi antaa mahdollisimman paljon myönteistä palautetta.

Käyttäytymisen haasteisiin vastaaminen on mielekkäämpää toteuttaa ennaltaehkäisevästi ja opettaja-oppilassuhdetta vahvistaen (Karhu 2018, 12). Ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä voi toimia esimerkiksi yhdessä sovitut koulun toimintatavat. Hyvä esimerkki tällaisesta on koulun toimintakulttuuri, jossa oppilaita positiivisen palautteen ja kunnioittavan kohtaamisen keinoin ohjataan ja opetetaan toimimaan kouluyhteisössä suotavalla tavalla. (Karhu 2018, 15-16.) Yleisesti interventiot, joilla pyritään tukemaan sosioemotionaalista kompetenssia, vaikuttavat joko suoraan käyttäytymiseen opettamalla sosiaalisia taitoja tai sosiokognitiivisiin taitoihin opettamalla esimerkiksi tilannetulkintaa ja erilaisia toimintastrategioita. Lisäksi on olemassa myös näitä kahta yhdistäviä tukimalleja sekä tukimalleja, joilla pyritään vaikuttamaan yksittäisen lapsen asemaan luokkayhteisössä ja muiden tulkintoihin hänestä. (Salmivalli 2005, 182-190.) Laine (2005, 235) tuo esille, että monien tutkijoiden mukaan parhaimmat tulokset saadaan, kun vaikutetaan sekä yksilöön että koko ryhmään.

4.3.1 Check in check out (CICO) -tuki

Check in check out (CICO) -toimintamalli on kehitetty alun perin Yhdysvalloissa, ja Karhu (2018) väitöstutkimuksessaan tutki sen toimivuutta suomalaisessa koulussa soveltaen sen suomalaiseen tehostettuun tukeen sopivaksi. Tutkimustulosten mukaan CICO-tuki soveltuu hyvin suomalaiseen kouluun osaksi kolmiportaista tukea. Lisäksi tulokseksi saatiin, että 8 viikon mit-

tainen interventio paransi oppilaan käyttäytymistä. Sekä opettajat että oppilaan huoltajat arvioivat, että CICO-tuki on hyväksyttävä tapa oppilaan käyttäytymisen haasteiden tukemiseen. Myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat tyytyväisiä tukimuotoon. CICO-toimintamallissa keskeisessä roolissa ovat oppilaan ohjaaminen toivottuun käyttäytymiseen positiivisen ja säännöllisen palautteen ja palkkioiden avulla. Tavoitteet oppilaalle asetetaan yksilöllisesti ja niiden toteutumista seurataan ja mahdollisesti muokataan intervention kuluessa. (Karhu 2018.)

Intervention käyttöönotto päätetään yhdessä koulutiimin ja huoltajien kanssa (Karhu 2018), mikä tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittua yhteistyötä kodin ja koulun välillä (POPS 2014). Koulutiimillä tarkoitetaan pedagogista CICO-tiimiä, joka perustetaan koululle ja joka seuraa tuen vaikuttavuutta oppilaan pistekorttien avulla. Pistekorttien avulla tuen dokumentointi tapahtuu luontevalla tavalla. (Karhu 2018, 39.) Lisäksi koulutiimi ”suunnittelee tuen toteuttamisen edellytykset oman koulun toimintakulttuuriin sopivaksi” (Karhu 2018, 44).

Tuki koostuu päivittäisistä tapaamisista aamulla ja iltapäivällä jonkun koulun henkilökunnan jäsenen, esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa. Aamulla oppilaan kanssa käydään yhdessä läpi päivän tavoitteet ja iltapäivällä katsotaan, miten päivä sujui. Tärkeä elementti opettajilta saadun suullisen, välittömän palautteen lisäksi on pistekortti, joka kulkee oppilaan mukana koko koulupäivän ajan ja johon oppilasta opettavat opettajat kirjaavat palautteen kultakin tunnilta sovitun taidon tai tavoitteen toteutumisesta. Lapsen kanssa toimivien aikuisten tulisi siis huomata oppilaan onnistumiset ja antaa siitä myönteistä palautetta tuen onnistumiseksi. Pistekortti kulkee oppilaan mukana kotona, jolloin myös vanhemmat voivat tukea lastaan käyttäytymisen harjoittelussa antamalla positiivista palautetta onnistumisista. Pistekortin avulla kerätään pisteitä, joilla voi saavuttaa koulukohtaisia palkintoja, kuten läksyttömän päivän tai jonkin toiminnallisen tuokion. Nämä palkinnot sovitaan koulukohtaisesti. (Karhu 2018, 22-24.) Kun interventio päättyy, tulee kiinnittää huomiota koulun toimintakulttuuriin, jonka avulla oppilaan myönteinen kehitys voi jatkua. Tällainen toimintakulttuuri on positiivinen ja kannustava sekä oppilaasta välittävä ja huolehtiva. (Karhu 2018, 40.)

4.3.2 Voltti-tukimalli

Voltti-tukimalli on Pursiaisen (2018) väitöstutkimuksessaan kehittämä vahvuuslähtöinen tukimalli sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen koulu yhteisöön. Pursiainen toteutti tutki-

muksen neljälle yläkouluikäisille heikon sosioemotionaalisen kompetenssin omaavalle oppilaalle, jotka saivat erityistä tukea ja opiskelivat pienryhmässä. Tukimalli perustuu Positive Youth Development -näkökulmaan (PYD), jonka avulla tutkimuksen kokonaisvaltainen ja yhteisöllinen näkökulma tukeen voitiin luoda. (Pursiainen 2018.) Pursiainen (2018, 16-17) perustelee tätä sillä, että oppilaan tuen ja kannustuksen saamisen tarve ei rajoitu ainoastaan opettajiin, huoltajiin ja luokkatovereihin, vaan kaikkiin kasvuyhteisön jäseniin. Tutkimuksessa kasvuyhteisöön kuuluivat huoltajien lisäksi muita kouluyhteisön ja koulun lähiympäristön kasvattajia, jotka kaikki pyrkivät tukemaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä positiivisen palautteen avulla sekä tunnistamaan vahvuuksia ja kehittämään tukimuotoja. (Pursiainen 2018, 16-17.)

Tukimallin kehittäminen oli Pursiaisen (2018, 86) mukaan prosessi, jonka kesto oli noin 15 koulukuukautta. Hän viittaa aiempiin tutkimuksiin, joiden mukaan interventiot ovat tehokkaimmillaan kestäessään 9-12 kuukautta ja ollessaan mahdollisimman pitkäjänteisiä osana kouluarkea. Tutkimuksen tuloksena kahden seurattavan oppilaan sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyi nopeampaa kuin kahden muun seurattavan oppilaan. (Pursiainen 2018, 86.) Pursiainen (2018, 90-92) pohtii tähän syyksi esimerkiksi eri kontekstien ja elämäntilanteiden vaikutusta, oppilaan sitoutumista ja suhtautumista tukimalliin sekä opettajalta ja/tai huoltajalta saadun palautteen laadun.

Tukimallissa on tarkoituksena, että sosioemotionaalista kompetenssia tukemalla suullisesti tai kirjallisesti annetulla kehuvalla palautteella, oppilas oppii tunnistamaan omat vahvuutensa ja potentiaalinsa. Kehuvan palautteen avulla luodaan myös myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. (Pursiainen 2018, 27-28.) Konkreettisesti Voltti-tukimalli koostuu seitsemästä menetelmästä, jotka ovat Vahvuuspuu, Tähtitaulu, Onnistumisen seinä, Tsemppi-kerho, Tulevaisuuteni-aine, Työelämäharjoittelut ja Viikkopalaute. Nämä menetelmät kehitettiin niiden tarpeiden pohjalta, joita kasvuyhteisössä huomattiin oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen tarvitsevan. (Pursiainen 2018, 53, 55.)

Vahvuuspuuhun oppilaat keräävät itse huomaamiaan vahvuuksia niin koulussa kuin kotona. Sen avulla oppilaita voidaan ohjata huomaamaan eri tilanteissa esiintyviä vahvuuksiaan. Tähtitauluun kirjataan oppilaalle kolme tavoitetta ja toimintaohjeet tavoitteen saavuttamiseksi. Koulupäivän päättyessä oppilas arvioi, kuinka hän suoriutui sen päivän aikana; jos tavoitteeseen päästiin, saa oppilas tähtimerkin. Onnistumisen seinän tarkoituksena on auttaa tunnistaa

maan päivän aikana tapahtuneet onnistumiset kirjaamalla ne ylös luokan seinällä olevaan paperiin koulupäivän päätteeksi. Tsemppi-kerhon tarkoituksena on tarjota oppilaille yhteistä toimintaa, jossa voidaan harjoitella vuorovaikutustaitoja ja kokea ryhmään kuulumista. Pursiaisen tutkimuksessa kerho toimi kaikkiaan kuusi kertaa ja sisällöt rakennettiin oppilaiden toiveiden ja palautteen perusteella. Tulevaisuuteni-aineen tarkoituksena on auttaa oppilasta hahmottamaan tulevaisuuttaan elämänsä, esimerkiksi opiskelun ja ammatin suhteen. Työelämäharjoittelun tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat työelämään ja sen vaatimuksiin, ja sen jälkeen keskustella oppilaiden saamista kokemuksista. Viikkopalautteen avulla oppilaat harjoittelevat tekemään yhteenvedon kuluneesta viikosta. Sen tarkoituksena on auttaa kertomaan viikon onnistumiset huoltajille. (Pursiainen 2018, 56-57.) Osana näitä menetelmiä käytetään keskustelua ja palautteen antamista luokkatovereille (Pursiainen 2018, 59).

Pursiaisen (2018, 58-61) mukaan nämä seitsemän menetelmää tukevat sosioemotionaalista kompetenssia eri tavoin. Kaikki edellä mainitut menetelmät tukevat seuraavia, Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin mallin (ks. tämän tutkielman luku 4.1) pohjalta Pursiaisen määrittelemiä sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita: itsesäätelytaitoja, sosiaalisia taitoja, minäkäsitystä ja itsetuntoa sekä odotuksia ja uskomuksia. Tunnetaitoja kehittävät Tähti-taulu ja Tsemppi-kerho. Sosiokognitiivisia taitoja kehittävät kaikki muut paitsi Onnistumisen seinä ja Tulevaisuuteni-aine. Myös kiintymyssiiteisiin ja osallisuuteen vaikuttavat kaikki menetelmät paitsi Onnistumisen seinä.

4.3.3 PATHS-menetelmä

Tieteellisesti tutkittu PATHS-menetelmä (Promoting Alternative Thinking Strategies) on yksi ohjelmista, jotka perustuvat sosioemotionaalisen oppimisen (Social and Emotional Learning, SEL) käsitteeseen. Monivuotista ja kokonaisvaltaista menetelmää voidaan hyödyntää niin esi- kuin alakouluikäisille lapsille. Sen tarkoituksena on vaikuttaa myönteisesti lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssin kehittymiseen sekä ehkäistä aggressiivisuutta ja ongelmakäyttäytymistä. Menetelmään kuuluvia oppitunteja pidetään kerrallaan vähintään 20-30 minuuttia kaksi tai kolme kertaa viikossa. Systemaattisten ja kehitykseen perustuvien materiaalien, oppituntien ja ohjeiden avulla opettaja voi tukea oppilaiden itsesäätelyn, sosiaalisen kompetenssin, positivististen vertaissuhteiden ja ihmissuhteisiin liittyvien ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Eri menetelminä käytetään niin kirjoittamista, lukemista, kerrontaa, laulamista, piirtämistä, tiedettä

kuin matematiikkaakin. Oppitunteja ja materiaaleja voidaan kohdentaa yksilöllisesti jokaisen luokan tarpeen mukaan. (PATHS Education Worldwide, 2019.)

Novak, Mihić, Bašić ja Nix (2017, 88) viittaavat aiempiin tutkimuksiin, joissa PATHS-menetelmän käytön on havaittu saavan positiivisia muutoksia oppilaiden taidoissa ymmärtää tunteita, itsesäätelyssä, sosiaalisessa kompetenssissa ja käyttäytymisen ongelmissa. Esimerkiksi Arda ja Ocak (2012, 2694, 2696) tutkivat ja arvioivat PATHS Preschool -menetelmän vaikutuksia esi-kouluikäisten lasten sosiaalisiin taitoihin. PATHS Preschool -menetelmää käyttäneiden ryhmien ja kontrolliryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero oppilaiden aggressiivisessa ja häiritsevässä käytöksessä, keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa sekä sosioemotionaalisessa kompetenssissa. Heidän mukaansa näyttäisi siltä, että PATHS Preschool -menetelmä sopii Turkin kontekstiin muun muassa kehittäen lasten sosioemotionaalista kompetenssia, vähentäen haasteellista käyttäytymistä sekä tukien hyvää luokkailmapiiriä. (Arda & Ocak, 2012, 2694, 2696.) Kamin, Greenbergin ja Kuschén (2004, 72) pitkittäistutkimuksessa erityisoppilaille selvisi, että PATHS-interventioryhmässä ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen ongelmat vähenivät verrattuna kontrolliryhmään. Myös sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen ongelmat kasvoivat huomattavasti vähemmän interventioryhmässä kuin kontrolliryhmässä.

5 Johtopäätökset

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää kirjallisuuden ja tutkimustiedon avulla, miten haasteellinen käyttäytyminen ilmenee koulukontekstissa ja miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea alakoulussa. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia, joita olen saanut asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Ulospäin suuntautuva haasteellinen käyttäytyminen ilmenee koulussa monenlaisina vaikeuksina ja piittaamattomuutena. Se voi näkyä niin kiroiluna, haistatteluna, sääntöjen noudattamattomuutena, aggressiivisuutena kuin ongelmina vertaissuhteissa. (Ojala 2017, 58; Orsati & Causton-Theoharis 2013, 515.) Ongelmat vertaissuhteissa näkyvät esimerkiksi kiusaamisena, riitelynä, vaikeutena tehdä yhteistyötä ja luoda ystävyys-suhteita (McDaniel ym. 2017, 58-59; Viitala 2014, 115). Nämä vuorovaikutukselliset vaikeudet voivat aiheuttaa kierteen, jossa haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalinen kompetenssi ei pääse kehittymään (Kuorelahti ym. 2012, 285).

Pihlajan (2012, 332) tutkimuksessa haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisten vaikeuksien nähtiin vaikuttavan oppilaan vertaissuhteisiin, mutta esimerkiksi oppilaan ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ei nostettu esille (Pihlaja 2012, 332). Kuitenkin Orsatin ja Causton-Theoharin (2013, 520) mukaan opettajat kokivat vuorovaikutuksen haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa mukavammaksi, kun he kehittivät suhdettaan häneen (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 520). Myös Äärelän (2012, 189) väitöskirjassa nuoret vangit kuvaavat välittävän ja aidon opettajan olevan parempi vaihtoehto kuin kaukaisen ja määräilevän opettajan (Äärelä 2012, 189). Opettajan olisikin hyvä huomioida, että myös hänen oma käyttäytymisensä heijastelee oppilaan käytökseen (Lindh & Sinkkonen 2009, 51).

Monista kasvattajien kuvauksista ilmenee, että syy lapsen haasteelliseen käytökseen nähdään lapsessa itsessään (Hirvensalo 2018, 103; Orsati & Causton-Theoharis 2013, 516; Ruoho 1996; Viitala 2014, 99-102.) Orsati ja Causton-Theoharis (2013, 516-517) toteavat, että opettajien käsitykset haasteellisesti käyttäytyvistä oppilaista vaikuttaa siihen, miten opettajat kokevat nämä oppilaat. Heidän tutkimuksessaan oppilaat nähtiin erilaisina ja poikkeavina, ja heistä puhuttiin ”niinä” erona ”meihin”. Heidät nähtiin ongelmina ja huonompina verrattuna ”normaalisiin” oppilaisiin. (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 516-517.) Jos oppilas nähdään ainoas-

taan ongelmana, häneen myös todennäköisesti suhtaudutaan ongelmana. Toisaalta myös haasteellisesti käyttäytyvät ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat voidaan nähdä positii-visessa valossa kehittyvinä yksilöinä, kuten Viitalan (2014, 172-173) tutkimuksessa.

Haasteellista käyttäytymistä voidaan tukea Suomessa kolmiportaisen tuen avulla, jossa tuen intensiteetti kasvaa portaalta seuraavalle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) luvussa 7 kuvataan näitä tuen muotoja. Yleiseen tukeen kuuluu satunnainen tuki ja esimerkiksi eriyttäminen. Kun tarvitaan säännöllistä tukea tai useita eri tukimuotoja samaan aikaan, saa oppilas tehostettua tukea, jossa tukimuodot ovat vahvempia. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon. Erityinen tuki on vahvin tukimuoto ja se on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Erityistä tukea varten tulee tehdä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) oppilaalle. (POPS 2014.) On hyvä huomioida, ettei diagnoosi ole edellytys tuen eri muodoille (Aro 2011b, 108).

Tuen tarvetta arvioitaessa mahdollisiin tukitoimiin vaikuttaa se, missä oletettu syy haasteelliselle käyttäytymiselle nähdään olevan (Linnove & Kivijärvi 2011, 158). Oppilaaseen liitettyjä syitä voidaan tarkastella esimerkiksi oppimiseen liittyvien ominaisuuksien, fyysisten ominaisuuksien, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien ominaisuuksien sekä persoonaan ja psyykisiin tekijöihin liittyvien ominaisuuksien kautta (Lindh & Sinkkonen 2009, 53-59). Joskus on hyvä tarkastella myös koko ryhmään liittyviä tekijöitä, koska esimerkiksi haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosiaalinen asema ryhmässä voi olla heikko, jolloin se voi vaikuttaa myös tukitoimien tuloksellisuuteen (Salmivalli 2005). Kolmiportaiseen tukeen sopivia tukimalleja ovat esimerkiksi CICO-tuki (Karhu 2018) ja Voltti-tukimalli (Pursiainen 2018).

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen avulla voidaan kiinnittää huomiota taitoihin, joita oppilaan tulisi vielä harjoitella sen sijaan, että keskityttäisiin vain oppilaan käyttäytymisen ongelmiin (Lappalainen ym. 2008, 120; Pursiainen 2018, 15). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin voidaan katsoa kuuluvan itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot (Poikkeus 2011; Salmivalli 2005). Nämä taidot ovat riippuvaisia toisistaan ja tilannesidonnaisia; se, missä, miten ja kenen kanssa vuorovaikutus tapahtuu, vaikuttaa niiden ilmenemiseen (Salmivalli 2005).

Hirvensalon (2018, 135) tutkimuksen mukaan sosioemotionaalinen tuki voi kohdistua yksilöön tai koko ryhmään, mutta myös vertaisvuorovaikutukselliset tuen muodot ovat mahdollisia. Tällä tarkoitetaan sitä, että tukea tarvitseva oppilas oppii tarvittavia taitoja vuorovaikutuksessa

vertaisten kanssa. Opettaja voi tukea vertaisvuorovaikutuksellista oppimista esimerkiksi ryhmittelemällä oppilaat tietyllä tavalla tai vahvistamalla kaveritaitoja. Ryhmiin kohdistuvissa tuen muodoissa myös muut oppilaat hyötyvät tuesta. Lisäksi se vähentää tukea tarvitsevan oppilaan leimaantumisen tai kiusatuksi joutumisen mahdollisuutta. Yksilöön kohdistuvat tuen muodot korostavat oppilaan kohtaamista, ohjaamista ja pedagogisten ratkaisujen huomioon ottamista yksilöllisesti. (Hirvensalo 2018, 135.)

Tässä tutkielmassa kaksi sosioemotionaalisen kompetenssin tukimallia keskittyvät enemmän yksilöön ja yksi on tarkoitettu koko ryhmälle. Enempi yksilöpainotteiset tukimallit ovat Karhun (2018) suomalaiseen tehostettuun tukeen sopivaksi soveltama Check in check out (CICO) -tuki ja Pursiaisen (2018) kehittämä vahvuuslähtöinen Voltti-tukimalli, jossa tosin myös ilmenee koko ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä, kuten keskusteluja ja yhteistä toimintaa luokkatovereiden kanssa. PATHS-menetelmä (Promoting Alternative Thinking Strategies) on näistä kolmesta tarkoitettu koko ryhmälle (PATHS Education Worldwide 2019).

CICO-tuki koostuu päivittäisistä aamu- ja iltapäivätapaamisista, pistekortista, johon merkitään onnistumiset asetetuissa tavoitteissa, koulukohtaisista palkkioista sekä huoltajilta ja opettajilta saadusta positiivisesta palautteesta. Tuen vaikuttavuutta seuraa koulutiimi, joka myös tarpeen vaatiessa räätälöi tukea oppilaalle sopivammaksi. (Karhu 2018.) Karhu (2018, 41) esittää tekijöitä, jotka vaikuttavat CICO-tuen toimivuuteen. Hän tuo esille muun muassa positiivisen palautteen, selkeät ja myönteiset tavoitteet toiminnalle, palkinnot ja positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen rangaistusten sijaan, oppilaan saaman yksilöllisen ja myönteisen huomion päivittäisissä tapaamisissa, seurannan ja moniammatillisuuden. (Karhu 2018, 41.)

Vaikka Karhun (2018) väitöskirjassa CICO-tuesta haasteellisesti käyttäytyvillä oppilaille ei sanottu suoraan olevan sosioemotionaalisen tuen tarvetta, voidaan CICO-tukea hyödyntää myös mitä todennäköisemmin tällaisilla oppilaille. Kuten Karhu (2018, 39) mainitsee, tuessa määritellyt tavoitteet oppilaalle suunnitellaan Suomeen sovelletussa CICO-tuessa yksilöllisesti. Lisäksi on saatu tutkimustuloksia, että CICO-tukea voidaan soveltaa myös sosiaalisten taitojen oppimiseen (Ross & Sabey 2015) sekä oppilaille, joilla on emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia (Swoszowski, Jolivette, Fredrick & Heflin 2012).

Voltti-tukimallissa pyritään vahvuuslähtöisen arvioinnin ja positiivisen palautteen avulla auttamaan oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja potentiaalinsa sekä kehittämään omaa sosioemotionaalista kompetenssiaan. Tukimalli koostuu seitsemästä eri menetelmästä, jotka ovat

Vahvuuspuu, Tähtitaulu, Tulevaisuuteni-aine, Tsemppi-Kerho, Työelämäharjoittelut, Onnistumisen seinä ja Viikkopalaute. Näissä menetelmissä korostuvat muun muassa oppilaan itsearviointi hänelle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, omien vahvuuksien huomaaminen, toimiminen ja keskustelu vertaisten kanssa sekä palautteen antaminen vertaisille. (Pursiainen 2018.)

Voltti-tukimalli on kehitetty yläkouluikäisille erityisen tuen oppilaille, jotka opiskelevat pienryhmässä (Pursiainen 2018, 15). Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkimuskohteena on kuitenkin sosioemotionaalisen kompetenssin tukimallit alakouluun. Voidaan kuitenkin todeta Pursiaisen (2018, 39) sanoin, että hänen tutkimuksessa saamiaan ”tuloksia voidaan soveltaa vastaavanlaisien tukimallien suunnittelussa ja kehittämisessä kouluyhteisöön” (Pursiainen 2018, 39). Esimerkiksi työelämäharjoittelut eivät ole ajankohtaisia alakoulussa, mutta vaikkapa Vahvuuspuun, Tähtitaulun, Onnistumisen seinän ja Viikkopalautteen hyödyntäminen menetelminä voi olla hyvinkin toimivia alakoulussa haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” (L3) otetaan esille niin sosiaaliset taidot, tunnetaidot kuin itsesäätelytaidot taitoina, joita tulisi oppia ja opettaa ja jotka ovat tärkeitä oppilaan hyvinvoinnin kannalta (POPS 2014, 20). Toisaalta perusopetuksen yhtenä yleisenä tavoitteena on ohjata oppilasta omien vahvuuksien löytämiseen (POPS 2014, 18). Voltti-tukimalli tuki tutkimukseen osallistuneilla oppilailla esimerkiksi näiden kaikkien kehittymistä (Pursiainen 2018, 77-81).

PATHS-menetelmä (Promoting Alternative Thinking Strategies) on koko ryhmälle tarkoitettu tukimalli, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä ja vähentää haasteellista käyttäytymistä (PATHS Education Worldwide 2019). Menetelmä ei ole käytössä Suomessa, eikä sen toimivuutta ole tutkittu Suomen kouluissa (Rikosten-torjunta.fi). PATHS-menetelmä perustuu oppitunteihin, joita pidetään useamman kerran viikossa. Näillä oppitunneilla erilaisina oppimismenetelminä käytetään monia koulun arjessa muutenkin käytössä olevia menetelmiä, kuten kirjoittamista, lukemista ja matematiikkaa. (PATHS Education Worldwide 2019.) On tutkittu, että PATHS-menetelmän käytöllä on positiivisia vaikutuksia oppilaiden haasteelliseen käyttäytymiseen (Arda & Ocak, 2012, 2694, 2696; Kamin, Greenbergin & Kuschén 2004, 72).

Toisaalta on myös saatu tutkimustuloksia, joissa intervention käytöllä ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta haasteellisesti käyttäytyvillä oppilailla. Novak, Mihić, Bašić ja Nix (2017,

89, 92-93) tutkivat PATHS-menetelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta Kroatiassa pitkittäistutkimuksessa, joka kesti ensimmäisen luokan puolivälistä lähelle toisen luokan loppua. Vastoin hypoteesejaan, he eivät löytäneet tilastollisesti merkitsevää vaikutusta PATHS-menetelmästä korkeamman riskin oppilaille eli oppilaille, joilla esiintyi haasteellista käyttäytymistä. He pohjivat, että interventio ei ehkä ollut tarpeeksi kauan käytössä, jolloin nämä oppilaat eivät ehtineet sisäistää ja harjoitella uusia taitoja. Toisaalta heidän mukaansa taustalla voi olla myös oppilaan heikko asema ryhmässä tai se, ettei yleinen, ennaltaehkäisevä interventio riitä vastaamaan näiden oppilaiden moninaisiin käyttäytymisen haasteisiin. (Novak, Mihić, Bašić & Nix 2017, 89, 92-93.)

Novak, Mihić, Bašić ja Nix (2017, 93) pohtivat, että yksilöllisen intervention avulla voidaan tukea mahdollisesti paremmin korkeamman riskin oppilaita, koska silloin heidän tarpeidensa huomioiminen onnistuu helpommin. He kuitenkin toteavat, että yleisen, koko luokan tukimallin avulla opettaja ja luokkatoverit voivat tukea haasteellisesti käyttäytyvää oppilasta oppimaan uusia taitoja ja tapoja toimia. Lisäksi myös sellaiset oppilaat, joilla ei ole haasteellista käyttäytymistä, voivat hyötyä yleisestä tuesta. (Novak, Mihić, Bašić & Nix 2017, 93.) Parhaimmat tulokset todennäköisesti saadaan, kun vaikutetaan yhtä aikaa sekä yksilöön että ryhmään (Laine 2005, 235). Lisäksi Kuorelahti ym. (2012, 286) toteavat, että olisi tärkeää kehittää menetelmiä, joissa häiriköitä ei eristetä yhteisöstä, koska silloin voidaan tukea kaikkia lapsia ja nuoria yhdessä.

Yksi keskeinen tekijä haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa on positiivinen ja kannustava palaute oppilaan onnistumisista. Niin Karhun (2018, 22) tutkimassa Check in check out (CICO) -menetelmässä kuin Pursiaisen (2018, 16-17) kehittämässä Voltti-tukimallissa korostuu positiivisen palautteen merkitys. Molemmissa tutkimuksissa myös huoltajien ja muiden kasvuyhteisön jäsenien antama kannustava palaute on tärkeässä roolissa oppilaan tukemisessa (Karhu 2018; Pursiainen 2018). Pursiainen (2018, 90) pohtiikin, että tukimalli olisi sopinut ehkä paremmin yhdelle tutkimukseen osallistuneista oppilaista, jos hänen huoltajansa olisivat olleet sitoutuneempia arvioimaan oppilasta vahvuuslähtöisesti.

Yhteistyö huoltajien kanssa on tärkeää tuen onnistumisen kannalta. Karhun (2018, 24) tutkimukseen osallistuneet oppilaat käyttivät säännöllisesti saamiaan pistekortteja kotona, jolloin huoltajien oli helppo seurata oppilaan edistymistä ja tukea kannustamalla (2018, 24). Pursiaisen (2018, 55) tutkimuksessa myös huoltajat osallistuivat koulun henkilökunnan ja oppilaan itsensä

lisäksi oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen arviointiin sekä tuen eri menetelmien kehittämiseen (Pursiainen 2018, 55). Myös PATHS-menetelmässä huomioidaan vanhemmat, vaikka pääpaino onkin koulussa (PATHS Education Worldwide 2019). Yhteistyö kodin ja koulun välillä korostuu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa kolmiportaisen tuen muodoissa (POPS 2014).

6 Pohdinta

Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen löytyy kirjallisuudesta ja tutkimuksista monia erilaisia interventioita. Esimerkiksi draama-interventiosta sosiaalisen kompetenssin tukemisessa on saatu positiivisia tuloksia (Kemppainen, Joronen, Rantanen, Tarkka & Åstedt-Kurki 2010). On myös kehitetty eri ikävaiheet huomioon ottava Aggression portaat -tukimalli, jossa tavoitteena on aggressiivisuuden ennaltaehkäisy ja haasteellisten tunteiden säätelyn oppiminen (Cacciatore 2007). Päädyin kuitenkin esittelemään nämä kolme tukimallia, koska kaksi niistä, Karhun (2018) tutkima CICO-tuki ja Pursiaisen (2018) kehittämä Voltti-tukimalli, ovat Suomessa testattuja, yksilölle kohdistettuja ja niissä molemmissa positiivinen palaute korostuu. Lisäksi molemmat ovat uusia, viimevuotisia tutkimuksia. PATHS-menetelmä taas on koko luokalle soveltuva, ja halusin ottaa sen esille, koska sen toimivuutta ei ole tutkittu Suomen koulujärjestelmässä.

Olen noudattanut tätä tutkielmaa tehdessä hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteita. Tutkielmassani painottuu tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat eli rehellisyys ja tarkkuus niin tutkielman teossa kuin tulosten esittämisessä ja arvioinnissa. Olen viitannut tutkijoiden töihin asian- ja johdonmukaisella tavalla kunnioittaen heidän tekemäänsä työtä ja saavutuksia. (TENK 2012, 6.) Tutkimuksen eettisyydessä haluan kiinnittää huomiota erityisesti haasteellisen käyttäytymisen käsitteeseen ja siihen, miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan läsnä ollessa tulisi puhua haasteellisesta käytöksestä. Esimerkiksi Pihlaja (2012, 327) tutki, millaista puhetta haasteellisesti käyttäytyville oppilaille on tuotettu. Näissä korostuvat lasta leimaavat ja poikkeavaksi määrittelevät sanonnat, kuten ”hullu” tai ”tyhmä”. Puheissa oli nähtävissä myös toivottomuus oppilaan tulevaisuutta kohtaan. (Pihlaja 2012, 327.) Vaikka tässä tutkielmassa puhutaan haasteellisesta käyttäytymisestä, tulisi koulun arjessa lapsi kohdata yksilöllisesti ja välittäen.

Tutkielmaa tehdessä olen tehnyt rajauksia ja linjauksia siihen, mitä ja millaisia aineistoja olen käyttänyt. Olen etsinyt kansainvälisiä aineistoja käyttämällä EBSCOhost- ja ProQuest-tietokantoja ja suomalaista kirjallisuutta olen etsinyt Oulun yliopiston kirjaston, Oula-Finnan hakuominaisuuksilla ja ARTO Kansalliskirjastosta. Valitsin lähdeaineistoiksi mahdollisimman tuoreita tutkimuksia ja artikkeleita, mutta en kuitenkaan rajannut mitään tarkkaa vuosilukua, jolloin osa aineistosta on hieman vanhempaa. Tutkielman luotettavuutta lisää se, että olen käyttänyt lähteitä, jotka ovat vertaisarvioituja tai joita voidaan käyttää esimerkiksi kurssimateriaa-

leina yliopistoissa. Lisäksi osa lähteistä on esiintynyt useissa muissa opinnäytetöissä ja artikkeleissa, joihin olen tutustunut tätä kandidaatin tutkielmaa tehdessä. Toisaalta olen myös halunnut löytää lähteitä, joita mahdollisesti ei ole aiemmin käytetty, jotta myös uudempi tutkimus pääsisi osaksi tätä katsausta.

Tutkielman luotettavuuteen negatiivisesti vaikuttaa jotkin muutamat toisen käden lähteet, joita olen käyttänyt. Esimerkiksi Kavalen ja Fornesin (1996) tutkimusta heikon sosioemotionaalisen kompetenssin vaikutuksista myöhempään elämään en saanut omiin käsiini. Rohkenin kuitenkin viitata tähän tutkimukseen, koska löysin viittaukset samaan teokseen kahdesta eri lähteestä, Pursiaisen (2018, 24) väitöskirjasta ja Lappalaisen ym. (2008, 121) artikkelista. Olen kuitenkin välttänyt viimeiseen asti toisen käden lähteitä ja pyrkinyt aina löytämään alkuperäisen teoksen käsiini, jotta tutkielma olisi mahdollisimman luotettava.

Lisäksi tutkielman lukijan päätettäväksi jää, miten tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa se, että osa tutkimuksista ei suoraan ole osoitettu alakoulukontekstiin. Olen käyttänyt esimerkiksi haasteellisen käyttäytymisen ilmenemistä koulukontekstissa kuvatessani Viitalan (2014) väitöskirjaa päiväkotiryhmien sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista. Viitala (2014, 123) itse toteaa tulosten olevan samankaltaisia kuin McCreadyn ja Solowayn (2010) tutkimuksessa, joka kohdistui koulun opettajiin, mutta Viitalan tutkimuksen tulosten osa-alueita oli löydettävissä myös muista tutkielmani koulukontekstiin suunnatuista lähdeaineistoista. Esimerkiksi vertaissuhteisiin liittyviä ongelmia, kuten kiusaamista (Viitala 2014, 100), esiintyy myös muun muassa Orsatin ja Causton-Theoharisin (2013, 515) tutkimuksessa, joka on suunnattu haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden opettajille.

Tämän kandidaatin tutkielman avulla lukija ja kasvatustieteen ammattilaiset voivat ymmärtää paremmin haasteellista käyttäytymistä ja lisäksi tutustua muutamiin tutkimuksiin, joilla voidaan tukea haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä. Tutkielman merkitystä voidaan perustella sillä, että opettajat voivat kokea vaikeaksi haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen. Hirvensalon (2018, 149) tutkimuksessa moni opettaja koki omat taidot riittämättömiksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa. Tutkimustulosten mukaan tiettyä tukimuotoa toteutettiin sitä todennäköisemmin, mitä paremmaksi opettaja arvioi omien ammatillisten taitojensa riittävyyden tuen toteuttamiseksi. Esimerkiksi kannustaminen ja positiivinen palaute olivat tukimuotoja, joihin opettajat kokivat taitojensa riittävän ja joita he paljon käyttivät. Vastaavasti taas valmiita toimintamalleja ja konkreettisia välineitä käytti harvempi ja harvempi myös koki

taitojensa riittävän näiden käyttämiseen. (Hirvensalo 2018, 149.) Lisäksi opettajalla voi olla haasteita tietää jatkotoimenpiteistä, vaikka hän tunnistaisi ulospäin oireilevan oppilaan (Ojala 2017, 95). Tämä tutkielma tuo toivottavasti tukea ja apua haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden tukemisen kanssa kipuileville opettajille.

Tässä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa keskityttiin ulospäin suuntautuvan haasteellisen käyttäytymisen ilmenemiseen koulukontekstissa sekä keinoihin, miten haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea. Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita on monia. Olisi tärkeää tutkia sisäänpäin suuntautuvaa haasteellista käyttäytymistä tai oireilua ja sen tukemista, koska esimerkiksi Ojalan (2017, 59) väitöstutkimuksessa opettajat kuvasivat tätä käyttäytymisen muotoa vähemmän kuin ulospäin suuntautuvaa (Ojala 2017, 59). Äärelän (2012) väitöskirjassa nuoret vangit kuvaavat omia peruskouluajan kokemuksiaan ja sitä, miten koulua olisi heidän mielestään hyvä kehittää (Äärelä 2012). Yksi jatkotutkimusaihe voisikin olla, miten sosioemotionaalista tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas kokee saamansa tukimuodon merkityksen ja vaikutuksen. Toisaalta erityisen mielenkiintoinen havainto tutkielmaa tehdessä oli se, että aineistojen perusteella myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus voi vaikuttaa haasteelliseen käyttäytymiseen ja sen ilmenemiseen. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttavia tukimuotoja olisi mielenkiintoista tutkia tai kehitellä.

Tämän kandidaatin tutkielman perusteella näyttäisi siltä, että sosioemotionaalisen kompetenssi on keskeisessä asemassa tarkasteltaessa ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Tutkielman tulokset viittaavatkin vahvasti siihen, että haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on tärkeää, ja siitä voivat hyötyä niin opettaja, vertaiset kuin erityisesti oppilas itse.

Lähteet

- Ahtiainen, R. Lintuvuori, M. Hienonen, N. Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Suomen kasvatustieteellinen seura: Turku, 119-142.
- Almqvist, F. (2004). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. (3. uud. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 240-249.
- Arda, T. B. & Ocak, Ş. (2012). Social competence and Promoting Alternative Thinking Strategies - PATHS Preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Aro, M. Aro, T. Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 299-331.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-20.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106-118.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. (2. painos). Opetushallitus.
- Clark, C. W. Buckwalter, K. D. Robison, M. B. Blackwell, S. L. & McGuill, J. (2008). Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia väliaikaisessa sijaishoidossa: terapeuttinen sijaishoito, ryhmäkoti, laitoshoido. Teoksessa A. Becker-Weidman & D. Shell (toim.) *Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia traumaperäisen kiintymyshäiriön hoidossa* (suom. L. Ritanen). Tampere: PT-Kustannus.
- Eisenberg, N. Cumberland, T. Spinrad, T. L. Fabes, R. A. Shepard, S. A. Reiser, M. Murphy, B. C. Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.

- Havighurst, S. S. Duncombe, M. Frankling, E. Holland, K. Kehoe, C. Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 749-760.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Hirvensalo, S. (2018). *”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää”: Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 33-55.
- Kam, C.-M. Greenberg, M. T. & Kusché, S. A. (2004). Sustained effects of the PATHS Curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 12(2), 66-78.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 115-146.
- Kempainen, J. Joronen, K. Rantanen, A. Tarkka, M.-T. & Åstedt-Kurki, P. (2010). Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47, 164-173.
- Kivirauma, J. (2008). Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 82-98.
- Kuorelahti, M. (2000). *Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kuorelahti, M. Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277-297.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Lappalainen, K. Hotulainen, R. Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura: 111-131.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Linnove, T. & Kivijärvi, T. (2011). Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin Kas-Kas-ryhmässä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 148-167.
- McDaniel, S. C. Bruhn, A. L. & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behaviour. *Journal of Behavioral Education*, 26, 53-74.
- Moilanen, I. (2004). Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. (3. uud. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 265-275.
- Novak, M. Mihić, J. Bašić, J. & Nix, R. L. (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 52(2), 87-95.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Opetushallitus. (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Määräys 29.10.2010. DNRO 50/011/2010. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Orsati, F. T. & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- PATHS Education Worldwide. (2019). *What is the PATHS® Curriculum?* PATHS® Curriculum. Haettu 12.2.2019 osoitteesta <http://www.pathseducation.com/what-is-paths/paths-curriculum>
- Peitso, S. & Närhi, V. (2011). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 168-191.

- Pihlaja, P. (2008). 'Behave yourself!' Examining meaning assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23(1), 5-15.
- Pihlaja, P. (2012). ”Susta ei tuu koskaan mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 319-344.
- Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-105.
- POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:9. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pursiainen, J. (2018). ”Kumpi oli positiivine? Hyvä vai huono?” *Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen kouluuyhteisöön*. University of Eastern Finland. Joensuu. Väitöskirja.
- Rikoksentorjunta.fi. *PATHS*. Rikoksentorjuntaneuvosto. Haettu 25.2.2019 osoitteesta <https://rikoksentorjunta.fi/paths>
- Ross, S. W. & Sabey, C. V. (2015). Check-in check-out + social skills: Enhancing the effects of check-in check-out for students with social skill deficits. *Remedial and Special Education*, 36(4), 246–257.
- Ruoho, K. (1996). Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhaopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157-199.
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Opetus 2000 (2. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Swoszowski, N. C. Jolivette, K. Fredrick, L. D. & Heflin, L. J. (2012). Check in/check out: Effects on students with emotional and behavioural disorders with attention- or escape-maintained behaviour in a residential facility. *Exceptionality*, 20(3), 163–178.

- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012.) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Veijalainen, J. Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Viitala, R. (2014). Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Äärelä, T. (2012). ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Lapin yliopisto. Väitöskirja.