



Lepola Anni

Haastava käyttäytyminen, sen ennaltaehkäisy ja tukitoimet

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Haastava käyttäytyminen, sen ennaltaehkäisy ja tukitoimet (Anni Lepola)

Kandidaatintutkielma, 35 sivua

Huhtikuu 2021

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan haastavaa käyttäytymistä ilmiönä, sen ennaltaehkäisyä ja tukitoimia. Tutkielmani keskeisenä tavoitteena on selvittää, mitä on haastava käyttäytyminen, mistä se voi johtua sekä kuinka haastavaa käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä. Kandidaatintutkielma on tehty narratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmin. Kirjallisuuskatsauksessa tuodaan esille jo olemassa olevien tutkimusten johtopäätöksiä tiivistäen. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus ajankohtaistaa tutkimustietoa ja antaa yleisen katsauksen tehdyistä tutkimuksista, vaikkei tarjoa lopulta omaa analyttistä tulosta.

Käyttäytymisestä aiheutuvat ongelmat ovat jokapäiväisiä ja niiden vähentämiseen tarvitaan ymmärrystä ja keinoja puuttua. Haastavaan käytökseen oikeilla keinoilla puuttuminen vaatii sen, että on tiedettävä käytöksen takana piilevät syyt. Jotta voidaan puhua haastavasta käyttäytymisestä, on erotettava se normaalista käyttäytymisestä. Käyttäytymisen haastavuus voi vaihdella työrauhan häirinnästä jopa väkivallantekoihin. Haastava käyttäytymisen voi ilmentyä esimerkiksi aggressiivisena tai uhkaavana käytöksenä mutta myös ylivilkkaus tai vetäytyminen voidaan kokea haasteellisena. Haastava käyttäytyminen voi olla seurausta lapsen heikosta itsesäätelystä, kasvuympäristön vaikutuksesta tai fyysisistä tekijöistä. Erityisen haastava käytös voi olla myös merkki jostain käytös- tai tunnehäiriöstä. Näitä käytöstä selittäviä diagnooseja voivat olla esimerkiksi ADHD, uhmakkuushäiriö tai käytöshäiriö. Myös erilaiset oppimisvaikeudet tai autismin kirjat voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä.

Tutkielmani tuloksissa selvisi, että haastavaa käyttäytymistä on mahdollista ennaltaehkäistä tai muutoin vähentää esimerkiksi luokan ilmapiiriä kohentamalla, positiivisen pedagogiikan keinoin tai tunnetaitoja harjoittelemalla. Haastavan käyttäytymisen varalle on myös tarjolla erilaisia tukitoimia, kuten oppilashuolto ja kolmiportainen tuki. Ymmärryksen kasvaessa kasvattajan on helpompi suhtautua haastavan käytöksen kohtaamiseen. Tutkielmassani luotettavuutta parantaa monipuolinen lähteiden käyttö sekä aineiston huolellinen valinta.

Avainsanat: ennaltaehkäisy, haastava käyttäytyminen, tukitoimet

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkielman toteutus	6
2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä	7
3 Haastava käyttäytyminen	10
3.1 Haastavan käyttäytymisen määrittely	10
3.2 Miksi lapsi käyttäytyy haastavasti?	12
3.2.1 Kasvuympäristö	12
3.2.2 Temperamentti	14
3.2.3 Itsesäätely ja tunnetaidot	15
3.3 Haastavaa käytöstä selittävät diagnoosit	16
3.3.1 ADHD	17
3.3.2 Uhmakkuushäiriö	18
3.3.3 Käytöshäiriö	19
4 Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy	20
4.1 Ennaltaehkäisy positiivisen pedagogiikan avulla	20
4.2 Ennaltaehkäisy luokan ilmapiiriin vaikuttamalla	21
4.3 Ennaltaehkäisy tunnetaitoja ja empatiaa harjoittamalla	22
5 Toimintatavat ja tuki haastavassa tilanteessa	23
5.1 Puuttuminen	23
5.2 Kolmiportainen tuki	24
5.3 Oppilashuolto	25
6 Johtopäätökset	26
7 Pohdinta	28
Lähteet	30

1 Johdanto

Melkein joka kolmas opettaja mainitsee menettävänsä melko paljon aikaa oppitunnista siihen, että he keskittyvät käyttäytymisestä aiheutuviin ongelmiin tai odottavat oppilaiden rauhoittumista (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014, s. 9). Samassa tutkimuksessa neljännes opettajista kertoo myös, että luokissa on paljon häiritsevää meteliä. Julkisessa keskustelussa ei ole tarpeeksi puhuttu häiriökäyttäytymisestä tai haastavista oppilaista, vaikka aihe ajankohtainen joka päivä ja koskettaa jokaista kasvattajaa jossain vaiheessa.

O'Reganin (2012) mukaan suurin osa lapsista (90–95 %) mukautuu koulun opetussuunnitelmaan, vaatimuksiin ja odotettuun käytökseen, mutta toisille lapsille koulunkäynti ei ole niin helppoa. Opettajalle nämä lapset tuottavat eniten haasteita, koska he vievät opettajan ajasta jopa 95 %. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden käyttäytyminen voi olla arvaamatonta, uhkailevaa, vaarallista tai häiritsevää. Vaikeissa tilanteissa opettajan kommentit ja kehotukset saatetaan jättää kokonaan huomiotta, jolloin opettaja voi tuntea olevansa neuvoton (O'Regan, 2012).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan haastavaa käytöstä ilmiönä, sen syitä ja opettajan keinoja saada haastavat tilanteet selätettyä. Tutkielmassa käsitellään haastavaa käyttäytymistä niin yleisellä tasolla, kuin käytökseen vaikuttavien diagnoosien kautta. Tutkielmassa pohditaan myös esimerkiksi positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia ennaltaehkäistä haastavasta käyttäytymisestä johtuvia tilanteita. Tutkimus on toteutettu narratiivisena eli kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Koen, että käytännön neuvot ja ymmärrys haastavaa käyttäytymistä kohtaan ovat ajankohtaisia niin nyt kuin tulevaisuudessakin. Mielestäni aihe on tärkeä myös siksi, että yksikään kasvattaja ei pysty välttämään haastavia kasvatustilanteita. Sen lisäksi, että tästä aiheesta tehty opinnäytetyö antaa minulle työkaluja selvittää tulevista haasteista oppilaiden kanssa, koen, että tällaisesta tutkielmasta on apua myös muille.

Haastavan käyttäytymisen syytä olisi hyvä ymmärtää, jotta siihen osattaisiin puuttua oikealla tavalla. Cipani (2011) kuvailee, että kun ymmärtää käytöksen takana piilevän syyn, tulee ongelmien ratkaisusta mahdollista. Kun kasvattaja ymmärtää lapsen tai nuoren tilannetta paremmin, on helpompi säädellä omaa toimintaa, perustella pedagogisia ratkaisuja sekä kehittää omaa ammattitaitoaan. Kuitenkaan ei ole olemassa yhtä ainoaa lähestymistapaa ja kasvattajan täytyy hyväksyä se, että tekemällä ja kokeilemalla oppii. Kasvattaja voi oppia uutta jatkuvasti ja tulla yhä tietoisemmaksi toiminnastaan. Kasvattajan ymmärtäessä oppilaiden käytöksen taustoja, on mahdollista huomata käytöksen takana oleva viesti. Joskus viesti voi olla oireilua jostain aikaisemmasta tapahtumasta tai vaikeasta elämäntilanteesta. Siksi mielestäni on myös tärkeää, että opettaja tai muu kasvattaja kuuntelee lasten ja nuorten sanomisia sekä on läsnä. Tutkielmassani tulee ilmi, kuinka haastavan käytöksen takana voi olla myös neurologisia syitä, esimerkiksi uhmakkuus- tai käytöshäiriö.

Tutkielmassani käsittelen haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn keinoja, kuten positiivista pedagogiikkaa ja tunnetaitojen harjoittamista. Positiivisella pedagogiikalla voidaan ohjata oppilaita parempaan käytökseen kehuun kautta ja tunnetaitojen harjoittelun avulla hankalat tunteet voidaan ilmaista hillitymmin. Haastavan käytöksen kanssa ei kannata jäädä paikoilleen ja yksin, ja siitä syystä esittelen tutkielmassani myös muutamia tukitoimia haastavan käytöksen varalle.

Seuraavaksi tarkastellaan tutkielman toteutusta, jonka jälkeen edetään haastavan käyttäytymisen määrittelyyn, haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn sekä tukitoimiin. Lopuksi koostaan johtopäätökset sekä pohditaan tutkielman teon vaiheita ja jatkotutkimuksen aiheita.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa tuon esiin tutkimuskysymykset perusteluineen sekä esittelen kirjallisuuskatsauksen aineistonkeruumenetelmänä. Tutkielman teko on monivaiheista ja se lähtee liikkeelle ideatasosta, jota seuraavat sitoutuminen, toteuttaminen, kirjoittaminen ja tiedottaminen (Vilkka, 2015). Ideatasolla pohditaan tutkimusongelmaa ja -kysymystä, tutkimuksen tavoitetta ja aikataulua sekä teoreettista viitekehystä ja tutkimuksen käsitteitä. Sitoutumisvaiheessa laaditaan tutkimussuunnitelma ja tarpeen mukaan hankitaan tutkimuslupia. Tutkimuksen toteuttamista on tutkimusaineiston hankinta, analysointi sekä jäsentely ja kirjoitusvaiheessa luodaan itse tutkimusteksti. Tämän jälkeen jäljellä on tiedottaminen, joka kandidaattivaiheessa suoritetaan seminaarin aikana.

2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen

Tieteen rooli yhteiskunnassa on Suomen Akatemian (2016) mukaan jaettu neljään lohkoon, joita ovat tiede maailmankuvan ja sivistyksen rakentajana, tiede vaurauden ja hyvinvoinnin lähteenä, tiede päätöksenteon perustana sekä tiede käytäntöjen kehittäjänä. Mielestäni jokainen näistä tieteen rooleista on merkittäviä omalla osallaan, ja ne selittävät hyvin tutkimuksen tavoitteita ja yhteiskunnallista tärkeyttä. Näiden roolien pohjalta punnitsin myös oman tutkimuskysymyksen muodostamista ja jos tutkimustani tekisi laajemmassa mittakaavassa, voisi se hyvin tarjota uusia käytäntöjä sekä vaikuttaa päätöksentekoon.

Eskola ja Suoranta toteavat (1998), että joskus tutkimuksen vaikein osa voi olla tutkimusidean keksiminen. Ymmärrän sen hyvin, sillä mielestäni tutkimusidean pohtiminen oli haastavaa. Halusin löytää aiheen, joka edistäisi minua kasvattajana sekä olisi työstämisvaiheessa mahdollisimman kiinnostava. Erään luennon jälkeen tajusin, että kandidaattitutkielma voi oikeasti hyödyttää minua tulevaisuudessa. Sitten lähdin pohtimaan, millaiseen ongelmaan haluaisin saada työkaluja ja hiljalleen aihe syntyi.

Tutkimusongelman ja tutkimuskysymyksen aiheen rajaus oli yllättävän monimutkaista. Lähdin liikkeelle mahdollisimman laajasta, jonka jälkeen hiljalleen ryhdyin karsimaan suuntauksia. Lopulta päädyin kahteen tutkimuskysymykseen, jotka ovat:

1. Mitä on haastava käyttäytyminen ja mistä se voi johtua?
2. Kuinka haastavaa käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä?

Tutkimuksen tavoitteena on raottaa haastavan käyttäytymisen taustoja ja pyrkiä ymmärtämään niitä sekä koota opettajien valmiuksia haastavan käyttäytymisen varalle. Mielestäni olisi tärkeää, että kasvattaja tietää mahdollisia syitä haastavaan käytökseen sekä omien mahdollisuuksien mukaan pystyy ennaltaehkäisemään haastavaa käyttäytymistä. Olisi hyvä pohtia, mitä käytös viestii ja kuinka opettajat voivat vastata käytökseen.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä

Salmisen mukaan,

Itse termin osalta kirjallisuuskatsauksen määrittely vaatii täsmennystä. Suomenkielisenä terminä kirjallisuuskatsaus (review, literature review, research literature review) on osittain harhaanjohtava. Kysymys ei ole niinkään katsauksesta, jolla arkikielessä tarkoitetaan lyhyttä tai tiivistä vilkaisua tai yhteenvetoa ilman analyttistä tai muutoin perusteellista otetta. Termillä 'review' viitataan kuitenkin katsauksen lisäksi arviointiin, joka tehdään uudelleen tai kriittisesti. Lisäksi termillä voidaan tarkoittaa selontekoa, arvostelua, tarkistusta ja jopa historiikkia. (2011, s. 5)

Tutkimukseni on muodoltaan kirjallisuuskatsaus, jonka kautta tutkimusta tehdään aiemmista tutkimuksista. Salminen (2011, s. 4–5) katsoo, että kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikkana kokoelma sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta. Kirjallisuuskatsauksessa tuodaan esille jo olemassa olevien tutkimusten johtopäätöksiä tiivistäen. Tämän lisäksi omat ennakkokäsitykset vaikuttavat yleensä myös tutkimuksen tekoon (Grönfors, 2011, s. 19). Grönforsin (2011, s. 19) mukaan jo se, että päätyy valitsemaan tietyn aiheen, viestittää siitä, että tutkimuksen tekijä pitää aiheita jollain tapaa merkityksellisenä. Jos tutkijalla ei olisi minkäänlaisia ennakkokäsityksiä, päätyisi hän vain kuvaamaan ilmiöitä.

Salmisen (2011, s. 31–32) mukaan kirjallisuuskatsauksen lähteinä toimivat esimerkiksi alan lehdet, kirjallisuus sekä tieteelliset tutkimukset. Näiden aineistojen hankinta tapahtuu esimerkiksi yliopistojen tarjoamien tietokantojen kautta ja kirjastoista. Salminen (2011) muistuttaa, että etenkin internetistä etsittäessä tutkittavan aineiston keräämisessä kannattaa olla kriittinen ja etsiä varmennettua tietoa. Grönforsin (2011, s. 29) mukaan kirjallisuuteen perehtyminen auttaa tutkijaa keskittymään oleellisiin asioihin ja saamaan aiheesta ennakkotietoa. Samalla saadaan tietoa siitä, mitä on jo tutkittu, jotta tutkimustulos ei olisi vain samojen johtopäätösten toistoa.

Kirjallisuuskatsauksen muodot on jaettu kolmeen tyyppiin, joita ovat systemaattinen kirjallisuuskatsaus, meta-analyysi sekä kuvaileva kirjallisuuskatsaus (Salminen, 2011, s. 6). Näistä kirjallisuuskatsauksen tyypeistä esittelen jokaisen erikseen yleisellä tasolla, jonka jälkeen perustelen ratkaisuni kirjallisuuskatsauksen muodon valinnasta.

Salminen (2011, s. 9–11) katsoo, että systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa ilmiötä kuvaavaa aineistoa kerätään niin, että aineisto on ikään kuin tiivistelmä oleellisista näkökulmista aiheesta koskien. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistoa seulotaan, jolloin jokaiseen aineistoon perehdytään huolellisesti, jonka jälkeen siitä erotetaan tarpeellinen ja erityisen kiinnostava materiaali.

Salmisen (2011, s. 12–14) mukaan meta-analyysi jaetaan kahteen suuntaukseen, joita ovat kvalitatiivinen suuntaus sekä kvantitatiivinen suuntaus. Kvalitatiivinen meta-analyysi jaetaan metasynteisiin ja metayhteenvetoon. Metasynteessissä on tarkoituksena yhdistää sekä vertailla eri tutkimuksia keskenään. Salminen (2011, s. 12) toteaa, että ”metayhteenvetoon verrattuna metasynteesi on tulkitsevampi ja kuvailevampi analyysin muoto”. Kvantitatiivisessa meta-analyysissä kvantitatiivista tutkimustietoa yleistetään sekä yhdistellään, jolloin saadaan muodostettua johtopäätöksiä tutkimusten suhteista.

Salmisen (2011, s. 7–8) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus jaetaan kahteen luokkaan, joita ovat kuvaileva eli narratiivinen kirjallisuuskatsaus sekä integroiva kirjallisuuskatsaus. Kuvailevan otteen keinoin tietoa voidaan ajankohtaistaa, vaikkei varsinaista analysointia toteuteta. Tämä onkin merkittävä ero narratiivisen ja integroivan tutkimustavan välillä. Integroivassa tutkimusmenetelmässä ilmiötä koskevaa tutkimusmateriaalia kootaan mahdollisimman laajasti, niin, että aineistoa ei seulota yhtä tarkasti kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa.

Kirjallisuuskatsauksen muotoihin tutustuessa valitsin tutkielmani lähestymistavaksi narratiivisen eli kerronnallisen yleiskatsauksen. Valitsin tämän lähestymistavan, koska tutkimuksessani en tuota itse tutkimusmateriaalia, vaan kokoan kirjallisuuskatsauksen tavoin aiempia tutkimuksia yhteen. Kuten aiemmin todettu, narratiivinen kirjallisuuskatsaus ajankohtaistaa tutkimustietoa ja antaa yleisen katsauksen tehdyistä tutkimuksista, vaikkei tarjoa lopulta omaa analyttistä tulosta. (Salminen, 2011, s. 7)

Alasuutari (2011) toteaa, että etenkin laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että ilmiötä tutkitaan monelta kantilta ja itsestänselvyyksiä kyseenalaistaen. Mielestäni tällainen kärsivällisyys ja pohdiskelu on tärkeää myös opettajan ammatissa. Opettajan tulisi osata perustella toimintatapansa ja jotta hän voi tehdä sen, on hänen täytynyt olla tarpeeksi maltillinen ja kiinnostunut ilmiöistä ympärillään. Nämä huomiot myös perustelevat itselleni, miksi tulen tarvitsemaan tutkimustietoa tulevassa ammatissani.

Kirjallisuuskatsauksessa tutkimusmateriaalia ei luoda itse, jolloin esimerkiksi tutkimuslupia ei tarvitse yleensä hakea. Rehellisyyteen ja avoimuuteen on kuitenkin uhrattava ajatus, jos toinenkin esimerkiksi huolellisen lähdeviittausten suhteen, jotta ei tule kopioineeksi toisen omaa. Mielestäni tutkimuksen kirjoittamisvaiheessa on myös tärkeää tarkastella omia kielellisiä valintoja esimerkiksi sen suhteen, että haastavuutta käsiteltäisiin ilman syyllistämistä, lokeroimista, leimaamista tai säälimistä. Tutkielmani eettisyydestä ja luotettavuudesta kerron lisää pohdinnassa.

3 Haastava käyttäytyminen

Tässä luvussa määrittelen tutkielmassani haastavan käyttäytymisen käsitteen. Jotta voidaan puhua haastavasta käyttäytymisestä, on erotettava se normaalista käyttäytymisestä ja käytöshäiriöistä, jotka ovat psykiatrisia diagnooseja. Haluan myös korostaa, että tutkielmassani on kyseessä ilmiö haastavasta käyttäytymisestä, ei lapsen leimaamisesta haastavaksi. Ensimmäiseksi määrittelen haastavaa käyttäytymistä, jonka jälkeen syvennyn haastavan käytöksen taustatekijöihin. Tämän jälkeen esittelen kolme diagnoosia, jotka voivat vaikuttaa haastavan käytöksen syntyyn koulussa.

3.1 Haastavan käyttäytymisen määrittely

Käyttäytymisen haastavuus voi vaihdella työrauhan häirinnästä vaikkapa väkivallantekoihin. Työrauha on osa tutkielmaani haastavan käytöksen osalta, sillä työrauha vaikuttaa oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja luokan ilmapiiriin (Opetushallitus [OPH], 2016). O'Regan (2012, s. 8) mainitsee haastavan käyttäytymisen tuntomerkeiksi esimerkiksi fyysisen ja henkisen väkivallan toisia kohtaan, omaisuuden vahingoittamisen ja sääntöjen uhmaamisen. O'Regan (2012, s. 10) tuo ilmi myös tunnusmerkkejä, joita ei suoraan voida liittää haastavasti käyttäytyviin lapsiin, vaikka nämä tunnusmerkit usein ovat läsnä. Näitä tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi positiivisten suhteiden vähyys aikuisten kanssa, heikko itsetunto sekä haluttomuus tai kyvyttömyys toimintaan.

Ahonen (2017) määrittelee haastavan käyttäytymisen olevan esimerkiksi aggressiota ja uhmaavaa käytöstä, mutta myös ylivilkkautta tai vahvaa vetäytymistä. Ahosen (2017) mukaan haastava käyttäytyminen voi olla seurausta lapsen heikosta itsesäätelystä, kun tunteet kuohuvat. Tunteiden hallinta onkin vahvasti yhteydessä käytöksen hallintaan (Ahonen, 2017). Ahonen (2017) muistuttaa myös, että yksikään lapsi ei tahallaan ja ilman syytä käyttäydy haastavasti, vaan tietynlaiselle käytökselle on olemassa joku syy. Vaikka lapsi käyttäytyisi kuinka vaikeasti, Trogen (2020) huomauttaa, että lapsen täytyy tuntea olonsa rakastetuksi myös konfliktitilanteissa tai muuna epäonnistumisen hetkenä.

Talalan (2019) mukaan lapsen käytöksen haasteellisuus voi olla myös merkki tai oire siitä, että lapsen ydintarpeita on laiminlyöty. Kyseessä voi olla myös käytöshäiriö tai pelkkään temperamenttiin perustuva ominaisuus (Talala, 2019). Talalan (2019) mukaan haastava käyttäytyminen voi olla oire melkein minkälaisesta tahansa psyykkisen tai sosiaalisen puolen ongelmasta.

Korventaipaleen mukaan,

haastava käyttäytyminen tarkoittaa käyttäytymistä, joka haastaa ihmisen itsensä tai muut ihmiset. Haastavaksi käyttäytymiseksi määritellään käyttäytyminen, joka poikkeaa huomattavasti ympäröivän yhteiskunnan kulttuurisidonnaisista käyttäytymismalleista ja normeista. Pelkkä totutusta poikkeava käyttäytyminen ei kuitenkaan ole syy luokitella käyttäytymistä haastavaksi, ellei käyttäytymisestä aiheudu todellista haittaa ihmiselle itselleen tai ympäristölle. Haastavan käyttäytymisen määrittely on aina tilannesidonnaista ja sitä tarkastellaan henkilön itsensä ja ympäristön näkökulmasta. (2012, s. 5)

Kerolan ja Sipilän (2007) mukaan haastava käyttäytyminen voi ilmentyä sanallisesti, tunnetilan mukaan tai fyysisesti. Sanallisesti ilmenevä haastava käyttäytyminen voi olla esimerkiksi kiroilua, uhkailua tai työrauhan häiritsemistä. Tunnetilan mukainen haastava käytös voi esiintyä esimerkiksi kireytenä, ärtyneisyytenä tai ahdistuneisuutena. Fyysinen haastavuus taas liikkeellisenä levottomuutena tai esimerkiksi esineiden paukuttelulla. Lista on kuitenkin loputon ja uusia haastavan käyttäytymisen muotoja ilmenee jatkuvasti (Kerola & Sipilä, 2007, s. 14–16). Koen, että kyse on myös jokaisen henkilökohtaisesta rajanvedosta sen suhteen, minkälaisen käyttäytymisen tulkitsee haastavaksi.

Greenen (2009, s. 23) mukaan lapset käyttäytyvät aina oikein, jos osaavat. Joskus haastavan käytöksen takana voi olla vaikkapa se, ettei ymmärrä kuulemaansa tai lapsen on haastava ilmaista omia tunteitaan, tarpeitaan ja ajatuksiaan verbaalisesti (Greene, 2009, s. 27). Toisinaan kyse voi olla siitä, että lapsi ei pysty saamaan huomiota sosiaalisesti hyväksyttävillä tavoilla (Greene, 2009, s. 27). Lapsi ei siis välttämättä ymmärrä itsekään oman reaktionsa taustaa ja siksi haastavan käyttäytymisen syyn selvittäminen on hankala erottaa. Tällaisten väärinymmärrysten, kielellisten haasteiden ja muiden puutteiden ohella kyse voi olla myös diagnosoiduista käytöshäiriöistä.

3.2 Miksi lapsi käyttäytyy haastavasti?

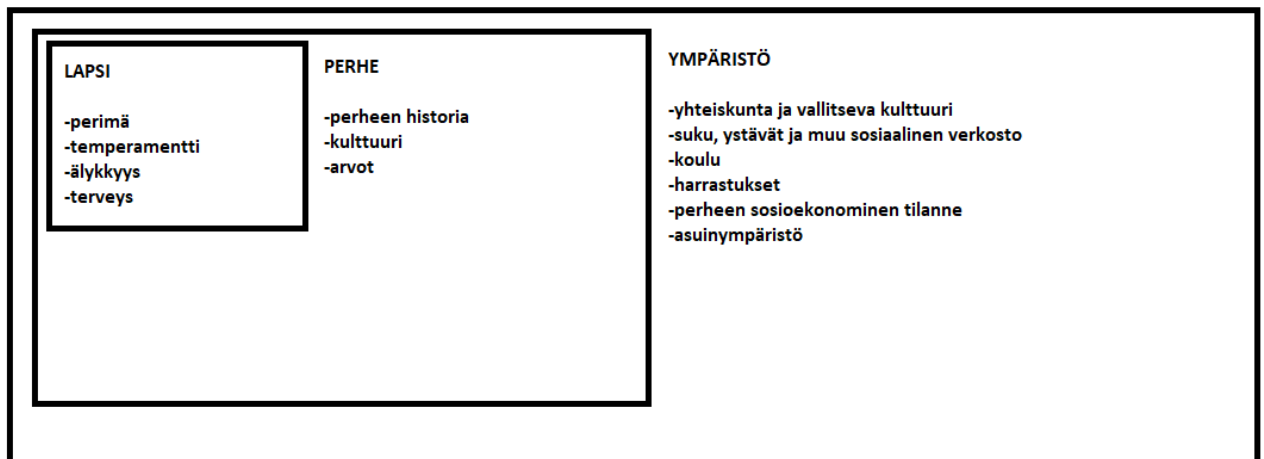
Erilaiset tekijät voivat vaikuttaa lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Jotta voisimme puuttua epätoivottuun käytökseen, on ymmärrettävä lapsen käytöksen takana oleva viesti (Kerola & Sipilä, 2007, s. 13; O'Regan, 2012, s. 8). O'Regan (2012, s. 22–23) on jakanut riskitekijät kolmeen osaan, joita ovat lapsi itse, perhe sekä yhteisö. Lapseen itseensä liittyviä riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi erityiset oppimisvaikeudet, neurologiset ongelmat, heikko älykkyysosamäärä tai heikko tunneäly, vaativa temperamentti sekä heikko itsetunto, masennus tai stressi.

O'Regan (2012, s. 28–34) katsoo, että lapsen ominaisuudet johtavat haastavaan käyttäytymiseen, mutta koulunkäyntiin voi liittyä myös perheeseen liittyvät riskitekijät. Perheeseen liittyviä riskitekijöitä ovat esimerkiksi rikkonainen perhe, epäjohtonmukainen kuri, vanhempien terveys- tai päihdeongelmat, hyväksikäyttö tai vaikka läheisten ihmisten menettäminen. Ympäristö voi vaikuttaa lapsen haastavaan käyttäytymiseen epäsuorasti esimerkiksi köyhyyden tai äkillisten onnettomuuksien kautta, jolloin olosuhteet voivat luoda tilanteesta itsessään vaikean.

3.2.1 Kasvuympäristö

Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tärkein kasvuympäristö on koti. Kasvuympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi perhettä, ihmissuhteita ja niiden laatua, elinoloja sekä toimeentuloa (Määttä & Rantala, 2016). Vanhempien ensisijaisena tehtävänä on huolehtia lastensa hyvinvoinnista (Perälä, Halme & Kanste, 2013). Määttä ja Rantalan (2016) mukaan kasvuympäristön merkitys, lasten ja vanhempien välinen suhde ja mahdollinen kodista kumpuava pahoinvointi ovat merkittäviä tekijöitä lasten toiminnassa. Jos kotona asiat ovat hyvin, se tuottaa lapselle hyvinvointia, mutta jos tilanne kotona on huono, peilautuu se myös lapsen elämään ja toimintaan. Kotona huolta ja pahoinvointia voivat aiheuttaa esimerkiksi vanhemman tai muun perheenjäsenen sairaus, päihteidenkäyttö, mielenterveysongelmat, perheen rikkoutumisen uhka tai väkivalta (Määttä & Rantala, 2016). Tällaiset huono-osaisuuden riskitekijät voivat vaatia toimia myös kunnallisella tasolla, esimerkiksi lastensuojelun kautta (Perälä, Halme & Kanste, 2013). Turvalliseen kasvuympäristöön tulisi kiinnittää paljon huomiota, sillä lapset ovat erityisen haavoittuvainen rankoille vastoinkäymisille tai ankarille olosuhteille (Lipponen, 2020).

Kodin lisäksi lasten kasvuympäristönä toimivat erilaiset palvelut ja vapaa-ajan toiminnot (Perälä, Halme & Kanste, 2013). Perälä ja kollegat (2013) esittelevät lapsiperheille palveluita tuottavat järjestöt ja yritykset, joita ovat esimerkiksi opetus-, sosiaali- ja terveyspalvelut, seurakunnat sekä kulttuuripalvelut. Näillä järjestöillä voi olla ennaltaehkäiseviä ja hyvinvointia edistäviä palveluita, varhaista välittämistä tukevia toimia sekä muita tukitoimia, jotka vaikuttavat lapsiperheiden hyvinvointiin. Lapsiperheiden lieviin haasteisiin voi saada tukea esimerkiksi lähipiiristä, neuvolasta tai kouluterveydenhuollon kautta (Perälä, Halme & Kanste, 2013). Neuvola, päivähoito ja koulu ovat paikkoja, joissa vuorovaikutus tapahtuu perheen ja ammattilaisen välillä, jolloin keskustelu voi mahdollistaa tuen saamisen arkeen (Nurmi ym, 2014). Vaikka suotuista ja turvallinen kasvuympäristö kehittää lasta, ei kasvuympäristön ole kuitenkaan olla täysin riskitön, sillä yksilön täytyy oppia kohtaamaan vaikeuksia kehittyäkseen (Nurmi ym., 2014). Lapsen tulisi oppia hyödyntämään saamaansa tukea ja käyttää sitä itselleen haastavassa ja uudessa tilanteessa (Nurmi ym, 2014).



Kuva 1. Kasvuympäristö osana lapsen kehitystä. (Mukaiillen Mielenterveystalo).

Kuvassa esitetään havainnollistaen kasvuympäristöä lapsen kehityksen osa-alueena. Lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat useat asiat monella tasolla, eikä kaikkiin tekijöihin voi vaikuttaa. Lapsi itse ei voi vaikuttaa perimäänsä tai temperamenttiinsa, mutta perheellä voi olla mahdollisuus vaihtaa esimerkiksi asuinympäristöä.

3.2.2 Temperamentti

Temperamentti tarkoittaa ihmisen yksilöllistä käyttäytymistä temperamentti-piirteiden mukaisesti (Ahonen, 2017). Temperamenttia voidaan pitää ihmisen persoonallisuuden ytimenä (Viljamaa, 2009). Se on kattaus ihmisen luontaisesta reagointityylistä, valmiuksista sekä taipumuksista, joka luo persoonalle pohjan (Riihonen & Koskinen, 2020). Temperamenttiin vaikuttaa myös ympäristö, joka voi korostaa tai hiljentää temperamentti-piirteitä (Viljamaa, 2009). Temperamentti-piirteet ovat esillä jo vastasyntyneellä lapsella ja ne ovat melko pysyviä (Ahonen, 2017; Keltikangas-Järvinen, 2011). Temperamentti-piirteitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, rytmisyys, sopeutuminen sekä lähestyminen tai vetäytyminen (Ahonen, 2017). Jotkut syntyvät luonnostaan rauhallisempina, kun toiset reagoivat asioihin ja muuttuviin tilanteisiin kärkkäämmin (Riihonen & Koskinen, 2020). Temperamentin ja tunnereaktioiden tiedostaminen auttavat kasvattajia ymmärtämään lapsen reaktioita ja tunnekkaita käyttäytymistä (Riihonen & Koskinen, 2020). Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan on hyödyllistä opetella tuntemaan lapsen tunnekaari, jolloin kasvattajan on helpompi ennakoita lapsen käyttäytymistä.

Temperamenttityyleistä voidaan erottaa niin sanottu helppo temperamentti, hitaasti lämpenevä temperamentti sekä vaikea temperamentti. Helpon temperamentin omaava suhtautuu uusiin tilanteisiin positiivisesti sopeutuen sekä helposti rytmin suhteen. Ahosen (2017) mukaan vanhemmilla on esimerkiksi helppo ennustettavuus lapsen uni-valverytmistä tai nälän tunteesta. Hitaasti lämpenevän temperamentin omaava suhtautuu aluksi negatiivisesti muutoksiin, mutta käytös- ja tunnereaktiot ovat vaisuja. Ajan myötä uusiin tilanteisiin sekä muutoksiin totutaan. Vaikean temperamentin omaava on vastakohta helpon temperamentin omaaville. Tällöin ennustettavuus on hyvin vaikeaa, tilanteet ovat epäsäännöllisiä ja muutoksiin on erittäin vaikea sopeutua, jolloin negatiivinen suhtautuminen ilmenee kuulumasti ja näkyvästi (Ahonen, 2017).

Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan tunnereaktiot eivät koskaan ole vääriä, sillä tunnetilojen syttymiseen ei voi itse vaikuttaa. Kuitenkin yksilö voi opetella tunnistamaan tunnereaktioita ja oppia tunteenkäsittelytaitoja, jotta tunteet eivät läikkyisi yli tai aiheuta hankaluuksia. Lapsi ei välttämättä tunnista temperamentin herättämiä reaktioita, jolloin aikuisen olisi hyvä käydä keskustelua lapsen kanssa, jolloin keskustelu voi auttaa lasta huomaamaan omat tunnetilansa (Riihonen & Koskinen, 2020). Vaikka ihminen ei mahda synnynnäiselle temperamentilleen mitään, on yksilön itsensä päätettävissä, miten hän toimii (Keltikangas-Järvinen, 2011). Yksilöllä ei ole mahdollista vaikuttaa ärtymisensä nopeuteen, mutta silti on mahdollisuus päättää, kuinka ärtyneenä toimii.

Vaikka temperamentti itsessään on pysyvä osa ihmisen persoonaa, vähenee sen merkitys ajan ja kasvatuksen myötä (Keltikangas-Järvinen, 2011). Keltikangas-Järvinen (2011) katsoo, että temperamenttipiirteitä ei itsessään voida luokitella hyväksi tai huonoiksi, vaan ympäristön vaatimuksilla on aina merkitystä.

3.2.3 Itsesäätely ja tunnetaidot

Ahosen (2017) mukaan tunnetaidoilla tarkoitetaan tietoisuutta omista ja muiden osoittamista tunteista, sekä tunteiden hallintaa. Esimerkiksi pettymyksen kokiessaan hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi harmittelee esimerkiksi huonosti mennyttä tilannetta, mutta ymmärtää sen olevan satunnaista ja harmitonta. Lapsi, jolla ei ole vielä riittäviä itsesäätelytaitoja, saattaa esimerkiksi pelin hävitessään joutua suureen tunnekuuhuun, jonka muutkin huomaavat suurieleisen käytöksen vuoksi. Tunteiden säätely on siis voimakkaasti yhteydessä toiminnan ja käyttäytymisen säätelyyn. Haasteet tai keskeneräisyys tunnetaitojen ja itsesäätelyn suhteen voivat aiheuttaa lapsessa tunteiden ja käyttäytymisen yli- tai alisäätelyä (Ahonen, 2017). Tunteiden alisäätely voi johtaa aggressiivisuuteen tai uhmakkuuteen, kun toisaalta ylisäätelyn hetkellä lapsi voi voimakkaasti vetäytyä (Ahonen, 2017).

Tunteiden säätely ei tarkoita tunteiden tukahduttamista, tai tasaista mielialaa, vaan tunnetilan käsittelemistä niin, että toimintakyky säilyy mahdollisimman hyvin, eikä ihminen ole tunteiden vietävissä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunnetaidot tarkoittavat lyhyesti tunteiden tunnistamista ja toiminnan soveltamista heränneiden tunteiden mukaisesti. Toisen näkökulman ottaminen, tunteista keskusteleminen ja tilanteen tarkastelu kauempaa voivat auttaa ymmärtämään tilanteen syntyä sekä sen herättämiä tunteita (Nurmi ym., 2014).

Tunteiden säätelyyn ja reaktioiden hillintään vaikuttavat erityisesti aivojen etulohko (Riihonen & Koskinen, 2020). Aivot kehittyvät aikuisiän alkuun saakka ja aivot muovautuvat myös ympäristön vaikutuksesta (Riihonen & Koskinen, 2020). Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan aivojen tunnesäätelykeskus aktivoituu, kun koemme vaaraa tai uhkaa. Tämä aktivoituminen saa aikaan niin kutsutun taistele tai pakene -reaktion. Seurauksena on hyökkäys, pakeneminen tai jähmettyminen, riippumatta siitä, onko uhka tai vaara todellisuudessa aito. Toisena tärkeänä tunnesäätelyyn vaikuttavana tekijänä on mielihyvään ja saavutuksiin keskittynyt systeemi, joka tavoittelee mielihyvää, onnistumisen kokemuksia sekä motivoi heränneiden positiivisten tun-

teiden avulla (Riihonen & Koskinen, 2020). Nuorilla tämä systeemi kehittyy vauhdilla murrosiässä, jolloin nuoret voivat olla erityisen palkkiohakuksia. Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan kolmantena järjestelmänä toimii systeemi, joka pyrkii yhteyden tuntemiseen, rauhoittumiseen sekä turvallisuuden kokemiseen. Kun tämä systeemi aktivoituu, on mieliala rauhallinen ja koetaan turvaa, lohtua ja rauhaa (Riihonen & Koskinen, 2020).

Opettajan ammatissa tai muussa kasvattajan työssä on tärkeää pystyä tunnistamaan toisten tunnetiloja ja niiden aikaansaamia reaktioita. Lahtinen ja Rantanen (2019) muistuttavat, että opettajantyö on sekoitus niin järkeä kuin tunteitakin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja toimii roolimallina oppilailleen, jolloin opettajan omien tunteiden näyttäminen hallitusti toimivat esimerkkeinä oppilaille. Tunnetasolle virittäytyminen, oppilaiden tunteiden sanottaminen sekä kuunteleminen ja ymmärryksen osoittaminen antavat oppilaille tunteen, että häntä ymmärretään ja ettei hän ole tunteidensa kanssa yksin (Lahtinen & Rantanen, 2019). Haastavissa tilanteissa oppilaille voi antaa niin sanotun ”tunnekartan”, josta hän voi näyttää kokemiensa tunteuksia, jolloin myös opettajan on helpompi ymmärtää oppilaan tunnetilaa ja käytöstä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tilannetta voi myös käydä läpi keskustelemalla ensiksi siitä, mitä oikeasti tapahtui, miltä se tuntui ja mitä siitä opittiin. Tällöin oppilaat voivat tunnistaa erilaisia seuraussuhteita sekä oppia huonosta seuranneen hyvän (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Riihonen ja Koskinen (2020) muistuttavat, että aikuisen kannattaa näyttää ja sanoittaa omia tunnetilojaan, sillä lapset aistivat ympärillä olevia tunnetiloja herkästi, jolloin on hyvä, että he tietävät mitä on meneillään. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen saa näyttää myös negatiiviset tunteet. Negatiiviset tunteet olisi hyvä pystyä nimeämään ja sen jälkeen löytää itselleen sopivat keinot rauhoitella itsensä. Riihonen ja Koskinen (2020) jatkavat, että aikuinen saa olla vihainen ja näyttää kun itkee, mutta lapsen kannalta olisi hyödyllistä osoittaa, että tunnetilat tulevat ja menevät sekä ovat osa elämää. Joskus aikuisen tunnekuohunnassa voi käydä ylilyönnejä, jolloin niistäkin olisi hyvä puhua lasten kanssa ja pyytää anteeksi mahdollista ylireagointia (Riihonen & Koskinen, 2020).

3.3 Haastavaa käytöstä selittävät diagnoosit

Erityisen haastava käytös voi olla merkki jostain käytös- tai tunnehäiriöstä (O'Regan, 2012). Näitä käytöstä selittäviä diagnooseja voivat olla esimerkiksi ADHD, uhmakkuushäiriö tai käytöshäiriö. Myös erilaiset oppimisvaikeudet tai autismin kirjat voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Vaikeuksista johtuva turhautuminen voi aiheuttaa kierteen, jossa epäonnistuneiden

oppimiskokemusten seurauksena tuleva huono olo saattaa purkautua haastavana käyttäytymisenä (O'Regan, 2012). Ihmisen moninaisuuteen perustuen voi olla mahdotonta erottaa, mikä on esimerkiksi ADHD:n tai käytöshäiriön aiheuttamaa käyttäytymistä vai mistä käyttäytyminen kumpuaa. Siksi on helpompi ja tärkeämpi kuvailla lapsen käytöstä ja toimimista. Kun tietyn tyyppistä käytöstä seuraa, voi laittaa merkille erilaisia käytösmaalleja sekä oireita ja sen kautta tarjota lapselle oikeanlaista tukea (O'Regan, 2012, s. 11–13). Lukuisat eri diagnoosit voivat vaikuttaa haastavan käytöksen ilmenemiseen koulussa. Seuraavaksi esittelen kolme diagnoosia, ADHD:n, uhmakkuushäiriön ja käytöshäiriön. Valitsin nämä kolme diagnoosia esiteltäväiksi siksi, että koen ne merkittävinä tekijöinä käytöksen säätelyyn koulussa. Muita käytökseen vaikuttavia piirteitä voisivat olla esimerkiksi erilaiset oppimisvaikeudet tai autismin kirjon piirteet.

3.3.1 ADHD

ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on kehityksellinen häiriö, joka heikentää toimintakykyä (ADHD: Käypähoito -suositus, 2019). ADHD voidaan diagnosoida lapsuudesta aikuisuuteen saakka (ADHD: Käypähoito -suositus, 2019). ADHD ilmenee selkeimmin impulsiivisuutena, ylivilkkautena sekä tarkkaamattomuutena (ADHD: Käypähoito -suositus, 2019; O'Regan, 2012, s. 36). Käypähoidon suosituksen (2019) mukaan hoitamaton ADHD voi lisätä vaikeuksia opinnoissa sekä korottaa syrjäytymisen tai psykiatristen häiriöiden riskiä. ADHD-oppilaat voivat käyttäytyä impulsiivisesti eivätkä usein ajattele etukäteen mitä heidän toimintansa voi seurata (O'Regan, 2012, s. 18). Muita ADHD:n oireita ovat esimerkiksi aloitettujen asioiden saattaminen loppuun, vaikeus toimia järjestelmällisesti tai vaikeus ohjeistettujen tehtävien tekemiseen (O'Regan, 2012, s. 38). ADHD huomataan useimmiten paremmin pojilta ja kokonaisuudessaan ADHD:n esiintyvyys 6–18-vuotiailla on noin 3,6–7,2 %. O'Regan (2012, s. 39) kuvailee tyttöjen ja poikien ADHD:n eroavaisuuksia niin, että pojat ovat useimmin räjähdysherkkiä, kun tytöt taas tuntuvat olevan unelmoijia ja luultavasti juuri siksi tyttöjen ADHD voi jäädä helpommin huomaamatta. Oireyhtymää voi olla vaikea tunnistaa, koska se ilmenee yksilöillä eritavoin (O'Regan, 2012, s. 45).

O'Regan (2012, s. 19) katsoo, että haastavissa tilanteissa lapset, joilla on ADHD, jäävät yleensä helpommin kiinni, koska käyttäytyminen on impulsiivista eikä tekojen seurauksia etukäteen mietitä. Tämä voi ilmentyä esimerkiksi niin, että kommelluksista kiinni jäätyään he voivat yrittää valehdella. Useat ADHD-lapset ovat kuitenkin huonoja valehtelijoita, usein heikon lyhytkestoisen muistin ja impulsiivisen käytöksen vuoksi.

Opetustilanteissa ilmenevät ongelmat liittyvät usein esimerkiksi omalta paikalta poistumiseen, ohjeiden noudattamatta jättämiseen tai vaikka koulutarvikkeiden unohteluun (O'Regan, 2012). O'Reganin (2012) mukaan opettajan toimintakeinoja ADHD-oppilaan auttamiseksi ovat selkeys esimerkiksi ohjeiden antamisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi ohjeiden toistaminen ja toiminnan järjestykseen asettaminen saattavat myös helpottaa ADHD-oppilaan toimintaa. Myös rauhoittumishetki ennen oppitunnin aloittamista, käsissä hypisteltävät esineet ja hengähdystauot opiskelun keskellä ovat myös hyviä tapoja auttaa keskittymistä (O'Regan, 2012).

3.3.2 Uhmakkuushäiriö

Uhmakkuushäiriöllä tarkoitetaan poikkeavaa ja vähintään puolen vuoden ajan jatkunutta vihamielistä, vastahankaista tai uhmaavaa käytöstä, joka aiheuttaa haittaa sosiaalisessa toiminnassa tai koulunkäynnissä (Käytöshäiriöt: Käypähoito -suositus, 2018). Uhmakkuushäiriöinen lapsi riitelee aikuisten kanssa, uhmaa sääntöjä ja ohjeistuksia, on kostonhimoinen eikä luovuta kiistelytilanteissa (O'Regan, 2012, s. 64). Tämä voi johtaa siihen, että mitä enemmän uhmakkuushäiriöistä painostetaan, sitä kovemmin he vastaavat takaisin. Uhmakkuushäiriön esiintyvyys alle 18-vuotiailla on noin 3,6 % (Käytöshäiriöt: Käypähoito -suositus, 2018). Tämän lisäksi uhmakkuushäiriön rinnalla voi olla esimerkiksi itsetuhoista käytöstä, päihteiden käyttöä tai seksuaalista riskikäyttäytymistä (Käytöshäiriöt: Käypähoito -suositus, 2018).

Uhmakkuushäiriöinen oppilas voi tuntua olevan niin sanotussa räjähdysherkässä mielentilanteessa, jolloin he usein joutuvat ongelmiin ja haastavat myös opettajaa (O'Regan, 2012, s. 18). Tämä voi ilmentyä esimerkiksi niin, että uhmakkuushäiriöiset saattavat kokea säännöt loukkauksiksi tai häiriökäyttäytyminen voi olla keino purkaa tylsää tilannetta.

Uhmakkuushäiriöisiä lapsia on vaikeampi saada tekemisistään kiinni (O'Regan, 2012, s. 19). Tämä johtuu siitä, että uhmakkuushäiriöiset lapset pystyvät muuttamaan tarinaa nopeasti ja näin saavat opettajankin epäilemään tapahtumia. O'Reganin (2012, s. 65–78) mukaan opettajan, joka työskentelee uhmakkuushäiriöisten lasten kanssa, kolme käyttökelpoisinta ominaisuutta ovat jämäkkyys, oikeudenmukaisuus sekä joustavuus, joita tulee käyttää tilanteen mukaan yhdessä tai erikseen. Näiden keinojen lisäksi myös huumori voi joissain hetkissä olla hyvä keino edistää oppilaan ja opettajan välistä suhdetta tukalassa tilanteessa. Muita tehokkaita keinoja haastavissa tilanteissa ovat esimerkiksi kunnioituksen osoittaminen puheenvuoron antamalla

sekä antamalla vaihtoehtoja, jotka sopivat opettajalle itselleen, näin oppilas saa kokemuksen valinnanteosta. Huomion harhauttaminen muualle tai vankasti päämäärään keskittyminen voi myös olla toimivaa. Haastavassa tilanteessa kannattaa välttää aggressiivisia eleitä, huutamista sekä konfliktien julkista puimista.

3.3.3 Käytöshäiriö

Käytöshäiriöllä tarkoitetaan pitkäaikaista säännöistä, normeista ja oikeuksista piittaamatonta käytöstä, joka heikentää yksilön toimintakykyä merkittävästi (Käytöshäiriöt: Käypähoito -suositus, 2018). Käytöshäiriön esiintyvyys alle 18-vuotiailla on noin 2,1 %. Käytöshäiriön piirteitä ovat muun muassa julmuus ihmisiä tai eläimiä kohtaan, varastelu, tavaroiden tai paikkojen tuhoaminen ja sääntöjen vakava rikkominen (Käytöshäiriöt: Käypähoito -suositus, 2018; O'Regan, 2012, s. 82).

O'Reganin (2012) mukaan käytöshäiriöiset oppilaat voivat harkita omaa käyttäytymistään ja suunnitella selityksiään ennen kuin toimivat, jonka vuoksi heitä on vaikeampaa saada vastuuseen tekemisistään. Silloin käytöshäiriöisen lapsen on helppoa myös syyttää jotain muuta lasta tapahtuneesta. Tämän lisäksi käytös voi olla hyödyn tavoittelua aggressiivisin keinoin. O'Reganin (2012) mukaan käytöshäiriöisen oireiluun tehoavat kunnioituksen osoittaminen, ihmissuhteiden kehittäminen sekä roolimallit. Kielenkäytön tarkastelu tilanteissa ja välikohtausten positiivissävytteinen selvittely ovat tärkeitä, jotta myös kunnioitus opettajaa kohtaan säilyisi (O'Regan, 2012).

O'Regan (2012, s. 87–94) katsoo, että tilanteita voi ennakoida seuraamalla käytöshäiriöisen lapsen toimintaa ja poimimalla käytöksestä merkkejä, joita voivat olla esimerkiksi haluttomuus kommunikoida, hikoaminen tai hokemien toistaminen. Näitä merkkejä seuraamalla opettajan on helpompi lukea oppilaan mielialaa ja toimia vallitsevan tilanteen mukaisesti. Kasvattajan kannattaa aina olla varautunut myös ristiriitatilanteiden kärjistymisiin, jolloin purkaus voi olla henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Opettajan tulisi pysyä rauhallisena, puuttua asianmukaisin keinoin ja antamaan teolle seuraukset. Tilanteet kannattaa selvittää myöhemmin niin oppilaan kuin vaikka kollegojen kesken.

4 Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy

Tässä luvussa kerron haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn keinoista. Olen päätenyt tarkastelemaan haastavan käytöksen ennaltaehkäisemistä positiivisen pedagogiikan keinojen avulla, luokan ilmapiiriin vaikuttamisella sekä tunnetaitojen ja empatian kautta. Näitä ennakoinnin välineitä olen tarkastellut melko yleisellä tasolla, jotta tutkielmani ei kasvaisi liian laajaksi.

4.1 Ennaltaehkäisy positiivisen pedagogiikan avulla

Positiivinen pedagogiikan perustana on positiivinen psykologia, joka keskittyy myönteisten asioiden löytämiseen koko ihmiselämän ajan (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivisen kasvatuksen avulla suunnataan katse kauas, sillä tämänhetkinen työ tuottaa tulosta, joka näkyy myös tulevaisuudessa (Troger, 2020). Perinteisen psykologian piirissä pyritään ratkaisemaan elämässä jo ilmenneitä haasteita, mutta positiivinen psykologia keskittyy hyvän ja mahdollisuuksien etsimiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen tavoitteena on Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan tuoda jokainen nuori tietoiseksi omista taidoistaan sekä kyvyistään ja vahvistaa ajatusta, että jokainen on hyvä jossakin. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan, koulu tulisi nähdä paikkana, joka tarjoaa tietojen opettamisen lisäksi myös vuorovaikutuksen ja ihmisenä olemisen taitoja. Positiivinen pedagogiikka nimestään huolimatta sallii kaikki tunteet eikä se keskity vain positiiviseen ajatteluun (Leskisenoja, 2017). Leskisenoja (2017) korostaa, että positiivisessa pedagogiikassa kehu ja kannustus ansaitaan jollain hyvällä, pienellä tavalla. Kehu ja kannustus taas ohjaavat oppilaan hyvää toimintaa ja käytöstä (Leskisenoja, 2017). Tällainen positiivisen palautteen saanti ohjaa siis oppilaita parempaan käytökseen. Leskisenojan (2017) mukaan koulunkäynti on mielekästä oppilaille, kun he huomaavat kyvykkyytensä ja löytävät vahvuusalueitaan. Lisäksi onnistumisen kokemukset motivoivat ja tuovat intoa koulunkäyntiin (Leskisenoja, 2017). Myönteisten tunteiden vaikutus koulunkäyntiin on merkittävä, sillä myönteiset tunteet lisäävät tarkkaavaisuutta sekä motivaatiota (Kokkonen, 2017). Positiivisessa pedagogiikassa oppilaille tehdään näkyväksi saavutettavissa olevat asiat ja vahvuuksia tukemalla kannustetaan heitä tavoittelemaan näitä mahdollisuuksia (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Kuitenkin, vaikka kuinka ohjaisi kannustavasti ja pyrkisi ennakoimaan ei-toivottua käyttäytymistä, sitä esiintyy aina. Tällaisissa tilanteissa kasvattajan täytyy puuttua käytökseen ja saada lapsi ymmärtämään ja ajattelemaan toimintaansa, eikä vain toimimaan neuvojen ja käskyjen mukaisesti (Trogen, 2020).

4.2 Ennaltaehkäisy luokan ilmapiiriin vaikuttamalla

Tutkimuksen mukaan luokan ilmapiiri vaikuttaa opettajan työskentelyyn ja työstä nauttimiseen (OECD, 2014, s. 9). Rauhaton, äänekäs luokka ja haasteet oppilaiden kesken voivat väsyttää niin oppilaita kuin opettajaakin. Kaiken lisäksi levottomuuksien selvittely vie aikaa ja hidastaa oppimista. Opettajan on onneksi mahdollista vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja luokan dynamiikkaan. Opettajan on tärkeää pyrkiä luomaan turvallinen, stressitön ja positiivinen tila, joka edistää oppimista. Luokan ilmapiiriin vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat Mitchellin (2014) mukaan ihmissuhteet, henkilökohtainen kehitys sekä järjestelmän ylläpito. Luokassa olevien ihmisten tulisi auttaa toisiaan, yksilöiden kasvua ja kehitystä tulisi ohjata, sekä luokkahuoneen järjestys ja toimintatavat tulisivat olla selkeitä (Mitchell, 2014).

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan luokan ilmapiiri on turvallinen, kun siellä uskalletaan jakaa ihmettelyn aiheet, annetaan yksilöiden olla vapaasti omanlaisiaan sekä arvostetaan muiden osaamista. Tällaisessa luokassa saa vastata väärin, kysyä ja ihmetellä vapaasti. Turvallisuuden tunnetta luokassa voidaan parantaa esimerkiksi ystävällisillä teoilla ja huumorilla luokan kesken (Lahtinen & Rantanen, 2019). Näiden keinojen lisäksi arvostava ja hyväksyvä tunne syntyy esimerkiksi hyvän palautteen antamisella ja kohtaamalla oppilaat huomioiden. Tervehtiminen, läsnäolo, yhteisten asioiden puhuminen ja toisten kuunteleminen ovat tärkeitä tapoja edistää positiivista ilmapiiriä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lahtinen ja Rantanen (2019) muistuttavat, että suurimmassa roolissa ilmapiirin edistäjänä on todennäköisesti vuorovaikutus luokan keskuudessa. Toisia huomioon ottava ja arvostava kohtaaminen luo tunneyhteyden, joka on tärkeässä roolissa luokan ilmapiirin suhteen (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Janhusen (2013, s. 69) mukaan kannustava, suvaitseva ja turvallinen ilmapiiri innostavat oppimaan ja motivoivat opiskeluun sekä vaikuttavat kokonaisvaltaisesti koulunkäynnin sujuvuuteen. Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus ryhmässä lisäävät oppilaiden hyvinvointia, sillä ne vähentävät epävarmuuden tunnetta ja vahvistavat itsetuntoa (Janhunen, 2013, s. 81). Yhteenkuuluvuutta voi kehittää esimerkiksi yhteisellä, toisia kannustavalla tekemisellä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto (2012) nostaa esiin ryhmään kuulumisen tärkeyden, sillä jokaisella

on tarve kuulua ryhmään. Ryhmään kuuluminen luo turvaa ja sillä on suuri merkitys yksilön hyvinvoinnille (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2012). Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2012) Kuulun! -materiaalista löytyy useita ryhmähenkeä parantavia vinkkejä.

4.3 Ennaltaehkäisy tunnetaitoja ja empatiaa harjoittelemalla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään Suomen peruskouluissa tapahtuvaa opetusta, ja esimerkiksi tunteiden säätely mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisissa osaamistavoitteissa (OPH, 2016). Kappaleessa 3.2.3 kerroin enemmän tunnetaidoista yleisesti.

Turvallinen oppimisympäristö ja ryhmä tarjoavat hyvän pohjan myös tunnetaitojen harjoitteluun (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2012). Turvallisessa ilmapiirissä on sallittua ja helppoa tuoda omat tunteet hallitusti esiin (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2012). Tunnetaitojen hallitseminen lisää hyvinvointia useiden ihmisten kesken ja lisää empatiaa ihmisten välillä (Kokkonen, 2017). Trogen (2020) toteaa, että kasvatuksen tarkoituksena on opettaa elämää varten tärkeitä taitoja, joita ovat esimerkiksi läsnäolo, keskustelu, kuuntelu sekä empatia. Empatia ja tunnetaidot ovatkin tärkeä osa kasvua, elämää ja ihmissuhteita. Empatiaa voimme lisätä, kun kehitämme ympäristöä, asenteita ja käytöstä (Moisio, 2011). Peruskoulu ja varhaiskasvatus tuovat eri taustoista tulevia lapsia yhteen, jolloin olisi tärkeä arvostaa erilaisuutta ja pyrkiä tasa-arvoisiin kohtaamisiin (Empathy movement, 2019). Harjoitukset, jotka opettavat yksilöille empatiataitoja sekä myötätuntoa, tavoittelevat usein toisten tarpeiden huomiointia ja toisista välittämistä (Empathy movement, 2019). Erilaiset opetusohjelmat on kehitetty edistämään lasten ja nuorten itsesäätelyä sekä tunnetaitoja.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2018) mukaan empatiakyvyn kehittämisellä on mahdollisuus vähentää rasismia, vihapuhetta ja syrjintää. Empatiakyvyn kehittämisen tarkoituksena on pyrkimys toisen ymmärtämiseen ja huomioimiseen (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2018). Hyvien empatiataitojen avulla on mahdollisuus kehittää myös vuorovaikutusta sekä sosiaalisia taitoja ja ihmissuhteita (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2018).

5 Toimintatavat ja tuki haastavassa tilanteessa

Tässä luvussa käsitellään toimintatapoja haastavissa tilanteissa sekä tukitoimia haastavien tilanteiden varalle. Cantellin (2010) mukaan: ”Vaikka opettajat hankkivatkin työuransa varrella erilaisia keinoja kohdata oppilaiden kritiikki, huonoon käytökseen ja asiattomiin kommentteihin ei kenenkään pidä tottua, vaan niihin pitää puuttua ” (s. 73). Seuraavaksi esittelen haastavaan tilanteeseen puuttumista, kolmiportaista tukea sekä oppilashuoltoa.

5.1 Puuttuminen

Jotta opettaja voisi puuttua haastavaan tilanteeseen niin, että oppilas rauhoittuu ja tilanne selkenee, tulisi opettajan tietää mistä syystä oppilaan käyttäytyminen johtuu. Kerolan ja Sipilän (2007) mukaan joskus paras keino puuttua tilanteeseen on jättää puuttumatta, eli jättää asia huomioimatta. Kuitenkin haastavasta käyttäytymisestä puhuttaessa tällaiset tilanteet ovat harvassa, ja kasvattajan on jopa velvollisuus puuttua tilanteisiin (Kerola & Sipilä, 2007, s. 20).

Haastavaan tilanteeseen puututtaessa kasvattajan tulisi pysyä rauhallisena ja puuttua tapaukseen asianmukaisella tavalla (O'Regan, 2012, s. 94). Puuttumiskeinoja haastavaan käytökseen voivat olla erimerkiksi pienempään ja rauhallisempaan tilaan siirtyminen tai mielenkiinnon harhautus muihin asioihin (Kerola & Sipilä, 2007, s. 21). Kasvattajan tulisi kunnioittaa ja pyrkiä ymmärtämään lasta, sanoittaa lapselle tilannetta sekä olla määrätietoinen pyrkimyksessään (Granroth-Nalkki, 2019).

Jokimäki, Laitinen ja Salo (2011) neuvovat, että kasvattaja voi puuttua haastavaan tilanteeseen luomalla katsekontaktin, antamalla ohjeistukset lyhyesti ja konkreettisesti, vain yksi ohje kerrallaan ja tarvittaessa sitä toistaen. Ohjeita annettaessa tulisi välttää älä – muotoa, vaan muotoilla asia selkeästi ja konkreettisesti päämäärää tavoitellen, esimerkiksi: ”Keskity tehtävien tekoon” (Jokimäki, Laitinen & Salo, 2011). Lapselle voi antaa mahdollisuuden valita kasvattajan asettamista vaihtoehtoista, jolloin aikuinen on valinnut hänelle sopivat ratkaisut ja lapsi saa päättää toimintatavan (Jokimäki, Laitinen & Salo, 2011). Lopulta kasvattajan tulisi saada tilanne selvitettyä niin, että saataisiin aikaiseksi anteeksipyyntö ja määrättyä teon seuraukset (O'Regan, 2012, s. 94). Lapsen rauhoituessa lasta voi kehua ja kiittää tilanteen selvittämisestä (Granroth-Nalkki, 2019). Haastavat tilanteet tulisi selvittää tilanteen rauhoittumisen jälkeen ja laittaa mahdolliset seuraukset täytäntöön.

5.2 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki on laadittu koulunkäynnin tueksi ja se jakautuu nimensä mukaisesti kolmeen osaan. Yleinen, kaikille kuuluva tuki ottaa huomioon niin ryhmän kuin yksilönkin tarpeet esimerkiksi ryhmän kokoa muuntelemalla, eriytyksellä sekä opettajien keskeisellä yhteistyöllä (OPH, 2016). Tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki eri riitä. Tehostettu tuki voi olla esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta tai muuta koulun henkilöstön yhteistyötä (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan tehostetun tuen tarvitseminen arvioidaan pedagogisella arviolla, jossa kuvataan koulunkäynnin tilannetta sekä erityistarpeita. Erityistä tukea taas annetaan niille, joilla koulun asettamat tavoitteet eivät täyty muuten (OPH, 2016). Tämä tarkoittaa sitä, että erityisen tuen avulla pyritään turvaamaan oppilaan oppiminen henkilökohtaisen suunnitelman mukaisesti. Erityistä tukea saavilla on mahdollisuus myös esimerkiksi avustajaan tai yksilökohtaiseen oppilashuoltoon (OPH, 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan tuen järjestämisen lähtökohdaksi on ehkäistä ongelmien syvenemistä sekä keskittyä oppilaan vahvuuksiin ja kehitystarpeisiin. Perusopetuslain mukaisesti tukea tulisi tarjota oppilaalle heti tarpeen ilmetessä matalalla kynnyksellä (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) korostetaan, että tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa tulee huomioida, että tuen tarve voi vaihdella, jolloin myös tuen antamista tulisi säädellä. Tuen tarpeen vaihdellessa on tärkeää arvioida ja havainnoida tilannetta jatkuvasti (OPH, 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan myös opettajan pedagoginen asiantuntemus ja arviointi on tärkeää tuen tarpeen havainnoinnissa, suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen yksilöllisten tarpeiden lisäksi muutoksia voi tehdä myös oppimisympäristöön tai yhteisöön liittyen (OPH, 2016).

5.3 Oppilashuolto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan,

oppilaalla on oikeus saada maksutta sellainen oppilashuolto, jota opetukseen osallistuminen edellyttää. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Tämän lisäksi oppilailla on lakisääteinen oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Monialainen yhteistyö on oppilashuollossa keskeistä. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja huoltajaan sekä heidän osallisuutensa tukeminen. (OPH, 2016, s. 77).

Kunnan tehtävänä on järjestää kouluissa oppilashuoltoa, joka kattaa esimerkiksi koulupsykologin, koulukuraattorin, terveydenhoitajan sekä koululääkärin (OPH, 2016; Luukkainen, 2014, s. 8). Näiden ammattiryhmien lisäksi kaikkien koulussa työskentelevien työntekijöiden tehtävänä on toteuttaa oppilashuoltoa (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan yksilökohtaisen oppilashuollon avulla pyritään edistämään oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Tämän lisäksi on tärkeää pyrkiä ennaltaehkäisemään ongelmia ja puuttua orastaviin merkkeihin varhaisessa vaiheessa (OPH, 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016, s. 83) mukaan jokaisessa koulussa on oppilashuoltosuunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon kokonaisuutta. Tässä suunnitelmassa kuvaillaan oppilashuollon järjestämistä ja toimimista kokonaisvaltaisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Tällaisessa koulukohtaisessa oppilashuollon suunnitelmassa kuvataan esimerkiksi kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ennaltaehkäisyä sekä toimintatapoja puuttua tilanteisiin. Näiden lisäksi voidaan kuvata myös järjestyssääntöjä, poissaolojen seuraamista ja niihin puuttumista, päihteidenkäytön ehkäisemistä sekä toimintaa äkillisissä uhka- ja vaaratilanteissa (OPH, 2016, s. 83).

6 Johtopäätökset

Jokainen kasvattaja kohtaa ajan saatossa haastavaksi kokemia tilanteita oppilaiden käytöksen puolesta ja siksi on hyvä olla tietoinen käytöksen taustatekijöistä. Vaikka haastavan käytöksen taustalla voi olla neurologiset tekijät, kuten ADHD, uhmakkuushäiriö tai käytöshäiriö, on opettajalla keinoja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä ja saada apua moniammatillisesti sen lieventämiseen. Kolmiportainen tuki, oppilashuolto sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö ovat keinoja, joilla opettaja voi puuttua haastavaan käytökseen. On hyvä muistaa, että jokainen tuntee erilaiset tilanteet haastaviksi, jolloin on tärkeää, että itselleen haastavaksi kokeman tilanteen jälkeen on mahdollisuus päästä purkamaan tilanteesta heränneitä ajatuksia esimerkiksi kollegan tai esihenkilön kanssa.

Haastavaan käyttäytymiseen perehtyminen toi esiin, että syyt voivat lähteä jo esimerkiksi koti-taustasta (Määttä & Rantala, 2016). Pahoinvointi kotona voi aiheuttaa sellaista ahdistusta, joka purkautuu koulussa haasteellisena käytökseenä. Myös oppilaan synnynnäinen temperamentti tai puutteelliset tunnetaidot voivat olla käytöksen takana (Ahonen, 2017; Nurmi ym., 2014; Riihonen & Koskinen, 2020). Alla olevaan kuvaan taulukoin erilaisten tekijöiden mukaan haastavan käytöksen aiheuttajia, jotka nousivat esiin tutkielmaa tehdessäni.



Kuva 2. Haastavan käytöksen mahdollisia aiheuttajia.

Kuvaan olen jakanut haastavan käytöksen mahdollisia aiheuttajia neljään kategoriaan. Näitä kategorioita ovat fyysiset tekijät, aistit, tunteet sekä taustat. Fyysisinä tekijöinä ovat esimerkiksi nälkä, kipu, väsymys ja stressi. Mikäli lapsi on kovin nälkäinen tai kipeä, voi olla vaikeuksia säädellä tunteita ja omaa käytöstä. Aistiherkkä lapsi voi kokea kovat äänet, valot tai liikkeen suurena ärsykkeenä, joka vaikuttaa myös lapsen omaan toimintaan. Aistiärsyksiä hakeva lapsi voi taas kokea tylsyyttä tilanteessa, jolloin aistiärsykkeiden tarve voi aiheuttaa haastavaa käytöstä. Tunteet, kuten suru, ahdistus, epäluottamus tai turvattomuus voivat laukaista lapsen käytöksessä haastavia piirteitä. Heikot tunnetaidot estävät hallittuja tunteenpurkauksia ja siksi voivat aiheuttaa suuria tunnereaktioita tai tunteiden tukahduttamista. Tunnetaitojen kehittäminen helpottaa tunteiden sietämistä, niistä puhumista sekä niiden nimeämistä. Haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla myös esimerkiksi lapsen kasvuympäristön merkitys, neurologiset tekijät tai kommunikaation ongelmat. Vaikka tunnetaidot olisivat kehittyneet hyvin, on hankala sanoittaa tunteita, jos ei osaa kieltä.

Kiinnittämällä huomiota haastavaa käytöstä aiheuttaviin tekijöihin on mahdollista löytää myös ennaltaehkäisykeinoja. Positiivisen pedagogiikan avulla oppilaita voi kannustaa ja motivoida kehon kautta. Aiheellisista asioista kehuminen voi olla myös oppilaan itsetuntoa kehittävä tekijä (Leskisenoja, 2017). Luokan ilmapiirin parantaminen ja turvallisemmaksi tilaksi luominen edesauttavat myös tunnetaitojen kehitystä (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2012). Kehittyneiden tunnetaitojen avulla myös epämiellyttäviä tunteita on mahdollisuus hallita ja purkaa sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla. Tunnetaitojen ymmärrys lisää myös empatiaa toisia kohtaan, kun muiden tunteita on mahdollisuus tarkastella sekä asettua toisten asemaan (Kokkonen, 2017).

Koulussa järjestettävä oppilashuolto kattaa esimerkiksi koulupsykologin, koulukuraattorin, terveydenhoitajan sekä koululääkärin, jotka ovat oppilaan apuna koulutiellä (OPH, 2016; Luukkainen, 2014, s. 8). Tämän lisäksi kaikkien koulussa työskentelevien työntekijöiden tehtävänä on toteuttaa oppilashuoltoa (OPH, 2016). Oppilashuollon järjestämistä ja toimimista kuvataan oppilashuoltosuunnitelmassa, joka on koottu kokonaisvaltaisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

7 Pohdinta

Varhaisella välittämisellä, matalan kynnyksen puuttumisella sekä ennaltaehkäisyllä on mahdollisuus tehdä muutoksia, ennen kuin ongelmat paisuvat liian suuriksi. Jokaisen kasvattajan olisi syytä kiinnittää huomiota oppilaiden hyvinvointiin ja puuttua ajoissa epäilyttäviin merkkeihin. Opettaja ei ole terapeutti tai psykologi, mutta opettajan on hyvä tunnistaa erilaisia koulunkäyntiin vaikuttavia ilmiöitä tai häiriöitä. Näin kasvattaja pystyy myös kehittämään itseään ja omalla toiminnallaan edesauttamaan oppilaiden tärkeintä tehtävää, oppimista. Tutkielmassani tuli ilmi, että vaikka oppitunnit ovat tarkoitettu opetussuunnitelman mukaisen opetuksen järjestämiseen, kuuluu iso osa oppitunneista myös tunnetaitojen, empatiakyvyn ja kommunikointitaitojen opetteluun.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ainoastaan silloin, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuseetiikan lähtökohdat perustuvat esimerkiksi rehellisyyteen, avoimuuteen ja vastuullisuuteen esimerkiksi lupahakemusten kautta (TENK, 2012). Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että tieteellä ja etiikalla on kahdenlaatuinen yhteys, nimittäin tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta eettiset ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusten avulla tuotettua tietoa pidetään arvokkaana, joka on johtanut siihen, että haluttaisiin tutkia mitä vain, millä keinoilla tahansa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä ei kuitenkaan ole eettisesti hyvää tutkimusta, sillä esimerkiksi jos tutkittaisiin väkivallan merkitystä seuraamalla lapsen kasvua, tulisi hyväksyä väkivaltainen kasvuympäristö, joka tietenkin on väärin ja laitonta (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan on myös huomioitava tutkittavien psyykinen ja fyysinen hyvinvointi ja vältettävä näitä rikkovia tekijöitä (Kuula, 2011). Vaikka tutkielmani aihepiiri voi olla arkaluontoinen, onnistuin mielestäni käsittelemään aihetta objektiivisesti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija on perehtynyt huolellisesti tieteenalaan sekä kirjaa ja raportoi tutkimustulokset hallitusti. Omassa tutkielmassani luotettavuutta parantaa monipuolinen lähteiden käyttö sekä aineiston huolellinen valinta. Tämän lisäksi olen kuvannut tutkimusprosessia ja perustellut valintojani. Prosessin kuvaus ja valintojen perustelu antavat mahdollisuuden arvioida luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020). Aineistoihin on perehdytty syvällisesti, eikä toisen käden lähteitä ole käytetty.

Myös objektiivisuuteen ja eettisten kysymysten pohtimiseen on käytetty aikaa ja vaivannäköä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida mitata määrällisellä mittarilla, vaan luotettavuuden arviointi perustuu työn kehysten ja menetelmien huomiointiin. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä käsiteltävästä ilmiöstä monimuotoisesti, ja siten luotettavuus pohjautuu tutkimusprosessin kuvaukseen, perusteluun ja analyysiin (Aaltio & Puusa, 2020).

Kandidaatintutkielman teko oli opettavaista ja palkitsevaa. Aluksi tutkielman teko vaikutti tulevan liian varhaisessa vaiheessa opintoja, mutta aloittaessani huomasin, että tutkielman teko luonnistui samaan tapaan kuin kurssikirjoitelmienkin kirjoittaminen. Tutkimuskursseilla sain inspiraatiota kirjoittamiseen sekä itseni motivoimiseen. Tutkielman teko vaatii oma-aloitteisuutta, sinnikkyyttä sekä aikaa. Koen iloa siitä, että nyt tutkielma on valmis ja olen onnistunut prosessissa mielestäni odotetulla tavalla.

Kuten Alasuutari (2011) toteaa, tutkimusprosessi ei oikeastaan koskaan lopu. Vaikka tutkimus tulisi valmiiksi, ei koskaan voi saada täysin kattavaa vastausta ja usein vastausten saaminen tuottaa lisää tutkimuskysymyksiä ja –ongelmia. Tutkimisen loputtomuus on myös tulevaisuuden kannalta merkittävää, koska aina voi saada uutta tietoa ja oppia lisää ympäröivästä maailmasta ja ihmisistä. Kandidaatintutkielmaa tehdessäni ajatukseni siirtyi jo jatkotutkimuksen aiheisiin Pro Gradua varten. Eräällä kurssilla oli vierailevana luennoitsijana koulupoliisi Merja Rasinkangas, joka kertoi koulupoliisin työstä ja koulussa ilmenevistä haastavista tilanteista. Rasinkankaan luento antoi inspiraatiota jatkotutkimukseen ja yksi mahdollisuus olisikin tutkia syvemmin haastavaa käyttäytymistä ja tilanteita, joihin voidaan tarvita koulupoliisia. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia syvemmin myös positiivisen pedagogiikan ja luokan ilmapiirin edistämisen keinoja konkreettisella tasolla. Mielestäni olisi kiinnostavaa tietää, minkälaisia vaikutuksia ne toisivat luokkaan ja kuinka paljon niillä olisi mahdollista saada muutosta aikaan.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). *Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?* Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. [Viitattu 27.04.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. (2019). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. [Viitattu 4.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061#readmore>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 27.12.2020]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-727-0>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. [Viitattu 30.12.2020]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-385-2>
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 15.4.2021]. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/298304/ratkaiseva_vuorovaikutus_%28Optimized%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cipani, E. (2011). *Decoding Challenging Classroom Behaviors: What Every Teacher and Paraeducator Should Know!*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Empathy movement. (2019). Empathy.fi. [wikisivusto]. *Myötätuntoa voi myös harjoitella – tutkijat kertovat, miten empatiataitojaan voi kehittää*. [Viitattu 17.3.2021]. Haettu osoitteesta <https://empathy.fi/2019/08/09/tutkijat-kertovat-miten-empatiataitojaan-voi-kehittaa/>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [Viitattu 4.1.2020]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-035-6>

- Granroth-Nalkki, S. (2019). *Haastavan käyttäytymisen syyt, kohtaaminen ja ennaltaehkäisy*. Valteri. [Viitattu 13.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://static.eeventti.fi/1/event/materials/8073/c5f55b4b532f1e466db7c3a663d97b05.pdf>
- Greene, R. W. (2009) *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi* (Muurinen, M., suom.). Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät*. Teoksessa Vilkka, H. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät* (s. 1–153). Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. [Viitattu 30.12.2020]. Haettu osoitteesta http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Joensuu: Kopijyvä Oy. [Viitattu 17.1.2021]. Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jokimäki, E., Laitinen, M. & Salo, S. (2011). *Haastavat tilanteet – opas vanhemmille*. Rovaniemi: Painatuskeskus Finland. [Viitattu 13.1.2021]. Haettu osoitteesta http://www.sosiaalikalleg.fi/hankkeet/tukeva/kolpeneen-pilotti/HAASTAVAT%20TILANTEET-OPAS%20%20VANHEMILLE_oikoluettu_MM.pdf
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY. [Viitattu 28.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789510384008>
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2007). *Haastava käyttäytyminen: syitä, muutoksen mahdollisuuksia*. Oulu: Tervaväylän koulu. Kalevaprint Oy.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 17.3.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518390>
- Korventaival, N. (2012). *Haastavan käyttäytymisen määrittely*. HAASTE-hankkeen julkaisuja 1/2012. Helsinki: Autismisäätiö. [Viitattu 28.12.2020]. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/6950884-Haastavan-kayttaytymisen-maarittely.html>

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino. [Viitattu 8.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685139>
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. [Viitattu 7.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118#readmore>
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 13.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519151>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 19.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518024>
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 18.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519175>
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Helsinki: Duodecim. [Viitattu 26.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523600393>
- Luukkainen, O. (2014). *Väkivallan merkkeihin puututtava tehokkaammin*. Opettaja, 41/2014, s. 8. [Viitattu 14.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/digilehti/41-2014/6-74>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2012). *Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen*. Lahti: Esa Print. [Viitattu 15.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://dzmdrernwq2zx.cloudfront.net/prod/2017/06/30141708/Kuulun-V%C3%A4lineit%C3%A4-ryhm%C3%A4n-toiminnan-tukemiseen.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2018). *Yhdenvertaisuus: Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaalit*. Lahti: Painotalo Plus Digital Oy. [Viitattu 15.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://cdn.mll.fi/prod/2018/01/16143318/Yhdenvertaisuus-Tukioppilastoiminnan-koulutusmateriaalit.pdf>

- Mielenterveystalo. Mielenterveystalo.fi [wikisivusto]. *Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät*. [Viitattu 27.4.2021]. Haettu osoitteesta https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/vanhemmille/perhe_ ja_vanhemmuus/vanhempien_merkitys/Pages/lapsen_kehitykseen_vaikuttavat_tekijat.aspx
- Mitchell, D. (2014). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa* (J., Korhonen, suom.). Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 18.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518826>
- Moisio, O-P. (2011). *Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa*. Teoksessa K. Pohjola (toim.), *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (s. 211—223). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkaisemassa*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 11.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517485>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmissen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 14.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516518>
- Nuutinen, A., Mälkki, A., Huutoniemi, K. & Törnroos, J. (toim.) (2016). *Tieteen tila*. Suomen Akatemia. [Viitattu 8.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.aka.fi/suomen-akatemian-toiminta/tietoaineistot/tieteen-tila/tieteen-tila-2016/>
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. [Viitattu 30.12.2020]. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- O'Regan, F. (2012). *Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta* (A-K. Virtanen, suom.). Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opik.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. TALIS, OECD Publishing. [Viitattu 28.12.2020]. Haettu osoitteesta https://read.oecd-ilibrary.org/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page2
- Perälä, M-L., Halme, N. & Kanste, O. (2013). *Johtaminen, palvelut ja lapsiperheiden hyvinvointi*. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.), *Ketä kiinnostaa? :Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus. [Viitattu 26.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524958189>
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 13.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700055>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasan yliopisto. [Viitattu 30.12.2020]. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>
- Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 27.12.2020]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-936-6>
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 27.12.2020]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700482>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. [Viitattu 8.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK. [Viitattu 30.12.2020]. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K., (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 19.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518062>

Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? :Haastavan lapsen kasvatus*. Helsinki: Minerva. [Viitattu 26.4.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524924337>

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Viitattu 8.1.2021]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517560>