



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Ida Latvakoski

Oppilaan haastava käyttäytyminen ja tukitoimet koulussa

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation		Tekijä/Author	
		Ida Latvakoski	
Työn nimi/Title of thesis			
Oppilaan haastava käyttäytyminen ja opettajan tukitoimet koulussa			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Kandidaatintutkielma	2017	40
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Haastava käytös on noussut esiin viime vuosina julkisissa keskusteluissa. Myös oman kokemuksen perusteella näyttää siltä, ettei opettajilla ole halua tai kykyä ymmärtää kokonaisvaltaisesti sitä, että haastava käyttäytyminen on aina seurausta oppilaan pahoinvoinnista. Tutkielmani toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkimusmenetelmänä käytän laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkielmani johtopäätöksenä voidaan todeta, ettei yhtä selkeää syytä haastavalle käytökselle ole. Tutkimustuloksissa todetaan että haastavan käytöksen syynä voivat olla mm. perheen ja vanhempien hyvinvointiin liittyvät syyt, mitkä pitävät sisällään mm. lapsi-vanhempi suhteen haasteet, kasvatukseen liittyvät pulmat sekä lapsen itsetunnon, joka rakentuu varhaisissa vuorovaikutussuhteissa. Lapsen tapa toimia voi johtua myös temperamentista, stressistä sekä tunteidenhallinnan ja itsesäätelytaitojen puutteista, joihin liitetään vahvasti neurologiset tekijät. Merkittävää on lapsen kasvaessa tapahtuva aggressiokehitys, mikä näyttää ikäkausittain aggressiivisuutena käytöksessä. Lapsi kehittyy myös erilaisissa ympäristöissä, siksi kouluympäristönkään vaikutusta käyttäytymiseen ei voida vähätellä.</p> <p>Haastavan käyttäytymisen kohtaamisessa auttaa: positiivinen pedagogiikka, oppilaan aito kohtaaminen, luottamusuhde, positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen, tunne- ja aggressiokasvatus, käyttäytymisen ja tunteiden ennakointi sekä kolmiportaisen tuen käyttö. Lisäksi opettaja tekee työtä moniammatillisesti ja oppilashuollon kanssa sekä yhteistyössä oppilaiden huoltajien kanssa. Opettaja ei toimi yksin työssään, vaan hänen ympärillään on toimijoita, jotka kaikki työskentelevät oppilaan parhaaksi.</p> <p>Opettajan tärkein tehtävä haastavan käytöksen kohtaamisessa ja sen kokonaisvaltaisessa ymmärryksessä on oman toiminnan reflektointi, oppilaan käyttäytymisen ennakointi ja aito kohtaaminen. Lisäksi opettajan ammattitaitoa on huomata oma jaksaminen sekä avun tarpeen pyytäminen varhaisessa vaiheessa.</p>			
Asiasanat/Keywords	Haastava käyttäytyminen, aito kohtaaminen, positiivinen		

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkielman lähtökohdat	2
3	Tutkielman käsitteistöä	4
3.1	Haastavan käytöksen muodot.....	5
3.2	Oppilaan toiminnanohjaus ja itsesäätely	7
3.3	Opettajan pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti	8
3.4	Positiivinen pedagogiikka ja oppilaan kohtaaminen.....	8
3.5	Kolmiportainen tuki koulussa	10
3.6	Yhteenveto	11
4	Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustatekijät	14
4.1	Kasvuympäristö ja kasvatuksen merkitys	14
4.2	Tarvehierarkia ja kiintymyssuhdeteoria perusta kasvulle ja kehitykselle	16
4.3	Oppilaan temperamentti	17
4.4	Oppilaan tunteiden hallinta ja aggressio	18
4.5	Oppilaan ahdistus ja masennus	19
4.6	Neurologiset tekijät haastavan käytöksen takana.....	20
4.7	Kouluympäristön vaikutus	21
4.7.1	<i>Oppilaan stressi kouluympäristössä</i>	22
4.7.2	<i>Oppilaan vertaissuhteet</i>	22
4.8	Yhteenveto	22
5	Opettajan keinot kohdata oppilas, joka käyttäytyy haastavasti	24
5.1	Opettajan toiminnan takana positiivinen pedagogiikka	24
5.1.1	<i>Aito kohtaaminen koulussa</i>	25
5.1.2	<i>Luottamussuhteen rakentaminen</i>	26
5.2	Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen ja oppilaan käyttäytymisen ennakointi	27
5.3	Tunteiden kohtaaminen ja aggressiokasvatus	28
5.4	Kolmiportaisesta tuesta apua oppilaan haastavalle käytökselle	29
5.5	Moniammatillinen oppilashuoltotyö	30
5.6	Yhteenveto	31
6	Johtopäätökset	33
7	Pohdinta	38
8	Lähteet	40

1 Johdanto

Ylen raportit ja uutiset kuvaavat usein Suomen koulutuksen tilannetta nykypäivänä. YLE (2016) uutisoi tänä syksynä Lahtelaisen Kärpäsen koulun tapauksen, jossa opettaja menetti malttinsa oppilaiden kanssa, jotka käyttäytyivät haastavasti. Oppilas latsasi videon nettiin opettajan toiminnasta. Tämä video käynnisti keskustelun mm. nykyajan lasten ja nuorten käyttäytymisestä. OAJ:n viesti on sama: häiriötilanteet ovat kasvaneet koulumaailmassa. Raportin mukaan käytännössä kouluarki on työrauhan turvaamista ja niiden tukemista, joilla on oppimisvaikeuksia. (Yle 2016.) Ylen raportit ovat tuoneet yleiseen keskusteluun mm. opettajien tiedon ja taidon puutteen käytöshäiriötilanteiden osalta.

Henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen nousee työstäni, jota olen tehnyt perhekodilla vuosia. Perhekodille tulee usein lapsia, joiden käytös on haastavaa syystä tai toisesta. Lisäksi olen huomannut työssäni, ettei opettajilla ole mahdollisuutta, halua tai kykyä ymmärtää kokonaisvaltaisesti lasta, joka käyttäytyy haastavasti. Haastavan käyttäytymisen syiden ymmärtäminen on erityisen tärkeää oppilaiden tukemisessa ja kohtaamisessa. Haastavan käyttäytymisen syiden ymmärtäminen toisi taitoa toimia oikein haastavissa tilanteissa, jotka opettajan uralla ovat vääjäämättä vastassa.

Tutkielmassani pyrin selvittämään, millaisia syitä oppilaan haastavan käytöksen takana yleisemmin on ja miten opettajan tulisi kohdata oppilaat, jotka käyttäytyvät haastavasti. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluan tuoda opettajille tietoa ja osaamista haastavan käytöksen syistä. Haastavan käytöksen ymmärtäminen parantaa opettajan käsitystä lapsesta sekä hänen toiminnastaan (Westling 2010, 48-49). Kun haastavan käytöksen syyt ymmärretään, opettaja kykenee kohtaamaan lapsen ammattitaitoisemmin. Syvennän tutkielmaani kappaleessa kaksi. Lisäksi käsittelen oppilaan kohtaamista haastavan käytöksen näkökulmasta.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielmassani tutkin haastavan käytöksen syitä sekä sitä, miten opettajan tulisi kohdata lapset, jotka käyttäytyvät haastavasti. Tutkimuksen lähtökohtana ja perustana on haastavan käytöksen määritelmä ja opettajan taito kohdata tällaiset oppilaat.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia syitä oppilaan haastavaan käytökseen liitetään?
2. Miten opettajan tulisi kohdata oppilas, joka käyttäytyy haastavasti?

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millaisia syitä oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla on. Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, kuinka opettajan tulisi kohdata oppilaat, jotka käyttäytyvät haastavasti. Haastavan käyttäytymisen syiden ymmärtämisen lisäksi oppilaan kohtaaminen on oppilaan tukemisen kannalta oleellista. Siksi haluan ottaa omassa tutkielmassani huomioon myös oppilaan kohtaamisen näkökulman.

Kandidaatin tutkielmani toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja tutkimusmenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysiä. Laadullinen työ antaa painoarvoa tutkijan roolille. Tutkijan kokemus ja tausta näkyvät teoriaan pohjautuvissa tulkinnoissa. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata sosiaalista vuorovaikutusta. Se kuvaa, ymmärtää ja tulkitsee ihmistä ilmiönä, ihmistä vuorovaikutuksessa tai tuo ihmisyyden diskurssia esiin. (Lichtman 2013, 14-15, 17.)

Laadullinen tutkimus tarvitsee ympärilleen teoriaan ja aineistoihin liittyvää viitekehystä. Viitekehys muodostuu keskeisimmistä käsitteistä ja niiden välisistä suhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 18.) Kappaleessa 3 otan esiin käsitteet, joita ovat: haastava käytös, oppilaan kohtaaminen, toiminnanohjaus ja itsesäätelytaidot, oppilaan kohtaaminen, positiivinen pedagogiikka ja kolmiportainen tuki. Käsitteet luodaan aineistosta, mikä on valittu tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2003, 102-115).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään saamaan vastaus tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä ja tiivistelemällä kirjallisuuden käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 102-115.) Kappaleessa neljä vastaan tutkimuskysymykseen yksi. Haastavan käytöksen tekijät

on jaoteltu neljään alaotsikkoon: kasvuympäristö ja kasvatuksen merkitys, oppilaan tunteiden hallinta ja aggressio, neurologisten syyt ja kouluympäristön merkitys. Rajaan kappaletta neljä ja jätän pois mielenterveydelliset syyt haastavan käytöksen näkökulmasta. Kappaleessa viisi vastaan tutkimuskysymykseen kaksi, minkä tärkeimpinä osina tulevat oppilaan kohtaaminen ja positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen. Tutkielmani painopiste on kappaleessa neljä, jonka kautta pyrin tuomaan tietoa ja luomaan ymmärrystä oppilaan haastavalle käytökselle. Tarkoitukseni on kuitenkin saada selkeä kokonaisuus oppilaan haastavan käyttäytymisen syistä ja tukitoimista koulussa.

3 Tutkielman käsitteistöä

Tässä kappaleessa esittelen tutkielmani käsitteistöä. Keskeisiä käsitteitä ovat **käyttäytyminen koulussa, haastava käyttäytyminen, oppilaan kohtaaminen, oppilaan toiminnanohjaus ja itsesäätely, positiivinen pedagogiikka ja kolmiportainen tuki**. Käyttäytymisen selkeä käsitteellistäminen on hieman hankalaa sen kontekstisidonnaisuuden takia. Haastavan käytöksen alaisuuteen lasken kaiken käytöksen, joka tarvitsee opettajan työssä erityistä huomiota ja ymmärrystä kohtaamisen saralla.

Käyttäytyminen koulussa perustuu opettajan ja työyhteisön muodostamiin pelisääntöihin ja käyttäytymisen odotuksiin. Käyttäytymisen arviointi tehdään näitä peilaten. Oppilaille säännöt täytyvät olla selkeitä ja johdonmukaisia. Käyttäytymisen hallinnan ja odotusten mukainen toiminta kiteytyy opettajan selkeiden ohjeiden kuunteluun ja opettajan antamaan positiiviseen palautteeseen. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 202-203.) Käyttäytyminen vaatii toiminnanohjausta ja itsesäätelyä. Oppilaat itse valitsevat miten he käyttäytyvät omien resurssien mukaisesti. Opettaja on velvollinen ohjaamaan omalla strukturillaan sen, mitä vaihtoehtoja hän antaa oppilailleen koulu- ja luokkaympäristöissä. (Kauffmann & Landrum 2013, 15.)

Haastavan käytöksen käsitteitä Suomessa ovat olleet mm. pahantapaisuus, poikkeava tai epänormaalikäyttäytyminen, sopeutumattomuus, sosiaalinen sopeutumisvaikeus, ongelmatai häiriökäyttäytyminen. (Takala & Kontu 2010, 81; Laakko 2016, 6.) Kansainvälisesti 1900-luvun aikana on käytetty neljää tasoa erityisen lapsen diagnosoimiseen. Näitä olivat idiootti (idiot), typerys (imbecile), heikko mielinen (feeble-minded) ja moraalisesti viallinen (moral-defective). (Ellis & Tod 2009, 18.)

Suomessa pahatapainen määriteltiin ihmiseksi, joka ei omaksunut edellisten sukupolvien siveyttä käyttökseen. Hänen toimintansa oli puutteellista, siveetöntä ja täynnä häiritseviä tottumuksia. Ihmisille, jotka eivät olleet ”normiin” mukautuvia perustettiin erotusluokkia. (Kivirauma 2008, 85-90; Laakko 2016, 7.) Pahatapaisuuden syynä on Salmensaaren (1915) mukaan ollut laiminlyönti. Hän erottaa myös pahatapaisuuden rikollisuudesta, mutta myöntää että se on altistava tekijä rikollisuudelle (Laakko 2016, 7).

Pahantapaisten -käsitteen jälkeen haastavan käyttäytymisen ja käytöshäiriöiden ympärillä olevat käsitteet ovat muuttuneet tiuhaan. 1950-luvulla sopeutumattomuus oli käsitteenä

tunnettu, mutta 1960-luvulla käsite tarkentui sosiaalisesti sopeutumisvaikeudeksi. Sopeutumisvaikeuksiin sisällytettiin päihteiden käyttö, irtolaisuus, kouluvaikeudet, ihmissuhdevaikeudet, aggressiivisuus ja rikoskäyttäytyminen. 1970-luvulla tuli käsite käyttäytymishäiriöt. (Laakko 2016, 6-7.) Nykypäivänä sosiaalisesti hyväksyttävä käytös pitää sisällään sen, että ihminen ymmärtää toisen käyttäytymistä ja omaansa sekä oivaltaa mielensisäisten uskomusten vaikutuksen käyttäytymiseen. (Takala & Kontu 2010, 83.)

Haastavan käytöksen määritelmä on ollut haaste vuosikymmeniä. Nykyään käsitteen luokittelu ja jaottelu vaihtelevat. Puhutaan myös ongelmakäyttäytymisestä, poikkeavasta käyttäytymisestä tai sosioemotionaalisisista ongelmista. (Laakko 2016, 6-7.) Käsitteen määrittely riippuu kontekstista (Närhi ym. 2016, 202-203). Lääketieteellisessä käytössä käsite muuttuu usein oirekuvailuksi ilman kontekstia. Koulumaailmassa puhutaan haastavasti käyttäytyvästä lapsesta, joka häiritsee omaa ja toisten myönteistä kehitystä ja luokassa tapahtuvaa toimintaa. (Laakko 2016, 6-7.)

3.1 Haastavan käytöksen muodot

Haastavasta käytöksestä käytetään monenlaisia käsitteitä kansainvälisellä tasolla. Yhdysvalloissa käytetty käsite haastavalle käytökselle on tunne- ja käytöshäiriöt (emotional and behavioral disorders, EBD,) ja Iso-Britanniassa käsitettä määrittää sosiaaliset, emotionaaliset ja käytökselliset vaikeudet (social, emotional and behavioral difficulties, SEBD) (Wood ym. 2014, 15; Ellison & Tod 2009, 224-225). Haastavan käytöksen lähikäsitteisiin voi lukea myös kansainvälisesti tunnehäiriöt, käytöksen häiriöt, haastavan tai häiritsevän käytöksen. (Wood ym. 2014, 15.)

Globaalilla tasolla on tehty liikkeitä kohti inklusiivisempia käsitteitä käyttäytymisen interventioille ja ohjelmille. Nykyaikana yhtenevyyttä on myös tavassa toimia. Euroopan maissa kuten Saksassa, Itävallassa, Kreikassa, Sveitsissä ja Pohjoismaissa lapsella on oikeus saada käytös- tai tunne-elämän vaikeuksiin erityistä tukea. Tällöin puhutaan erityisen tuen tarpeista (SEN, special education needs). (Chakraborti-Gosh ym. 2010, 162-163; Ellis & Tod 2009, 18-23.)

Haastavan käytöksen käsitteisiin liitetään vahvasti erilaisten kulttuurien perspektiivi ja tapa toimia eteenkin tutkimuskirjallisuudessa. (Wood ym. 2014, 15; Chakraborti-Gosh, Mofield & Orellana 2010, 162.) Kansainvälisten erojen lisäksi Takalan (2010, 81) mukaan haastava

käytös on määriteltävissä suhteessa sosiaalisiin ja koulukulttuuriin kuuluviin käyttäytymismalleihin. Haastavan käytöksen määrittely on vaikeaa termin kontekstisidonnaisuuden vuoksi. Jokainen kuitenkin osaa määritellä haastavan käytöksen tilanteessa ja osaa kuvailla sitä. (Takala & Kontu 2010, 81.)

Lanas (2011, 23-27) soveltaa väitöskirjassaan Bakhtinin dialogia haastavan käytöksen kontekstista, missä toiminnan tunteet sekä merkitykset määrittyvät vuorovaikutuksellisesti. Se tarkoittaa, että havaitsemme tai emme, käyttäydymme aina suhteessa toisiin ihmisiin vuorovaikutuksen kautta. Sen kautta toimintaamme tulee laajalla kentällä myös muita vaikuttavia tekijöitä, kuten kulttuurinen, poliittinen ja yhteiskunnallinen kehys sekä ympärillä olevien ihmisten yhteinen ja erillinen historia. (Lanas 2011, 7.)

Haastava käytös tarkoittaa vaikeasti hallittavissa olevaa käytöstä, mikä on toistuvaa ja intensiivistä. Siihen kuuluvat itsetuhoisuus, fyysinen tai sanallinen aggressiivisuus, esineiden tuhoaminen, pakkoliikkeitä ja sosiaalisesti hyökkäävää käytöstä (Delgado, Gonzalez-Gordon, Aragon & Navarro 2017, 1). Se on vaarallista sekä haitallista muiden oppilaiden terveydelle, vakavaa häirintää opettamis- ja oppimisprosesseissa sekä voi vakavimmillaan aiheuttaa fyysistä tai aineellista kipua. (Westling 2010, 50; Harju 2016, 14; Takala 2010, 82.) Laajasalo (2016, 147) esittelee haastavan käytöksen termin sijasta käytöshäiriöt ja määrittelee sen pitkäkestoiseksi ja toistuvaksi, mikä rikkoo muiden oikeuksia sekä sosiaalisia normeja ja sääntöjä. Haastava käyttäytyminen on siis sitä, että se johtaa vaaraan fyysisen hyvinvoinnin saralla sekä vähentää yhteisöllisyyttä luokassa (Deldago ym. 2017, 2).

Oppilaiden haastava käytös jaetaan ulkoiseen (externalizing) ja sisäiseen (internalizing) haastavaan käytökseen. Opettajat ovat enemmän huolissaan ulkoisesta ja näkyvästä haastavasta käytöksestä kuin sisäisestä, ei näkyvästä haastavasta käytöksestä. (Stella & Kitty 2011, 174.) Westling (2010, 50) kategorioi erilaisen haastavan käytöksen muotoja. Näitä ovat uhmaaminen, tuhoaminen, häiriköinti, laitton ja sosiaalisesti sopimaton käyttäytyminen, sanallinen ja fyysinen väkivalta sekä itsensä vahingoittaminen. Haastava käyttäytyminen ilmenee usein tunteiden suuntaamisena ympäristöön (Takala & Kontu 2010, 84).

Lanas (2011) ottaa esiin ”challenging” käsitteen, jota hän kuvaa tunteiden esiintymistä käytöksen kautta. Haastavan käytöksen näkökulmasta tämä tarkoittaa tunteita, kuten vihaa

ja turhautumista, jotka purkautuvat toiminnassa ja käytöksessä. Näin tunteet ovat haastamassa lasta kohtaamaan ne. (Lanas 2011, 61.)

3.2 Oppilaan toiminnanohjaus ja itsesäätely

Itsesäätely tarkoittaa kykyä säädellä käyttäytymistä, emootioita ja kognitiivisia toimintoja omien tavoitteiden ja ympäristön mukaisesti. Siinä korostuu kyky säädellä haluja, motivaatiota, tunteita, impulsseja, tarkkaavaisuutta ja suorituksia sekä ajatuksia. Itsesäätelyn taitoa tarvitaan, jotta voimme tulla toimeen toistemme kanssa. Sen avulla voimme olla myös toimimatta, näin estämme toimintaimpulsseja ja kykenemme välttämään vahingollista käyttäytymistä. (Hintikka 2016, 38.)

Toiminnanohjaus on taitoa toimia tavoitteiden mukaisesti, suunnitella sekä toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa. (Närhi ym. 2016, 196-197.) Moraine (2012, 13) määrittelee toiminnanohjauksen näiden kysymyksien kautta: miten ajattelemme, mitä tunnemme ja mitä teemme suhteessa ympäristöön. Toiminnanohjauksen lista on laaja. Siihen kuuluu mm. tarkkaavaisuus, hillitseminen, joustavuus, aloitekyky, tehtävästä toiseen vaihtuminen, toiminnan suunnittelu, ajanhallinta, tunteiden hallinta, ongelman ratkaisu ja ajattelun taidot. (Moraine 2012, 11.) Toiminnanohjaukseen ja itsesäätelyyn liittyy läheisesti myös neurokognitiivinen kehitys. Kognitiivinen toiminnan säätely pitää sisällään tarkkaavaisuuden ja muistin säätelyn. (Hintikka 2018, 38.)

Stressi tarkoittaa uuden tiedon aiheuttamaa valpastumistilaa, joka aiheuttaa stressireaktion. Sopiva stressitaso vauhdittaa huippusuorituksiin. Toisaalta pitkäaikainen ja liiallinen stressi voi muodostua uhkaksi lapsen hyvinvoinnille. Stressitekijät voivat olla vaikeuttamassa kehitystehtävistä selviytymistä. Stressiongelmat näkyvät esimerkiksi ADHD: ssa, missä lapsella ei ole kykyä säädellä aivojen stressitasoa. (Isomäki 2017; Karvonen 2009, 122-123.) Stressi voi nostaa päätään yksilöllisesti esimerkiksi kouluympäristössä, kotona tai harrastuksissa ja se voi ilmetä käyttäytymisen haasteina. (Lampinen 2016, 10.) Resilienssi tarkoittaa aivojen kykyä kestää painetta, vastoinkäymistä ja orientoitua uuteen (Isomäki 2017). Muutokset oppimisympäristöissä ovat hyödyllisiä, kun huomioidaan yksilön resilienssi ja vastuun kantaminen oppilaista yksilöinä. (Ellison & Tod 2009, 224).

3.3 Opettajan pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti

Määttä ja Uusiautti (2012) esittelevät pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin osana opettajan työtä. Heidän mukaansa näillä opettajan ominaisuuksilla on kauaskantoiset seuraukset. Pedagoginen rakkaus on hyvän opettajuuden toimintatapa, mikä merkitsee jatkuvaa luottamusta oppilaan oppimiseen, piileviin taitoihin sekä mahdollisuuksiin. Hyvä opettaja auttaa lasta näkemään oman kehittymisen ulottuvuudet. Harjun (2004) mukaan rakastaminen ja opettaminen ovat tahdon asioita. Opettaja hyväksyy lapset heidän luonteenpiirteistään huolimatta. Pedagoginen rakkaus on ihmisyyttä, todellisuutta sekä sydämen sivistystä (Veivo-Lempinen 2009, 207). Siinä tiivistyy oppilaan rakastaminen kokonaisvaltaisesti siten, että opettaja ei itse odota mitään palkkioita tai vastapalveluksia. (Määttä & Uusiautti 2012, 25.)

Pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa opettajalla olevaa valtaa. Se on kasvattajan luottamusta kasvatettavan sivistymiskykyisyyteen ja itsemääräytyvyyteen, jota opettaja ohjaa pedagogisella toiminnallaan. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen. Tämä tarkoittaa, että opettajalla on kasvattajan rooli ja ohjaamisen tehtävä suhteessa oppilaaseen. (Määttä & Uusiautti 2012, 26.)

Pedagoginen tahdikkaus on pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin ytimessä. Taitava opettaja osaa käyttää pedagogista rakkautta ja auktoriteettia tahdikkaasti eri opetustilanteissa. Tahdikas opettaja on ammatillisesti sitoutunut opettamisen edistämiseen. Opettaja reflektoi, arvioi ja tarkkailee omaa toimintaansa sekä oppilaiden reaktioita ja tuloksia. (Määttä & Uusiautti 2012, 27.)

3.4 Positiivinen pedagogiikka ja oppilaan kohtaaminen

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on positiivinen psykologia. Positiivisen psykologian (positive psychology) kautta on tullut hyvinvoinnin käsitteellistäminen uudestaan. (Uusitalo- Malmivaara, 2014, 24; Uusi-talo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20-21.) Positiivisen psykologiaan perusajatus on, että prosessoimme negatiivista asiaa pitempään kuin positiivista. Yhtä negatiivista asiaa kohden tarvitsemme kompensoimaan moninkertainen määrä positiivisia asioita. Ihmisen mieli on siis aktiivisempi heikon minäkäsityksen välttämiseksi kuin hyvän minäkäsityksen rakentamiselle. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 18-19.)

Positiivisen pedagogiikan (positive pedagogy) tavoite on, että jokainen koulunsa päättävä kokisi olevansa hyvä jossakin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.) Positiivisessa pedagogiikassa lapsi on aktiivinen toimija sekä merkitysten rakentaja. Keskeisimpiä käsitteitä ovat osallisuus, myönteiset tunteet sekä oppilaan vahvuudet. (Kumpulainen Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224-225.) Koulun tehtävänä on siis tukea lapsia tavoittelemaan omaa täyttä potentiaalia sekä auttaa lapsia löytämään omat vahvuudet. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10)

Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on mahdollistaa ja ennaltaehkäistä hyvinvointia. Ennaltaehkäisemisen näkökulmasta oppilaille annetaan eväitä, joilla parannetaan mielen kimmoisuutta elämän kriisien varalta. Mahdollistamisen näkökulmasta koulu on paikka, jossa tuetaan myönteisen vuorovaikutuksen kautta ja autetaan ihmisenä kasvamisessa. Positiivisen pedagogiikan toiminnan keskiössä on yhteisöllisyys, myönteiset tunteet, kasvatuskumppanuus, omien luonteen vahvuuksien löytäminen sekä lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöissä. (Leskisenoja 2016, 7-8, 38; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10; Kumpulainen ym. 2014, 228-230.)

Positiivinen pedagogiikka toteutuu kohtaamisissa oppilaiden kanssa. Kohtaaminen on sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuvaa kasvusta ja ihmisyyden toteutumista. Kohtaaminen käsitteenä on mahdotonta käsitteellistää. Se on jotain mikä tapahtuu kahden ihmisen välillä, vuorovaikutuksessa. (Wihersaari 2011, 83-104.) Vuorovaikutus on sosiaalista sekä emotionaalista toimintaa, missä ihminen pyrkii välttämään ahdistusta ja ylläpitämään sekä rakentamaan hyvää itsetuntoa (Määttä & Uusiautti 2012, 24). Vuorovaikutus on siis oppimisen edellytys ja ilman vuorovaikutusta lapsen kehitys kutistuisi minimiin. Kehittyäkseen aivot tarvitsevat sosiaalisesti virtaavaa syötettä. (Ahtola 2016, 41.) Oppimisilmapiiri syntyy vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen luonne, sisältö ja merkitys ovat yhteydessä oppimistuloksiin. (Määttä & Uusiautti 2012, 24.)

Opettajan tärkeimpiä taitoja on luoda vuorovaikutuksellinen yhteys oppilaaseen. Se pohjautuu ihmisen taitoon havaita omia sekä toisten tunteita, toiveita, tavoitteita sekä haluja. Oppimista ei voi tapahtua ilman kohtaamista, sillä oppiminen ja opettaminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opetuksen avain on systemaattinen ja johdonmukainen vuorovaikutus opetuksessa. (Ahtola 2016, 41; Wihersaari 2011, 83-104; Kontu & Pirttimaa 2010, 112; Takala & Kontu 2010, 83.)

Opettaja kohtaa oppilaansa omien uskomusten ja käsitysten kautta. Kohtaamiseen liitetään vahvasti opettajan ihmiskäsitys, mikä liittyy kaikkeen kasvatukseen. Kasvulle välttämätöntä on mahdollistaa oppilaille sellaiset inhimillisen kehityksen askeleet, että hän kokee aidon ihmisenä olemisen kokemuksen. Ihmiskäsitys tarkoittaa sitä, millaiseksi ymmärrämme ihmisen toiminnan ja rakenteen. Kohtaamisessa luodaan edellytykset oppimistilanteisiin, missä korostuvat opettajan oikea asenne ja aikomus. Sen tavoitteena on kasvamaan saattaminen. (Wihersaari 2011, 83-104; 280.)

Martin Buberin (1986) filosofian taustalta on määritetty käsite ”pedagoginen kohtaaminen”. Pedagogiikka tarkoittaa lapsen kohdistuvaa huomaavaisuutta, johon kytkeytyy vahvasti etiikka (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Pedagogisen kohtaamisen taustalla on ajatus siitä, että toiselle ihmiselle on oltava läsnä. Vuorovaikutus ja pedagoginen kohtaaminen ovat osa opettajan ja oppilaan välistä toimintaa mahdollistaen näin lapsen ja nuoren osallisuuden koulu yhteisöissä. Pedagogisessa kohtaamisessa avainasemassa on lapsen tunteminen. Osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi kokee tulevansa kuulluksi sekä on osana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa omaa oppimistaan. Osallisuuden kautta lapsi oppii elämään ja olemaan muiden lasten kanssa. (Kontu & Pirttimaa 2010, 111- 116; Loukkonen 2016, 10.) Osallisuuden pedagogiikassa korostuu kasvatussensitiivisyys, joka tarkoittaa lapsen kuuntelemista sekä herkkyyttä lapsen tunteille ja tarpeille kasvatustyötä tehdessä. Herkkyys lapsen emotionaalille hyvinvoinnille on opetuksen ja kasvatuksen keskiössä. (Loukkonen 2016, 14-15.)

3.5 Kolmiportainen tuki koulussa

Oppimisen ja koulukäynnin tueksi on laadittu kolmiportainen tuki. Sen tarkoitus on vastata tuen tarpeisiin opetusta eriyttämällä, opetusryhmien joustavalla muuntamisella ja opettajien yhteistyöllä. Tuen portaita on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki pitää sisällään kaikille mahdollistetun tuen antamisen, johon kuuluu mm. eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. (Finlex 2017; Lukimat 2017; Opetushallitus 2017.) Kolmiportainen tuki nostaa esiin jokaisen lapsen yksilöllisyyden, oppilaantuntemuksen ja oppilaslähtöisyyden. Se on toimintaperiaate, joka ulottuu kaikkiin koulun toimiin ja auttaa pedagogista ennakoimista. Siinä korostuu myös moniammatillisuus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. (Reinikainen 2016, 21.)

Tehostettu tuki suunnitellaan yksilöllisesti oppilaan tarpeiden mukaan. Se on luonteelta pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki. Sen osa-alueisiin kuuluu yleisen tuen osa-alueiden lisäksi tarvittaessa myös kokoaikainen erityisopetus. Tehostetun tuen avulla tuetaan suunnitelmallisesti oppimista sekä koulunkäyntiä ja ehkäistään ongelmien kasaantumista, kasvamista ja monimuotoistumista. Yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirryttäessä laaditaan pedagogisen arvioinnin pohjalle perustuva oppimissuunnitelma, joka on pedagoginen asiakirja. Siihen kirjataan yhteistyössä vanhempien kanssa oppilaan oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma sisältää lapsen oppimisvalmiuksien, erityistarpeiden, oppimisen tavoitteiden, erityisten painoalueiden, pedagogisten ratkaisujen ja edistymisen seurannan ja arvioinnin näkökulmat. Erityisen tuen tarpeissa pedagogiseen selvitykseen kuuluu selvitys ja arvio oppilaan tilasta. Tämä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi sitä voidaan tarkentaa lääketieteellisellä tai psykologisella asiantuntijalausunnolla. Selvitys tehdään jo oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilasta. Selvityksen perusteella oppilaan tarvitsemasta erityisestä tuesta tehdään kirjallinen pedagoginen arvio. (Finlex 2017; Lukimat, 2017; Opetushallitus 2017.)

Erityinen tuki tarjoaa oppilaalle kokonaisvaltaisen ja suunnitelmallisen tuen, niin että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa ja valmiudet jatko-opiskelua varten. Erityisen tuen osa-alueisiin kuuluvat kaikki tuen muodot, mitä peruskoulussa voidaan tarjota. Mikäli lapsi tarvitsee erityistä tukea, hänelle tehdään erityisen tuen päätös hallintolain mukaisesti. Erityisen tuen päätöksestä laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS tehdään yhteistyössä huoltajien ja moniammatillisen yhteistyön kanssa, jonka mukaan opetusta ja oppilaan tukemista järjestetään. Erityisen tuen päätös tarkastetaan vähintään toisen ja seitsemännen luokan siirtymävaiheissa. (Finlex 2017; Lukimat, 2017.)

3.6 Yhteenveto

Haastava käyttäytymisen käsite on vuosikymmenien aikana muuttunut monien eri käsitteiden kautta. Niitä ovat olleet: pahantapaisuus, poikkeava käyttäytyminen, epänormaalikäyttäytyminen, sopeutumattomuus, ongelma ja häiriökäyttäytyminen ja sosiaalinen sopeutumisvaikeus. Pahantapaisuuden syyksi ymmärrettiin jo vuonna 1915 lapsen laiminlyönti. Käyttäytymisen haasteiden syynä on ollut vuosikymmeniä: päihteiden käyttö, irtolaisuus, kouluvaikeudet, ihmissuhdevaikeudet, rikoskäyttäytyminen ja

aggressiivisuus. Nykypäivänä hyväksyttävä käytös pitää sisällään toisen ja oman käyttäytymisen ymmärtämisen ja sisäisten uskomusten ymmärtämisen osana käyttäytymistä. Koulumaailmassa haastava käyttäytyminen on luokassa häiritsevää toisen tai oman myönteisen kehityksen häiritsemistä. Käyttäytymisessä kiteytyy toiminnan tunteet sekä merkitykset vuorovaikutuksellisesti.

Haastava käyttäytyminen tarkoittaa vaikeasti hallittavaa käytöstä, joka on toistuvaa ja intensiivistä. Sen tunnusmerkkejä ovat itsetuhoisuus, aggressiivisuus, esineiden tuhoaminen, sosiaalisesti hyökkäävä käytös ja pakkoliikkeet. Se on myös vaarallista lapselle itselleen tai muille. Haastavaa käytöstä voi olla myös sisäistä ulkoisen lisäksi. Haastava käytös näkyy tunteiden suuntaamisena ympäristöön tai itseensä.

Itsesäätely on kykyä säädellä emootioita, kognitiivisia taitoja ja käyttäytymistä omien tavoitteiden ja ympäristön mukaisesti. Itsesäätelyn avulla voimme olla toimimatta ja kykenemme välttämään haitallista käytöstä. Toiminnanohjaus on taitoa toimia tavoitteiden mukaisesti suunnitellen, arvioiden sekä toteuttaen omaa toimintaa. Siinä kiteytyy se, mitä tunnemme, ajattelemme ja mitä teemme suhteessa ympäristöön. Toiminnanohjaukseen kuuluu: tarkkaavaisuus, itsehillintä, aloitekyky, joustavuus, ongelmanratkaisu, ajattelun taidot, tunteidenhallinta sekä ajanhallinta. Toiminnanohjaukseen liittyy läheisesti myös neurologinen kehitys.

Resilienssi tarkoittaa aivojen kykyä kestää painetta, uusia tilanteita ja vastoinkäymisiä. Esimerkiksi uudet asiat nostavat stressitasoa, jolloin resilienssi on koetuksella. Stressi on valpastumistila, joka aiheuttaa stressireaktion. Uudet asiat nostavat stressitasoa. Neurologisissa sairauksissa stressiongelmat näkyvät selkeästi. Esimerkiksi ADHD- lapsen stressinsäätely on aivoissa ongelmallista, eikä hän kykene säätämään stressiä. Liiallinen stressi voi aiheuttaa yksilöllisesti haastavaa käytöstä. Lisäksi pitkäaikainen stressi voi olla vaaraksi lapsen hyvinvoinnille.

Kohtaaminen on kasvatuksen ydin, se tapahtuu vuorovaikutuksessa kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutus on oppimisen edellytys. Opettajan tärkein taito on luoda oppilaaseen vuorovaikutuksellinen yhteys. Kohtaamiseen liitetään kasvatukseen vaikuttava opettajan minäkäsitys. Opettaja siis kohtaa oppilaat omien uskomusten ja käsitysten kautta. Kohtaamisessa tiivistyy opettajan aikomus ja oikea asenne. Pedagoginen kohtaaminen, pedagoginen rakkaus, pedagoginen auktoriteetti, kasvatussensitiivisyys ja pedagoginen tahdikkaus ovat opettajan toiminnan arvoja, joiden pohjalta ammattitaitoinen opettaja

työskentelee. Opettaja tekee työtään kutsumuksena, ilman vastapalveluksia tai odotuksia oppilaan suhteen.

Kolmiportainen tuki on kaikille oppilaille muodostettu koulun käynnin tukimalli. Sen sisään kuulu yleinen tuki, joka on oikeus kaikille perusopetuksen oppilaille. Lisäksi jos yleinen tuki ei riitä voi oppilaalle antaa tehostettua tai erityistä tukea. Tehostetun tuen luonne on pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki. Jos tehostettu tuki ei riitä voidaan oppilas siirtää erityisen tuen piiriin. Tällöin oppilaalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen koskeva suunnitelma.

4 Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustatekijät

Tässä kappaleessa esittelen taustatekijöitä, mitä yleisimmin haastavaan käytökseen liitetään. Näitä syitä ovat kasvuympäristö ja kasvatuksen merkitys, oppilaan tunteiden hallinta ja aggressio, oppilaan neurologiset sairaudet sekä kouluympäristön merkitys. Haastavan käyttäytymisen syiden taustalla voi olla monia limittäisiä syitä, joten tarpeellista ei ole ajatella yksiselitteisesti jonkun syyn olevan haastavan käyttäytymisen suurin lähde. Näiden taustatekijöiden lisäksi mielenterveydelliset syyt ovat vahvana osana haastavaa käyttäytymistä (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010, 2033-2032). Olen kuitenkin rajannut mielenterveydelliset syyt pois työstäni ja keskityn tutkielmassani oppilaan kasvuympäristöön ja kehityksellisiin tekijöihin haastavan käyttäytymisen näkökulmasta.

4.1 Kasvuympäristö ja kasvatuksen merkitys

Kasvuympäristö on vahvassa asemassa lasten oireiluihin (Määttä & Rantala 2010, 23-24). Lisäksi vahvimpia haastavan käytöksen tekijöitä on vanhempi-lapsi suhteen laatu. (Stella & Kitty 2011, 174.) Lasten arjen sujuminen on merkittävä tekijä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Jos vanhemmat voivat hyvin ja lapsella on kotona hyvä olla, heijastuu se odotetusti myös hyvinvointiin. Toisaalta myös kodin pahoinvointi näkyy lapsen hyvinvoinnissa negatiivisesti. (Määttä & Rantala 2010, 23-24.) Perheeseen liittyvät riskitekijät ovat lapsen kaltoinkohtelun lisäksi vanhemman mielenterveys ja päihdeongelmat, tunteiden hallinnan ongelmat, vanhemmuuden roolin sovittaminen arkielämään ja suhteessa työhön, stressi, autoritäärinen kasvatus, rankaiseva kasvatustyyli sekä vanhempien antisosiaalinen käytös tai rikoshistoria. (Laajasalo 2016, 149; Määttä & Rantala 2010, 66.) Huomiota on myös kiinnitettävä lapsen kahteen ulottuvuuteen vanhemmuudessa. Näitä ovat vastaavuus lapsen tarpeisiin (kiintymyssuhde, lämpimyys ja vastavuoroisuus) ja lapselta vaatiminen (positiiviset ja negatiiviset seuraamukset käytöksestä, lapsen valvominen, tiukka kontrolli). Vanhempien toiminnasta lapsi oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mm. mallioppimisen, vahvistamisen ja rankaisemisen kautta. (Kauffman & Landrum 2013, 119-121.)

Kauffman ja Landrumin (2013) mukaan autoritäärinen vanhemmuus on vaikuttamassa lapsen käyttäytymisen kehittymiseen. On tutkittu, että autoritäärinen kasvatus vaikuttaa päihteiden käyttöön sekä lisää aggressiivisuutta sosiaalisissa suhteissa. Se, miten lapsen

huonoon käytökseen ja aggressiivisuuteen vastataan, on tärkeää. Jos vanhempien tapa vastata lapsen haastavaan käytökseen on esimerkiksi lyömällä, huutamalla, uhkaamalla tai muulla vastaavalla, voi lapselle muodostua vasta-aggressio (counteraggression). (Kauffman & Landrum 2013, 121-122.)

Huomiota on kiinnitettävä avioerolapsiin, tällaisissa tilanteissa yksinhuoltajan voimavarat eivät riitä lapsen tukemiseen. Vanhempien avioero voi olla yhteydessä myös lasten huonompaan itsetuntoon lapsuudessa. (Kiviruusu 2017, 34; Lämsä 2009, 28-29.) Vanhempien omien huolien takia lapsi ei välttämättä saa tarvittavaa huolenpitoa. (Lämsä 2009, 28-29).

Vanhempi-lapsi suhde on yksi tärkeimpiä varhaislapsuuden elementtejä (Bowlby 1997, 377). Aina ei vanhemmilla ole aikaa eikä energiaa kohdata lapsen tarpeita olemalla läsnä ja välittämällä. (Lämsä 2016, 23-24.) Jos lapsella ei ole ns. ”turva-aikuista” saattaa hän kieltää ja salata tunteensa. Tällöin lasten tunteet voivat purkautua myös kodin ulkopuolella, kuten koulussa. Epävakaassa kotitilanteessa lapsi voi varoa omia vanhempiaan tai pelkää aiheuttamasta liikaa huolta. (Cacciatore 2007, 55.) Olennaista tällöin on se, että tukea antavia aikuisia löytyy myös perheen ulkopuolelta. (Lämsä 2009, 23-24.)

Avainasemassa on välittävä aikuinen, sillä lapsi on täysin riippuvainen vanhemmistaan tai ammattiauttajista yhteiskunnassamme. Lapset, jotka eivät saa olla lapsia lapsuudessaan eivät välttämättä kykene kasvamaan tulevaisuudessaan aikuisiksi. Tällainen nuori ei kykene ottamaan vastuuta muista tai itsestään. Nämä ongelmat muodostavat usein monisyisen ongelman. Ongelmatilanteissa syy- ja seuraussuhteiden erottaminen toisistaan ei ole helppoa. (Lämsä 2009, 29, 32.)

Vanhemmilla on keskeinen asema lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon muotoutumisessa. Itsetunto on sosiaalipsykologinen ilmiö, mikä perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Läheisten ihmisten mielipiteet ovat merkityksellisiä itsetunnon rakentumiselle, joka rakentuu palautteen perusteella vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Ongelmat ja konfliktit ovat osa normaalia elämää, mutta ne voivat myös kasaantua. Jos sosiaalisissa tilanteissa tulevat törmäykset johtavat hyväksynnän vähenemiseen tai hylkäämisen todennäköisyyteen ne vaikuttavat alenevasti itsetuntoon. (Kiviruusu 2017, 27-28, 34.) Nuorilla ja nuorilla aikuisilla huonon itsetunnon ja aggressiivisen sekä epäsosiaalisen käyttäytymisen välillä on selkeä yhteys (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffit & Caspi

2005, 334). Kiviruuu (2017, 28) esittää, että se voisi olla mahdollinen mekanismi huonon itsetunnon ja ihmissuhdeongelmien välillä. (Kiviruuu 2017, 27-28.)

4.2 Tarvehierarkia ja kiintymyssuhdeteoria perusta kasvulle ja kehitykselle

Maslwin tarvehierarkiassa määritellään ihmisten perustarpeet. Perustarpeiden pohjaksi nimetään fysiologiset (esim. nälkä, kipu), turvallisuuden, rakkauden, yhteenkuuluvuuden ja kunnioituksen tarpeet. (Slavin 2009, 299.) Pienet lapset tuovat omia tarpeitaan esiin itkemällä, hymyilemällä tai joteltelemalla. Ne ovat reittejä vanhemman ja lapsen kommunikointiin. Avainasemassa on vanhemman varhainen reagointi lapsen tarpeille. Nämä lapsen perustarpeiden signaalit ovat osoitus vanhemmille toiminnan tärkeydestä. (Bowlby 1997, 244 -244.) Kun perustarpeet tyydytetään, voidaan puhua kasvun tarpeiden täyttymisestä. Kasvun tarpeeksi nimetään oppiminen, esteettinen sekä itsensä toteuttamisen tarve. (Slavin 2009, 299.)

Bowlbyn (1907 - 1990) kiintymyssuhdeteoria perustuu kolmeen tärkeään avaimeseen: läheiseen ihmiseen syntyvä erityinen suhde esimerkiksi lapsen äiti. Turvallisuuden peruselementti ja vuorovaikutuksellisen eron protesti, kuinka äiti reagoi lapsen itkuun ja miten äiti jättää lapsen hetkellisesti. Kiintymyssuhde perustuu usein ensisijaiseen aikuiseen varhaislapsuudessa, yleensä äitiin. Se on vahva ja kestävä tunneside. (Bowlby 1997, 236; Korhonen 2014, 8.)

Turvallisen kiintymyssuhteen kannalta vanhempien vastaaminen lapsen positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin on tarpeellista. Turvallinen kiintymyssuhde auttaa lasta kehittymään mutta myös vastaanottamaan muiden ihmisten erilaisia emootioita. (Hintikka 2016,21.) Turvallisesti kiintynyt lapsi voi suuntautua luottavaisesti ympäristöön ja omiin kykyihinsä. Lapsi kykenee myös ratkomaan ongelmia positiivisemmin ja sinnikkäämmin. Tällaiset lapset ovat myös empaattisempia, myöntyväisempiä ja heillä on vähemmän konflikteja. (Elo 2016, 121-122.)

Epävarmat ja turvattomat tunnesuhteet vanhempiin puolestaan heijastuvat lapsen kielteisenä emotionaalisen suhtautumisena uusiin asioihin. Turvattomasti kiintyneet eivät usko voivansa vaikuttaa ympäristöön samalla tavalla kuin turvallisesti kiintyneet. Turvattomat lapset ovat aggressiivisempia ja riippuvaisempia aikuisista. Turvattomasti kiintyneillä on enemmän sisään kuin ulospäin suuntautuvia ongelmia kasvussa. (Elo 2016,

12-13.) Tunneilmapiiri ja vanhempien kyvykkyys vastata lapsen tunteisiin sekä tunteisiin liittyvä ohjaus ovat osana sosiaalisten taitojen rakentumista. Turvaton kiintymyssuhde saattaa olla aiheuttamassa masennusta sekä altistamassa tunteiden säätelyn vaikeuksille. (Hintikka 2016, 21, 37.)

Kiintymyssuhteen ylläpitämiseen ja syntymiseen sekä ryhmään kuulumiseen ja osallistumiseen vaikuttavat itsetunto, minäkuva, odotukset ja uskomukset sekä ympäristö ja lapsen mahdollinen kehitysvamma. (Bowlby 1997, 297, 353; Hintikka 2016, 27.) Lapselle on merkityksellistä, että hän kykenee luottamaan vanhemman responsiivisuuteen ja saatavilla oloon. Kun aikuinen on sensitiivinen lapsen tarpeille, lapsen tarpeet tulevat täytetyiksi. Jos lapsella ei ole yhtään turvallista kiintymyssuhdetta, eivät aivot kehity tarpeeksi (Elo 2016, 10-12.)

4.3 Oppilaan temperamentti

Temperamentti eli oppilaan yksilöllisyys voidaan pitää selityksenä ihmisen ominaisuuksille, kuten: rauhallisuus, tunneilmaisun tyyli, vilkkaus, seurallisuus, riskinotto, ujous, sosiaalinen havaintokyky, varautuneisuus, järjestelmällisyys ja joustavuus. Temperamentti tarkoittaa ihmisen reaktio- ja toimintatyyliä, mikä lapselle on luonteenomaista. (Elo 2016, 3-4; Keltikangas-Järvinen 2016, 59-60.) Lasten käytöshaasteiden riskiä lisäävät esimerkiksi temperamenttiin liittyvä impulsiivisuus (Laajasalo 2016, 149). Yhteyksiä on myös temperamentin ja fysiologian välillä esimerkiksi stressiä säätelevän järjestelmän kautta sekä geneettisten yhteyksien kautta. (Elo 2016, 3-4.)

Temperamentiltaan enemmän sosiaaliset saavat sosiaalisuudestaan palkintoja vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksessa palkintona toimivat toisten ihmisten läsnäolo, tekemisen jakaminen, toisten huomioiminen, aloitteellisuus ja responsiivisuus. Toisaalta ujoutta pidetään sosiaalisen temperamentin vastakohtana. Ujoudessa on kyse rajoittuneisuudesta suhteessa sosiaalisiin tilanteisiin. Ujot voivat olla kankeampia sosiaalisesti, kiusaantuneita tai estyneitä. Esiin voi tulla jännittyneisyyttä, ahdistusta tai alttiutta paeta sosiaalisista tilanteista. Temperamentiltaan aktiiviset kuvataan usein olevan jatkuvasti liikkeessä. Aktiivisen toimijan toiminnassa emotionaalisuus ja sosiaalisuus ovat selkeästi havaittavissa. (Elo 2016, 6-7.)

4.4 Oppilaan tunteiden hallinta ja aggressio

Tunteista puhuttaessa voidaan puhua helpoista tai myönteisistä tunteista. Ne ovat hauskoja, turvallisuuteen ja läheisyyteen kytkeytyviä tunteita, jotka ovat edistämässä yhteenkuuluvuutta ja luottamusta. (Cacciatore 2007, 16.) Itsesäätelyssä ja toiminnanohjauksen yhteydessä puhutaan tunteiden hallinnasta (Moraine 2012, 13; Hintikka 2016, 38).

Vuorovaikutteisten tunteiden hallinta on tärkeää, sillä se antaa myös valmiudet onnistuneeseen sosiaaliseen elämään tulevaisuudessa. Jos tunteiden ei tarvitse taistella olemassaolostaan kouluelämässä, jopa vaikeimmistakin tunteista voi tulla antoisa osa kouluelämää (Lanas 2011, 59- 60). Kielteiset ja haastavat tunteet ovat rankkoja, kipeitä ja repiviä tunteita, joiden kanssa on vaikea olla (Cacciatore 2007, 84). Käyttäytyminen johtuu yleisimmin siitä, kun ihminen suuntautuu tunteidensa kautta ympäristöön. (Cacciatore 2007, 25; Takala & Kontu 2010, 84). Tietoisuutta tunteiden tunnistamisen ja hallinnan avulla vähennetään väkivaltaa. (Cacciatore 2007, 16.)

Aggression tunne, viha, raivo ja suuttuminen ovat kaikki reaktioita. Aggressio on kaikkea sitä, mikä saa aikaan hyökkäyshalun, vihan, itsensä puolustamisen ja puolien pitämisen. Aggressio on taipumus reagoida voimakkaisiin sekä häiritseviin ärsykeisiin. (Cacciatore 2007, 17.) Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan aggressio on osana kehitystä. Se ei ole häiriö vaan toimintatapa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa silloin kun toimintatavat loppuvat. Jos lapsella ei ole tapaa toimia vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, on aggressiivisuus helppo ja tehokas keino saada oma asia kuuluviin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 68-69.) Jos lapsen aivokapasiteetti ja resilienssi eivät ole riittävät, ne voivat synnyttää aggressiota. (Isomäki 2017.)

Voimakkaammat tunteet alkavat kiehua, kun ärsyyntyminen kasvaa. Ihmiselle syntyy halu poistaa ärsyttävä asia tai tilanne. Suuttumuksen kautta ärsyttävä tilanne voidaan poistaa ja aggressio laantuu. Lapsilla ja nuorilla on ns. aggressiogenerattori. Sen avulla lapset saavat rohkeutta ottaa omaa tilaa ja tahtokasvua. Tämä voi näkyä rankkoina kehityskriiseinä tai kuohuvina aggression tunteina. Siksi aggression tunne voi aiheuttaa haasteita kotona ja koulussa. (Cacciatore 2007, 17.)

Vihan taustalla on monia eri tunteita, kuten: pelko, tuska, turvattomuus, häpeä ja umpikuja. Viha ei koskaan synny tyhjästä. Jotta sen voi saada pois, on selvitettävä siihen liittyvät ristiriidat ja syyt. Raivo ja viha ratkeavat silloin, kun ristiriidat tai vallitseva tilanne menee ohitse. Asian yhteydessä puhutaan ”raivotilasta”, joka tarkoittaa voimakkainta tunnekuohua. ”Raivotilassa” puuttuu usein empatiakyky, moraalitaju ja syy-seuraussuhteen tajuminen. On hyvä tiedostaa ”raivotila”, jotta kykenee estämään sen purkautumisen tuhoavasti. Voimakkaan ”raivotilan” ollessa päällä ei lapsi tai nuori ole kykeneväinen kehittävään keskusteluun. On tärkeää odottaa voimakkain tunnekuohu ohitse ja käydä asia sen jälkeen lävitse. (Cacciatore 2007, 30-31.) Viha voi purkautua toisiin ihmisiin, mutta myös kätkeytyä itseä vastaan. (Cacciatore 2007, 21).

Aggressio voidaan jakaa proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressiivisuuteen. Proaktiivinen aggressiivisuus tarkoittaa sellaista aggressiota, mikä tapahtuu suunnitelmallisesti. Tällaiset lapset ovat laskelmoivia ja oppineet saamaan tahtonsa läpi väkivalloin. Reaktiivinen aggressio tarkoittaa ”kuumakalleja”, joiden käytös on kontrolloimaton ja suunnittelematon. Tällaisilla lapsilla on tunteiden hallinnan ongelma. (Cacciatore 2007, 20.) Aggressiiviseen ja väkivaltaiseen käytökseen voi myös olla syynä stressi, pelko, pahaolo, oppimisvaikeudet tai kommunikoinnin puute (Takala & Kontu 2010, 82).

4.5 Oppilaan ahdistus ja masennus

Monilla normaalisti kehittyvillä lapsilla on pelkoja. Pelko voi johtaa pelon aiheuttaman asian välttelemiseen ja se rajoittaa lapsen elämää merkittävästi. Pelon kohteita voivat lapsuudessa olla vaarat ja nuoruudessa sosiaalinen ympäristö. Ahdistuneisuushäiriöstä voidaan puhua silloin, kun lapsella on pysyvä ja irrationaalinen pelko. Paniikkihäiriössä lapsen ahdistus näkyy selkeämmin. Tällöin lapsi voi olla emotionaalisesti kypsytön, takertuva, ujo ja yliriippuvainen vanhemmistaan. Oireina voi olla myös somaattisia oireita, kuten pahoinvointia, huimausta tai sydämentykytystä. (Helin 2016, 9.)

Masennuksen piirteisiin kuuluu vetäytymisen tarve, levottomuus, haluttomuus ja itsemurha-ajatukset. Masennuksen oloon liittyy häpeän tunteita, lamaantumista sekä itseinhoa. Sen oireina voivat olla myös keskittymiskyvyttömyys, poissaolot sekä sosiaalisten suhteiden solmimisen vaikeus. Kun masennuksesta puhutaan oireyhtymänä, surullinen mieliala on pitkäkestoisempaa, jokapäiväistä ja intensiivistä (Helin 2016, 9).

Masennus vaikuttaa oppilaan identiteetin kehitykseen. Tärkeää on, että lapsi saa oikeanlaista tukea vaikeiden vaiheiden läpikäymisessä. (Kiviniemi 2009, 115-116.)

Lapsen käytös ahdistuksen ja masennuksen näkökulmasta on hiljaista reagoimista tunteisiin. Sen yhteyteen voidaan laskea myös apatia ja vetäytyminen masennuksen ja ahdistuksen lisäksi. Hiljaisesti reagoivat oppilaat jäävät usein ulospäin oireilevien varjoon. Yleisesti hiljaisesti reagoimiseen liitetään yksin olo ja vertaissuhteiden puute. (Helin 2016, 34.)

4.6 Neurologiset tekijät haastavan käytöksen takana

Lasten haastavaa käyttäytymiseen vaikuttavat myös neurologiset poikkeavuudet toiminnanohjauksessa (Laajasalo 2016, 149). Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö eli ADHD on oireyhtymä, jossa oireet ovat pysyviä, mutta oireiden voimakkuuteen vaikuttavat myös yksilölliset ja ympäristölliset tekijät. ADHD-oireisille on hyvin tyypillistä toiminnassaan huono keskittymiskyky, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Oireet johtuvat keskushermostossa kulkevien viestien vaikutuksesta tarkkaavaisuuteen ja itsesäätelyyn. ADHD:n poikkeavuus syntyy dopamiinin ja noradrenaliinin määrän ja tasapainon poikkeavuudesta. (Moilanen 2012, 35.) Lisäksi dopamiini vaikuttaa lapsen motivaatioon, joka vaikuttaa lapsen oppimiseen ja toimintaan. (Isomäki 2017). Usein ADHD tapauksissa käyttäytymisen pulmat ovat todellisia. (Heiman 2017, 39).

ADHD:n alla on myös neurologinen häiriö ADD eli ADHD ilman ylivilkkautta. Tällaista lasta kuvaa parhaiten toiminnan hitaus. Vaikeaa on aloittaminen, toiminnan ylläpitäminen ja ohjaaminen. ADD oireisen toiminta on ulkopuolisesta poukkoilevaa ja suunnittelematonta. Tällainen lapsi saattaa unohtua omiin ajatuksiinsa pitkäksi ajaksi. ADD-lapsi kykenee keskittymään erittäin hyvin asioihin joita hän pitää mielenkiintoisena. ADD:hen liitetään vaikeudet sosiaalisissa suhteissa, alisuoriutuminen koulussa, eristäminen kaverisuhteista ja kesken jääneet harrastukset. Toistuvat epäonnistumiset ovat rakentamassa heikkoa minäkuvaa ja se voi altistaa myös masennukselle. (Leppämäki 2012, 46-47.)

Mitä enemmän struktuuria ADHD/ADD -lasten päiväjärjestyksessä on, sitä selkeämpää on lapsen toiminnanohjaus, näin ollen toiminnanohjauksen näkökulma on aina huomioitava.

Toiminnanohjauksen pulmat vaikuttavat työskentelytaitoihin varsinkin silloin, kun aikuinen ei ole ohjaamassa. (Isomäki 2017.)

Lapsi, jolla on neurologinen diagnoosi, on herkkä myös muille oppimisvaikeuksille ja käytöksen haasteille. Tällöin puhutaan yhteisesiintyvyydestä (komorbiditeetti). Opettajan on hyvä tiedostaa myös mahdolliset kumulatiiviset vaikutukset tällaisissa tilanteissa. Näihin luetaan oppimisaukot ja akateemisen itsetunnon ja itsetunnon ongelmat, mitkä ovat korreloimassa myös haastavaa käytöstä. (Isomäki 2017; Kiviruusu 2016, 34.)

4.7 Kouluympäristön vaikutus

Turvallinen kouluympäristö on tärkeä oppimiselle ja vuorovaikutukselle. Koulu yhteisö tarvitsee säännöt turvallisuuden tunteen ylläpitämiseen. (Takala 2010, 84.) Turvallista opiskeluympäristöä on pyritty tukemaan Suomessa lainsäädännön avulla. Perusopetuslaissa on määritelty, että oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisen ympäristön lisäksi se tarkoittaa turvallista yhteisöä ilman fyysisen tai henkisen väkivallan uhkaa. (Peltonen & Laitinen 2005, 73.) Uhkaava, kova ja ennustamaton ympäristö voi johtaa reaktiivisiin purkauksiin. Kun taas ylisalliva ja rajoittamiseen kykenemätön ympäristö voi opettaa lasta proaktiivisiin tunnekuuhuihin. (Cacciatore 2007, 20.)

Kouluympäristön työrauha vaikuttaa jokaisen oppimistulokseen (Isomäki 2017). Gore ym. (2013) toteaa, että ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen ja käyttäytyminen vaikuttaa ympäristöön (Gore, McGill, Toogood, Allen, Hughes, Baker & Denne 2013, 17). Opettajan reaktiot oppilaiden käytökseen ja luokan olosuhteet voivat määrittää käytöshaasteita tai vähentää tunteiden ja käytöksen haasteiden todennäköisyyttä. (Isomäki 2017; Kauffman & Landrum 2013, 141.) Koulu saattaa myötävaikuttaa huonoon käyttäytymiseen ja akateemiseen laiminlyöntiin monin eri tavoin. Näitä ovat herkkyys oppilaan yksilöllisyydelle, opettajan asettamat sopimattomat odotukset oppilaalle, epäjohdonmukainen käyttäytymisen hallinta, opetus hyödyttömille ja merkityksettömille taidoille, tehoton opetus kriittisille taidoille, tuhoisat ennustamattomat tilanteet ja ei toivottu malli käytöksessä. Lisäksi haastetta tuovat ryhmäkoot ja tilat, missä koulua käydään. (Kauffman & Landrum 2013, 141.)

Opettajan tehtävä on etsiä erilaisia mahdollisuuksia ympäristöstä sekä oltava valmis kehittämään kouluympäristöä vuorovaikutukselle sopivaksi. Täytyy ottaa huomioon myös vastuu yksilöstä sekä oppilaan resilienssi. (Ellison & Tod 2009, 224.)

4.7.1 Oppilaan stressi kouluympäristössä

Opettaja on huomioitava se, mitä lapsi osaa suhteessa siihen mitä koulu tai opettaja vaatii. Näiden kahden väliin jää stressi. Jos lapsen osaaminen ei yletä koulun vaatimustasoon voi stressi laueta. (Isomäki, 2017.) Stressi tarkoittaa uuden tiedon aiheuttamaa valpastumistilaa, joka aiheuttaa stressireaktion. Sopiva stressitaso vauhdittaa huippusuorituksiin. Toisaalta pitkäaikainen ja liiallinen stressi voi olla uhkaksi lapsen hyvinvoinnille. Stressitekijät voivat olla vaikeuttamassa kehitystehtävistä selviytymistä. Stressiongelmat näkyvät esimerkiksi ADHD: ssa, missä lapsella ei ole kykyä säädellä aivojen stressitasoa. (Isomäki 2017; Karvonen 2009, 122-123.) Stressi voi nostaa päätään yksilöllisesti esimerkiksi kouluympäristössä, kotona tai harrastuksissa ja se voi ilmetä käyttäytymisen haasteina. (Lampinen 2016, 10.)

4.7.2 Oppilaan vertaissuhteet

Lasten välisessä vuorovaikutuksessa avainasemassa ovat kommunikaatiotaidot ja sosiaaliset kyvyt. Nämä tulevat esiin myös kehityksen myötä. Ne ovat riippuvaisia ihmisen neurologisesta ja fysiologisesta toimintakyvystä sekä erilaisten taitojen integroitumisesta. Vertaissuhteissa vaikeuksia omaavilla lapsilla on erilaisia käyttäytymisen haasteita sekä yleisesti puutteita sosiaalisissa taidoissa. (Neitola 2011, 31.) Vertaissuhteissa opitut tiedot, taidot, asenteet sekä kokemuksen kautta omaksutut asiat vaikuttavat lapsen sopeutumiseen tulevaisuudessa. (Hintikka 2016, 21.) Esimerkiksi ryhmänpaine vertaissuhteissa saattaa aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. (Stella & Kitty 2011, 174).

4.8 Yhteenveto

Kasvuympäristö ja kasvatus ovat merkityksellinen lapsen haastavan käytöksen kannalta. Vanhempien toiminnan kautta lapsi oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mallioppimisen sekä vahvistamisen ja rankaisemisen kautta. Esimerkiksi autoritäärinen vanhemmuus vaikuttaa lapsen käyttäytymisen haasteisiin ja voi aiheuttaa vasta-aggression tai perheessä

tapahtunut avioero voi vaikuttaa lapsen huolenpidon saantiin. Olennaisinta on, että jokaisella lapsella on vähintään yksi turvallinen aikuinen kehityksensä tukena. Huomiota on kiinnitettävä myös varhaislapsuudessa sijoitettuihin lapsiin, joiden kokemukset voivat nostaa päätään haastavan käyttäytymisen muodossa kotona tai koulussa. Vanhemmuudella on myös keskeinen asema itsetunnon kehityksessä. Se vaikuttaa hyväksynnän ja hylkäämisen pelkoihin, jotka helposti ruokkivat aggressiivista ja epäsosiaalista käytöstä.

Neurologiset tekijät ovat vahvoja käyttäytymisen haasteissa. ADHD-lapsen käytös voi olla impulsiivista, ylivilkasta ja yliaktiivista, sekä hänellä voi olla huono keskittymiskyky. ADD-lapsen haastava käytös voi taas keskittyä poukkoilevaan ja suunnittelemattomaan toimintaan ilman ylivilkkausta. Näissä neurologisissa häiriöissä korostuu lasten päivästruktuurien ja rutiinien merkitys sekä toiminnanohjauksen näkökulma. Aikuinen on lapsen toiminnanohjaaja. Neurologisissa häiriöissä mutta myös yksilöllisissä eroissa korostuu stressin sieto ja resilienssi. Hyvän resilienssin avulla lapsi kykenee ottamaan vastaan uutta tietoa ilman oireilua haastavana käytöksenä (Isomäki 2017.)

Stressitekijät korostuvat myös kouluympäristöstä puhuttaessa. Tärkeää kouluyhteisössä on jokaisen oppilaan turvallisuuden kokemus. Turvallisuuden kokemusta on pyritty turvaamaan myös Suomen lainsäädännössä. Kouluympäristön ilmapiiri vaikuttaa jokaisen oppilaan oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen. Herkkyys oppilaan yksilöllisyydelle, opettajan odotukset oppilaasta, epäjohdonmukaiset säännöt ja ohjeet, merkityksettömien taitojen opettaminen ja erilaiset ryhmä koot ja kokoonpanot ovat haastavan käytöksen tekijöitä kouluympäristössä. Opettajana on tärkeä olla tietoinen ympäristön vaikutuksista sekä olla valmis kehittämään ja reflektoimaan omaa toimintaa kouluympäristössä oppilaan hyväksi.

Tunteet ovat käyttäytymisen motiiveja, jotka tuovat erilaisia haasteita käyttäytymiseen. Itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen kautta lapsi suuntaa toimintaa tunteiden ja aggression hallintaa. Käyttäytyminen johtuu siitä, kuinka oppilas on kykeneväinen suuntautumaan tunteidensa kautta ympäristöönsä, sekä millaiset taidot hänellä on toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn näkökulmasta. Tunteiden ja toiminnan säätely voi vaihdella kokemuksen, iän ja vireystilan kautta. Aggressio ja aggressiivisuus ovat tapa reagoida ja saada ääni kuuluviin sosiaalisissa tilanteissa. Aggressio on osa normaalia kehitystä, jos sosiaalisissa tilanteissa lapsen resilienssi ja aivokapasiteetti eivät ole riittävät voi se synnyttää aggressiota esimerkiksi toisia lapsia kohtaan.

5 Opettajan keinot kohdata oppilas, joka käyttäytyy haastavasti

Haastava käytös kumpuaa kontekstista, jossa käyttäytymiselle muodostuu tarkoituksia. Käyttäytyminen määrittyy olosuhteista, erityisesti siitä mitä on tapahtunut ennen ja jälkeen, ja se on aina vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Myös muut oppimisvaikeudet ja haasteet vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. (Gore ym. 2013, 17.) Vuorovaikutus on oppimisen edellytys ja ilman vuorovaikutusta lapsen kehitys kutistuisi minimiin (Ahtola 2016, 41; Sajaniemi & Mäkelä 2014, 149; Wihersaari 2010, 102). Tässä kappaleessa käsittelen opettajan tukitoimia haastavan käyttäytymisen näkökulmasta. Positiivisen pedagogiikan lähtökohdista käsittelen aitoa kohtaamista, luottamussuhdetta, positiivisen käyttäytymisen vahvistamista, tunteiden kohtaamista sekä kolmiportaista tukea haastavan käyttäytymisen näkökulmasta.

5.1 Opettajan toiminnan takana positiivinen pedagogiikka

Positiivisen pedagogiikan takana on selkeät kolme periaatetta: kannustaminen elämäkokemusten havainnointiin sekä vahvuuksien ja tunteiden tunnistamiseen, omien tunnetilojen ja kokemusten dokumentointi ja niiden merkityksellisiksi tekeminen yhdessä oppilaan kanssa. Käyttäytymisen näkökulmasta halutaan korostaa hyvinvointia ja autetaan oppilasta tunnistamaan asiat, mitkä tuottavat hänelle iloa sekä hyvää oloa ja nostavat motivaatiota. Lisäksi annetaan oppilaalle mahdollisuus jakaa omia tunteita ja kokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koululuokassa. (Kumpulainen ym. 2014, 231-232.) Ohikiitävissä tilanteissa positiivisilla kokemuksilla voi olla kauaskantoisia seurauksia, niiden avulla on helpompi saavuttaa parempi elämänlaatu (Leskisenoja 2016, 29). Yhtenä opettajan työn tavoitteena korostetaan ymmärrystä oppilaan oman elämän lähtökohdista ja mielenmaiseman näkökulmista. (Kumpulainen ym. 2014, 233.)

Oppilaiden arkipäivät ovat täynnä kokemuksia ja tunteita, jotka tarvitsevat vahvistamista, tutkimista ja huomatuksi tulemista. Opettaja toiminnallaan tukee näin oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja itseensä. Myönteiseen kokemukseen pääseminen vaatii opettajalta herkkyyttä oppilaan kuulemiseen, kykyä tunnistaa hänen tunnetiloja ja kokemuksia ja halua kehittää kertomisen menetelmiä. (Kumpulainen ym. 2014, 239.)

Vahvuus-ajattelu perustuu jokaisen oppilaan resurssi ajatteluun. Jokaisen lapsen ajatellaan omaavan taitoja, kykyjä ja potentiaalia kehittyä. Vahvuutensa tunnistava lapsi hyväksyy

myös omat kehittämistarpeensa. Epäonnistumiset ovat taas osa arvokkaita oppimiskokemuksia ja saa oppilaan ponnistelemaan kohti omia tavoitteitaan. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265- 266.)

5.1.1 Aito kohtaaminen koulussa

Opettaja, joka ottaa työhönsä persoonansa ja temperamenttinsa kykenee myös aitoon kohtaamiseen. Aito kohtaaminen on asennetta, ei niinkään työvälineitä. (Veivo-Lempinen 2009, 207.) Siinä tiivistyy opettajuus ja kohtaaminen (Wihersaari 2010, 280). Aitoon kohtaamiseen kuuluu lapsen ja nuoren itsetunnon tukeminen, hänestä kiinnostuminen, lämmin sekä ymmärtävä välittäminen ja tarvittaessa jämäkkä ote kasvatukseen. Aito kokonaisvaltainen kohtaaminen motivoi oppilasta myös muilla osa-alueilla. Se on pedagogista rakkautta, joka ei ole riippuvainen käyttäytymisestä, ulkoisista suorituksista tai oppimistuloksista. Tähän kuuluu myös läheisesti rajojen asettaminen. (Veivo-Lempinen 2009, 207).

Aito kohtaaminen antaa oppilaalle tunteen aikuisen kiinnostuksesta huolimatta hänen saavutuksista ja suorituksista. Se on tukemista, ohjaamista, ymmärtämistä ja kannustamista sekä aitoa keskustelua. Keskustelussa on lähtökohtana empaattinen ja inhimillinen aikuinen. (Veivo-Lempinen 2009, 204-205.) Oppilas saa näin osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksia omana itsenään (Veivo-Lempinen 2009, 204; Lautaniemi 2017, 48). Tärkeintä on osoittaa, että oppilas tulee kuulluksi, hänen kanssaan ei tarvitse olla samaa mieltä (Veivo-Lempinen 2009, 197, 204-205). Oppilaan itsetuntoa tukeva aidosti kohtaava aikuinen antaa lapselle aikaa ja syliä sekä kannustaa ja kehuu. (Lautaniemi 2017, 46-47).

Aidon kohtaamisen taustalla on rohkeus kohdata toinen ihminen omana itsenään. Ihminen kohdataan tällöin ilman odotuksia, rooleja ja hyväksyen. Kasvatuksessa se tarkoittaa rajoja ja rakkautta: huolenpitoa ja lempeää välittämistä lapsen ja nuoren hyvinvoinnista. Aitoon kohtaamiseen kuuluu, että jokaisessa lapsessa nähdään mahdollisuus luovuttamisenkin hetkellä. Erityisesti erityisen tuen piirissä oleva oppilas hyötyy aidosta kohtaamisesta, sillä hänellä on herkkyys huomata sosiaaliset pelikentät ja epäaitous. (Veivo-Lempinen 2009, 202,208).

Opettajan auktoriteetti ansaitaan avoimella, kannustavalla ja oikeudenmukaisella pedagogiikalla. Auktoriteettiin kuuluu selkeät rajat, sekä sitoutuminen haastavissa tilanteissa kannustamaan, tukemaan ja ohjaamaan moniammatillisen tuen piiriin. Opettaja ei hyväksy vääriä tekoja, mutta ymmärtää lasta ja hänen elämäntilannettaan. Väärin toimiessaan palautetta on annettava rehellisesti ja rakentavasti. (Veivo-Lempinen 2009, 197, 202.) Opettaja siis omalla vuorovaikutustoiminnalla mahdollistaa oppilailleen turvallisen tilan toimia. (Korhonen 2017, 59.) Kohtaaminen korostuu myös haastavien tunteiden ja tilanteiden esiin tullessa. Ongelmana eivät ole haastavien tunteiden ja tilanteiden olemassaolo vaan uskomus siitä, että niitä ei pitäisi olla olemassa. Haastavat tunteet ovat aina osa koulumaailmaa ja elämää. Oppimista tapahtuu tilanteiden selvittelyssä, kokemuksissa ja jokapäiväisessä elämässä. (Lanas 2011, 61-62.)

Opettajan kasvatus, ohjaus ja tuki voivat olla oppilaalle tärkeimpiä turvallisuuden elementtejä ympäristössään. Lapsen ja nuoren tunteminen on avainasemassa, sillä hän ei itse saata tunnistaa omaa pahaa oloaan. Opettajan on luotettava myös omaan intuitioonsa, jos opettaja kokee, ettei lapsella ole kaikki hyvin. Hänellä on vastuu varhaisesta puuttumisesta. (Veivo-Lempinen 2009, 200.) Ryhmässä tapahtuvat tilanteet vaativat tilanneherkkyyttä opettajan toimissa. Opettajan on tärkeä kyetä heittäytyä ”hetkeen”. (Korhonen 2017, 60.)

5.1.2 Luottamussuhteen rakentaminen

Pedagogisessa suhteessa oppilaan ja opettajan välillä luottamuksellinen suhde korostuu. Luottamus tiivistyy kohtaamisessa ja syntyy näin arjessa pikkuhiljaa. (Lanas 2011, 57.) Opettaja rakentaa luottamussuhdetta olemalla luotettava ja avoin kaikissa tekemisissä. Jos opettaja ei kykene toteuttamaan lupaamaansa, hänen on aina perusteltava se avoimesti (Veivo-Lempinen 2009, 205). Rakkaus ja huolenpito eivät saa olla ehdollista, eikä opettajan toiminta saa vältellä vaikeuksia. Oppilaat pelkäävät, että aikuinen evää rakkauden ja huolenpidon toiminnan ja tunteiden takia. Kun oppilaat näkevät opettaja - oppilas suhteen tärkeäksi, ovat he myös valmiita investoimaan siihen. (Lanas 2011, 57.)

Huolen ilmaisu helpottuu nuorelle ja lapselle, kun luottamussuhde on syventynyt. Kun luottamussuhde on hyvä, lapsi ja nuori kykenee ottamaan opettajan huolen ja välittämisen helpommin vastaan ja ymmärtää perustelut siitä, miksi hänestä ollaan huolissaan. (Veivo-Lempinen 2009, 206.)

Luottamuksen haastavuus on siinä, että kasvatuksellisesta näkökulmasta aikuinen ei ole automaattisesti luottavainen oppilaan suhteen, vaan oppilaan on ansaittava luottamus. Tämä palaa kysymykseen oletuksista hierarkioista ja koulusta. (Lanas 2011, 58.) Rikkinäisen taustan omaavan oppilaan kanssa luottamussuhde voi olla monen vuoden työn tulos. Rakenteilla oleva luottamussuhde toimii hyvänä pohjana toimivalle yhteisölle. Luottamuksen rakentaminen ei ole kuitenkaan mahdoton prosessi. (Veivo-Lempinen 2009,206.)

5.2 Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen ja oppilaan käyttäytymisen ennakointi

Opettajan on tärkeä olla malli positiivisesta vuorovaikutuksesta ja käyttäytymisestä: kuuntelemalla, perustelemalla sekä kohtelemalla jokaista oppilasta kunnioitettavasti. (Laajasalo 2016, 155.) Opettajalla on hyvä olla ymmärrys siitä, että millainen on oppilaan opittu käyttäytyminen, jonka pohjalta käyttäytymistä aletaan tukea positiivisin keinoin oikeaan suuntaan. Tähän on yhteydessä vahvasti myös oppilaan kyvyt, tarpeet ja olosuhteet, missä oppilas vaikuttaa sekä ympäristö. Positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen takana on merkityksien anto oppilaille, jotka käyttäytyvät haastavasti. Se tukee parhaiten yksilön elämän hallintataitoja (Gore 2013, 17).

Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen lähtee suotuisan käyttäytymisen huomioimisesta myönteisellä tavalla (Laajasalo 2016, 152; Närhi ym. 2016, 185-187). Laajasalon (2016) esittämä tutkimus kokoaa toimintamallin kouluille, mihin on koottu käyttäytymisen vahvistamisen ydinkohdat: Luokka- ja koulukohtaiset yhteiset säännöt, joihin kuuluu 3-5 positiivisesti muotoiltua sääntöä. Esimerkiksi ”kunnioitamme toisiamme” tai ”toimimme vastuullisesti”. Myönteisen käytöksen palkitseminen, mikä voi olla kehumista, leikkiaikaa, palkitseminen tarroilla tai tietokoneajalla. Luokassa olisi tärkeää määritellä portaittain seuraukset sääntöjen rikkomisesta sekä ylläpitää systemaattisesti tietoa siitä, miten ja millaisia koulussa käytetty kuripitotoimintoja on käytetty. Lisäksi opettaja toimii arkisissa sosiaalisissa tilanteissa ohjaavassa asemassa, missä opettaja sanallistaa ja mallintaa aktiivista toimintaa. (Laajasalo 2016, 152-153.)

Oppilaat, joilla on tunne-elämän ja käytöshäiriöiden ongelmia on tärkeää saada positiivista palautetta sekä tarkoituksenmukaisia toimintamalleja ja metodeja yksilöllisesti. (Chakraborti-Gosh ym. 2010, 168.) Opetta oppilasta esimerkiksi tunnistamaan oma

keskittyminen sekä vireystila. Keskittymisessä opettaja voi sopia oppilaan kanssa ”koodikielen” keskittymisen muistuttamiseksi. (Isomäki 2017.)

Haastavan käytöksen ennaltaehkäisevä ja aikainen toiminta on tärkeää. Se voi vähentää haastavaa käytöstä jopa 80-90% (Delgado ym. 2017,2). Ennakointi ja riskitekijöihin puuttuminen on inhimillisesti ja taloudellisesti tehokkainta. Ennaltaehkäiseviä toimia haastavalle käytökselle ovat luokan sääntöjen pohdinta yhdessä oppilaiden kanssa, toivottuun käytökseen kohdistuva palaute välittömästi sekä johdonmukaisuus esimerkiksi sääntöjen rikkomisessa. (Laajasalo 2016, 148, 155.)

Lisäksi oppilaan tuntemus ja hänen kokemusmaailmansa ymmärtäminen edesauttavat opettajaa ymmärtämään käyttäytymisen syitä ja seurauksia. (Takala & Kontu 2010, 83-84.) Ymmärrys lasten haastavaan käyttäytymiseen kasvattaa kykyä nähdä lasten ja nuorten taakse. Kun on kyky ymmärtää haastavan käytöksen syitä, voi kehittää, toteuttaa ja arvioida tehokkaammin yksilölle kestävästä tukijärjestelmästä. (Gore ym. 2013, 15.) Opettajan on hyvä pyrkiä tuntemaan oppilaansa ja kohtaamaan hänet yksilöllisesti. Kun tämä toteutuu, oppilas pystyy ottamaan vastaan ympäristöstä ja kommunikoinnista informaation ja liittämään sen kokemuksiinsa. (Takala & Kontu 2010, 83-84.)

5.3 Tunteiden kohtaaminen ja aggressiokasvatus

Epämiellyttäviä tunteita ei ole tarkoitus poistaa koulupäivistä vaan myös kestää niitä (Cacciatore 2007, 61; Lanas 2011, 59). Mitä enemmän epämiellyttävistä tunteista haluaa pois ja taistelee niitä vastaan, sitä enemmän ne pysyvät. Oppilaan on tärkeä oppia sietämään tällaisia tunteita. Ja opettajan on tärkeä antaa merkityksiä ja mallintaa sekä sanoittaa vaikeita tunteita arkisissa tilanteissa. (Lanas 2011, 59.)

Tunteiden hallinta on peruskysymyksiä aggression hallinnassa. Arkipäiväiset tilanteet tuovat mahdollisuuden toteuttaa aggressiokasvatusta. Tunteiden nimeäminen, tunteista keskusteleminen, tunteiden kasvattaminen ja mielikuvaharjoittelu auttavat lasta pääsemään ylitse ohimenevistä tunteista. Tunteita voi pysähtyä oppimaan ja tuntemaan. Avainasemassa on tilanteeseen pysähtyminen, aikalisä sekä tietoinen rauhoittuminen. (Cacciatore 2007, 25-26; 54-55.) Ennakointi tunteiden suhteen on myös tärkeää. Aikuisen tulisi antaa turvallinen malli kohdata tunteet. (Cacciatore 2007, 25-26; 54-55.)

Erilaisten tunteiden kohtaamisen kautta oppilaista kasvaa itsenäisiä aikuisia. Ne oppilaat, joilla aggressio aiheuttaa paljon haasteita tarvitsevat tietoa, viisaan aikuisen läsnäoloa ja rakentavaa rajoittamista. Monen riidan ja konfliktin läpikäynti edistää itsehillinnän ja tunteiden kanavoimista sekä sosiaalisia taitoja. (Cacciatore 2011, 17.)

Suurimmat ja tuskallisimmat tunteet, kuten pelko hylätyksi tulemisesta, häpeä omasta teosta tai kauhu vanhemman turvallisuudesta ovat tuhoavia. Tällöin esim. turvallinen opettaja voi joutua lapsen vihan kohteeksi. Opettajan toiminnan on hyvä olla lujan turvallista vastausta tunnekuuhuun. Toisaalta opettajan tulee osoittaa, ettei loukkaava käytös ole oikein. (Cacciatore 2007, 55, 68.)

Pojilla korostuu tunteiden läpikäymisessä toiminnalliset menetelmät. Tunteita puretaan esim. harrastaen ja ulkoillen. Tytöille tyypillistä on, että heitä kasvatetaan puhumaan tunteistaan enemmän. Näiden lisäksi tarvitaan ratkaisutaitoja ristiriitoihin. Yksilöllisyys on kuitenkin merkittävä tekijä tavassa käydä läpi tunnekuohuja. Esimerkiksi levottomalle ja traumatisoituneelle oppilaalle rentoutumisen harjoittelu on tarpeellista tai toisissa tilanteissa huumori on tärkeä työkalu. Opettajan vastuulla on kuitenkin se, millaista huumoria voidaan käyttää. Koulumaailmassa merkityksellisintä on myös se että, tytöt ja pojat oppivat ihmissuhdetaitoja sekä toiminnallisia, itsetuntoon ja mielikuviin liittyviä taitoja, joihin heidän on helppo tukeutua tunnekuohun keskellä. (Cacciatore 2007, 57-58, 61.)

Aggressiokasvatuksen vastuu on koulun lisäksi eteenkin kodeilla. Tätä kasvatusta tapahtuu koko ajan siellä, missä lapsi tai nuori on. Koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa on mukana koko ihminen tunteineen. Koulussa tapahtuvat tapahtumat vaikuttavat lapsen ja nuoren käytökseen ja toimintaan. Näin ollen vastuu on aina siellä, missä nuoret ja lapset ovat. Aggressiokasvatus on arkisesta vuorovaikutuksessa tapahtuvaa väkivallan ennaltaehkäisyä. Aggressiokasvatuksen tulisi olla ikään sopivaa, suunnitelmallista sekä jatkuvaa huomioiden yhdenmukaisuuden niin kotona kuin harrastuksissakin. (Cacciatore 2007, 54-55.)

5.4 Kolmiportaisesta tuesta apua oppilaan haastavalle käytökselle

Oppilaiden käyttäytyminen saattaa aiheuttaa suuria haasteita koulun henkilökunnalle sekä oppilaille, jos haastavaan käytökseen ei puututa. (Stella ym. 2011, 174.) Hyvällä yleisellä

tuella kyetään tukemaan käytöstä jo selkeästi oikeaan suuntaan. Koulu-, luokka- ja yksilötason tukitoimia ovat selkeät käyttäytymisohjeet ja tehokas palaute. Oppilasta pyritään muistuttamaan käytöksen tavoitteista. Tilannetekijöitä muuttamalla ohjataan oppilasta toivottuihin käyttäytymisen malleihin. Käyttäytymisen oikeaan suuntaan tukemisen vahvana perustana on yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 185-187.) Yleisen tuen riittämättömyys ajaa tukitoimiin tehostetun tuen. Käyttäytymisen tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan. Siinä otetaan huomioon käyttäytymisen tavoitteet, oppilaan ohjauksen ja tuen tarpeet niillä osa-alueilla, joilla tehostettua tukea tarvitaan. (Reinikainen 2016, 23.)

Jos tehostettu tukikaan ei riitä täytyy tukitoimissa siirtyä erityiseen tukeen. Tällöin oppilaalle annetaan suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jolloin yritetään turvata oppilaalle ehkä koulutuspolku. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma kootaan koko yksilön opetuksen järjestäminen. Se voi koostua myös erityisopetuksesta. (Reinikainen 2016, 23.) Erityisen tuen piirissä olevat oppilaat tarvitsevat ensisijaisesti kasvatusta opetuksen sijaan. Opettajan tehtävä on havaita oppilaan pahaolo, sillä jos oppilaalla menee energia pahanolon hallintaan ja itsensä kasassa pitoon, ei oppilaalla ole myöskään energiaa oppia. Opettaja toimii ammattikasvattajana yhdessä muun oppilaan tukiverkon kanssa. (Veivo-Lempinen 2009, 199.)

Erityisen tuen piirissä olevat oppilaat eivät muista normaalina pidettyjä asioita, kuten hyvää käytöstä, aikataulujen noudattamista tai tavaroiden mukana pitämistä. Niistä saatu myönteinen palaute on tällöin tärkeää. Tavoitteet on silloin määriteltävä yksityiskohtaisesti HOJKS: ssa. Kielteisen kehän sulkeutuminen erityisen tuen piirissä olevan lapsen ympärille on mahdollista. (Veivo-Lempinen 2009, 208, 210.)

5.5 Moniammatillinen oppilashuoltotyö

Kolmiportaisen tuen järjestäminen toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä. Se nähdään keinona ennaltaehkäisemään suurempien ongelmien syntymistä sekä välineenä varhaiseen puuttumiseen. Moniammatillisen yhteistyön järjestäminen on lainsäädännöllisesti jokaisen oppilaan oikeus. Moniammatillisen yhteistyö verkoston kokoonpano voi muodostua erityisopettajasta, terveydenhoitajista, opettajista, koulupsykologista, kuraattorista sekä sosiaalityöntekijöistä. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 107-112.) Lisäksi yksi oppilaan oppimispolun tärkeä tukimuoto on myönteiseksi ja toimivaksi koettu koulun ja

kodin vahva yhteistyö. (Rimpelä, Rigoff, Kuusela & Peltonen 2007, 40.) Intensiivisemmän tuentarpeen tilassa vanhempien on tärkeä sitoutua koulussa tehtävään työhön oppilaan tukemiseksi. (Närhi ym. 2016, 204.) ADHD- oppilaan vanhemmat korostavat opettajan merkitystä oppilaan tukemisessa ja rohkaisemisessa eteenpäin erityisesti sosiaalisissa suhteissa (Heiman 2017, 39).

5.6 Yhteenveto

Opettaja työskentely perustuu positiiviseen pedagogiikkaan, jossa tiivistyvät kohtaaminen, luottamussuhteen rakentaminen ja muut pedagogiset toimet luokassa. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta opettaja toiminnallaan tukee ja vahvistaa sekä tutkii oppilaiden kokemuksia ja tunteita. Myönteisen kokemuksen luominen vaatii opettajalta herkkyyttä tunnistaa lasten kokemuksia ja tunnetiloja. Nämä kokemukset kantavat kuitenkin lasta pitkälle.

Positiivinen pedagogiikka ja opettajan rohkeus tehdä työtä persoonallaan avoimesti auttaa häntä aitoon kohtamiseen. Aito kohtaaminen antaa nuorelle hyväksyntää huolimatta hänen suorituksistaan. Erityisen tuen oppilas hyötyy aidosta kohtamisesta, sillä hänellä on yleensä herkkyys huomata epäaitous ja vuorovaikutukselliset pelikentät. Aidon kohtamisen kautta oppilaan ja opettajan välille rakentuu pikkuhiljaa luottamuksellinen suhde. Luottamuksellista suhdetta on rakentamassa opettajan rehellisyys kaikissa hänen tekemisissään sekä lupauksien pitäminen. Opettajan täytyy aina olla rakkauden ja huolenpidon lähteenä, sillä niiden jakaminen lapselle on oikeus ilman velvollisuuksia. Luottamuksellisen suhteen avulla lapsi kykenee myös ottamaan opettajan huolen helpommin vastaan.

Lämpimään ja jämäkkään kasvatukseen liittyy vahvasti opettajan auktoriteetti, joka on ansaittava avoimella, kannustavalla sekä oikeudenmukaisella pedagogiikalla. Auktoriteetin lisäksi taitavan opettajan ammattitaitoon kuuluu luottaminen omaan intuitionsa sekä rohkeus puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jos tilanne näyttää huolestuttavalta.

Käyttäytymisen ja tunteiden ennakointi on yksi opettajan kohtamisen menetelmistä. Niissä korostuu luokan omat säännöt sekä niiden pohdinta yhdessä oppilaiden kanssa, välitön palaute toivotusta käyttäytymisestä, johdonmukaisuus sovitusta toimista sekä

tunteiden sanoittaminen ja nimeäminen ennakolta sekä tilanteen tullessa. Käyttäytymisen ja tunteiden ennakointiin vaikuttaa yksilön tunteminen. Kun opettajalla on kyky nähdä oppilaan ”taakse”, kykenee hän toiminnallaan ehkäisemään haastavaa käytöstä. Käyttäytymisen positiivinen vahvistaminen tarkoittaa suotuisan käyttäytymisen huomioimista. Erityisesti käytöshäiriöiden ja tunteiden hallinnan vaikeuksissa positiivisen pedagogiikan toimintamalli korostuu.

Lasten on tärkeä oppia sietämään haastavia tunteita. Aggressiokasvatuksen keskiössä on pysähtyminen, tietoinen rauhoittuminen ja aikalisä. Turvallinen opettaja voi joutua lapsen vihan kohteeksi, näissä tilanteissa. Tämä johtuu siitä, että lapsi tietää, ettei aikuinen katoa mihinkään, vaikka hän näyttää itsestään myös haastavan puolen. Aggressiokasvatuksessa korostuu vanhempien ja opettajan yhteistyö sekä yhteiset päämäärät ja tavoitteet lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi.

Kolmiportainen tuki on auttamassa opettajia käyttäytymisen haasteiden esiin tullessa. Yleisen tuen piiriin kuuluu käytöksen oikeaan suuntaan tukeminen. Tilannetekijöiden muuttaminen ohjaa lasta toivottuihin käyttäytymismalleihin. Tehostettu tuki annetaan käyttäytymisen haasteissa, jos yleinen tuki ei riitä. Tällöin oppimissuunnitelmaan kirjataan tavoitteet oppilaan oppimisesta ja käyttäytymisestä. Se toimii pohjana niin opettajan työlle, mutta myös kuntouttavana elementtinä oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Opettajan työn tukemisessa on myös moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun yhteistyö. Moniammatillisen yhteistyön avulla pyritään ehkäisemään suurempien ongelmien syntymistä ja apuna varhaiseen puuttumiseen.

Erityisen tuen tilanteessa HOJKS määrittelee yksilön kokonaisvaltaisen ja suunnitelmallisen opetuksen järjestämisen. Kasvatukselliset tavoitteet korostuvat erityisen tuen piirissä silloin, kun kyseessä on haastavan käyttäytymisen tapaus. Tällaisissa tilanteissa tavoitteisiin kirjataan esimerkiksi: normaalina pidettyjä asioita, kuten esimerkiksi aikataulun noudattamista.

6 Johtopäätökset

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni avaa haastavan käyttäytymisen tekijöitä. Aineistoni perusteella löysin vahvoja tekijöitä sille, miksi lapsi käyttäytyy haastavasti. Tekijöinä voivat olla mm. perheen ja vanhempien hyvinvointi, kasvatusta, lapsi-vanhempi suhde, lapsen itsetunto, temperamentti, kouluympäristö, stressi, tunteiden hallinta ja itsesääteily taidot sekä aggressiokehitys. Lisäksi haastavaan käytökseen lasketaan myös hiljaiset lapset, joiden taustalla voi olla esimerkiksi vaietut tunteet. Näiden lapsien haastava käytös näkyy ahdistuksena ja masennuksena.

Toisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin esittelemään opettajalle tukimalleja siihen, miten haastavan käytöksen tilanteet olisi kohdattava ja ymmärrettävä. Ja miten opettajan tulisi kohdata oppilas, joka käyttäytyvät haastavasti. Positiivinen pedagogiikka, aito kohtaaminen, luottamussuhteen vaaliminen, positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen, käyttäytymisen ja tunteiden ennakoiminen, tunne ja aggressiokasvatusta, kolmiportaisen tuen käyttö sekä moniammatillinen yhteistyö ovat kohtaamisen keskiössä.

Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta myönteisten kokemusten mahdollistaminen oppilaalle on osa opettajan ammattitaitoa. Se vaatii opettajalta sensitiivisyyttä sekä kykyä tunnistaa lasten tunnetiloja ja kokemuksia. Positiivisilla kokemuksilla saavutetaan parempi elämänlaatu. (Kumpulainen ym. 2014, 233; Leskisenoja 2016, 29). Positiivinen ote opetuksessa ja lasten tukemisessa auttaa lapsia näkemään omia vahvuuksia ja suuntaamaan toimintaansa positiivisempaan suuntaan. Positiivinen vuorovaikutus sekä positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen ovat tärkeitä malleja lapsen kohtaamisessa. Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen lähtee suotuisan käyttäytymisestä saatavalla positiivisella palautteella. Tunne-elämän ja käyttäytymisenhaasteiden tilanteissa oppilaan olisi tärkeä saada positiivista palautetta sekä toimintamalleja ja metodeja käyttäytymisen tueksi. Positiivisen käyttäytymisen tukeminen vaatii sen, että opettaja on tietoinen siitä millaiset kyvyt, tarpeet sekä olosuhteet hänen elämässään on. (Chakraborti-Gosh ym. 2010, 168; Gore ym. 2013, 17.)

Näin ollen positiivisen pedagogiikan näkökulmasta oppilaan yksilöllinen tuntemus korostuu. Opettajan on hyvä tietää, että lapsen pahoinvointi näkyy usein haastavana käytöksenä myös kodin ulkopuolella. (Laajasalo 2016, 149; Määttä & Rantala 2010, 23-

24). Lisäksi autoritääriin kasvatus vaikuttaa lapsen käytöksen kehittymiseen, erityisesti aggressiivisuus lisääntyy sosiaalisissa suhteissa. (Kauffman & Landrum 2013, 121-122.)

Lapsen toiminnan ja käyttäytymisen syinä voi olla myös lapsen huono itsetunto. Lasten itsetunto ja minäkäsitys muotoutuvat läheisten ihmisten vuorovaikutuksen ympäröimänä, jossa korostuu lapsesta kiinnostuminen. (Kiviruusu 2017, 27-28, 34; Veivo-Lempinen 2009, 204-205, 213.) Opettajan työssä aito kohtaaminen rakentuu lapsen itsetunnon tukemisesta, lämpimästä ja välittävästä sekä jämäkästä otteesta kasvatukseen. Se on pedagogista rakkautta, missä kohdataan ihminen rohkeasti ilman ulkoisten suoritusten tarkastelua. (Veivo-Lempinen 2009, 204-205, 213.) Opettaja muodostaa toiminnallaan oppilaille turvallisen tilan toimia. Opettaja ei hyväksy vääriä tekoja, mutta pyrkii ymmärtämään lapsen elämäntilannetta. (Veivo-Lempinen 2009, 197, 202; Korhonen 2017, 59.)

Kouluympäristön turvallisuus on tärkeä oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta (Takala 2010, 48). Opettaja kouluympäristön turvallisuuden rakentajana on avainasemassa, sillä opettajan reaktiot vaikuttavat oppilaiden käytökseen sekä luokan olosuhteisiin. Tämä voi määrittää käytöshaasteita tai vähentää niiden todennäköisyyttä. (Isomäki 2017; Kauffman & Landrum 2013, 141.) Kouluympäristö voi esimerkiksi olla aiheuttamassa stressiä lapselle, joka purkautuu haastavana käytöksenä kouluympäristössä (Isomäki 2017). Opettajan on oltava valmis kehittämään opiskeluympäristöä vuorovaikutukselle sopivaksi, ottaen huomioon oppilaan yksilönä (Ellison & Tod 2009, 224). Ennaltaehkäisyä ja ennakkointia auttaa oppilaan tuntemus sekä yksilön kokemusmaailman ymmärtäminen. (Takala & Kontu 2010, 83-84).

Käyttäytyminen johtuu yleisimmin siitä, kun oppilas suuntautuu tunteidensa kautta ympäristöön (Cacciatore 2007, 25; Takala & Kontu 2010, 84). Tunteidenhallinnan ja itsesäätelytaitojen puute näkyy usein tilanteissa, joissa tunteet ovat vahvoja. Silvan Tomkinsin ajattelun pohjalla on affektiteoria, mikä tarkoittaa sitä, että psykosomaattisten sairauksien ja oireiden sekä psykiatristen häiriöiden takana on ilmailematta jääneet kielteiset tunteet. (Cacciatore 2007, 18-19.) Lapsen ahdistuneisuus ja masennus ovat siis hiljasta reagoimista vallitseviin haastaviin tunteisiin, syynä näille on yleisimmin yksin olo ja vertaissuhteiden puute (Helin 2016, 34).

Näissä arkipäiväisissä tilanteissa, jossa oppilas suuntautuu tunteidensa kautta ympäristöön, opettaja voi toteuttaa aggressiokasvatusta. Siihen kuuluu tunteiden nimeäminen, niistä

keskusteleminen, mielikuvaharjoittelu ja tunteiden kasvattaminen. Tärkeää on tilanteeseen pysähtyminen, tietoinen rauhoittuminen ja aikalisä. Esimerkiksi traumatisoituneelle oppilaalle sopii rentoutumisen harjoittelu osana tunteiden läpikäyntiä, toisille lapsille sopii taas huumori työkaluksi. Opettajan vastuulla on osata valita oikea tapa käydä asioita lävitse. (Cacciatore 2007, 25-26; 54-55 57-58, 61.)

Opettajan on luotettava omaan ammattitaitoonsa ja intuitioonsa, sillä opettajalla on vastuu varhaisesta puuttumisesta. Opettajan velvollisuus on harkita ja tehdä lastensuojeluilmoitus aina kun tuntuu siltä, että lapsi ei saa tarvittavaa huolenpitoa ja hoitoa tai jos hän itse toiminnallaan vaarantaa oman kasvun ja kehityksen. Oppilaan etu otetaan siis huomioon lastensuojelulain (13.4.2007 /417) tärkeimmän periaatteen perusteella. Tämä tarkoittaa myös toiminnan läpinäkyvyyttä, avoimuutta ja oppilaan kunnioittamista häneen kohdistuvissa tilanteissa ja toimissa. (Veivo-Lempinen 2009, 199-200.)

Kolmiportaisen tuen avulla pyritään tukemaan lasta haastavan käyttäytymisen tilanteissa. Yleisellä tuella kyetään tukemaan käytöstä oikeaan suuntaan. Koulu-, luokka-, sekä yksilötason tukitoimia voivat yleisessä tuessa olla mm. tehokas palaute ja selkeät käyttäytymisohjeet. Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö sekä tilannetekijöiden huomioiminen ovat osana vahvaa perustaa, jolla oppilasta tuetaan kohti toivottua käyttäytymistä. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 185-187.) Jos yleisen tuen muoto ei riitä on mahdollisuus siirtää oppilas tehostettuun tukeen. (Reinikainen 2016, 23.) Erityisen tuen tapauksissa annetaan oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea. Tavoitteena tällöin on eheä koulutuspolku. (Reinikainen 2016, 23.) Erityisen tuen tapauksissa oppilaat tarvitsevat kasvatusta opetuksen sijaan. Näissä tapauksissa oppilaat eivät muista normaaleja asioita, kuten hyvää käytöstä. Tällöin tavoitteet kirjataan HOJKS:iin yksilön tarpeiden mukaisesti. (Veivo-Lempinen 2009, 199, 208, 210.)

Tärkeimpiä elementtejä lapsen tukemisessa ja kohtaamisessa on toimiva ja myönteinen kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillinen työyhteisö. Vanhempien on tärkeää sitoutua lapsen tukemiseen yhdessä opettajan kanssa. (Närhi ym. 2016, 204; Rimpelä, Rigoff, Kuusela & Peltonen 2007, 40.) Suomessa on myös käytössä haastavan käyttäytymisen hallinnan ja luokan hallinnan menetelmiä. Näitä ovat mm. TCM-menetelmä (teacher classroom management), TOTAKU- ja Malti-kuntoutus. (Laajasalo 2016, 157; Närhi ym. 2016, 196.)

TMC- menetelmä on tarkoitettu vähentämään käytöksen haasteita, vähentämään stressiä sekä lisäämään sosiaalisia taitoja riskilasten keskuudessa. Sen tarkoitus on lisätä itsesääntely- ja yhteistyötaitoja sekä opettajan hallintakeinoja ja parantaa luokan ilmapiiriä. (Laajasalo 2016, 157.) Vahvan ja systemaattisemman tuen tarpeissa on neuropsykologin ohjauksessa tapahtuvaa TOTAKU-kuntoutusta, mikä suuntautuu itsekontrollin, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteisiin. Maltti-kuntoutus on impulsiivisen käyttäytymisen vähentämistä varten. Näiden menetelmien tarkoitus on olla osana erityisopetusta, oppilaille, joilla on tarkkaavaisuuden ja toiminnanhäiriötä. (Närhi ym. 2016, 196.)

Opettajan näkökulmasta on hyvä huomioida opettajan toiminnan eettisyys ja siitä kumpuava vastuu. Eettisyys näkyy opettajan oman toiminnan reflektoinnissa, jonka kautta opettajan työ kehittyy. Vastuullinen opettaja hakee omaa rooliansa opettajana uudestaan ja uudestaan sekä kehittää toimintaansa ja itseään oppilaiden tarpeille. Tärkeä näkökulma opettajan omalle työhyvinvoinnille on työnohjauksen mahdollisuus. Haastavan käyttäytymisen tilanteissa opettaja voi pohtia työnohjauksessa ratkaisuja ongelmallisiin tilanteisiin. Haasteita käsitellään ratkaisukeskeisesti ja jäsennellysti. Kun opettaja voi hyvin, on mahdollisuus aitoon kohtaamiseen parempi. (Veivo-Lempinen 2009, 215-221.)

Nykyaikana puhutaan paljon opettajien ongelmasta, jossa haastavakäytöksiset lapset ohitetaan ja jätetään omaan arvoonsa, eikä heidän vahvuuksiaan nähdä. Opettajan reflektiotaito oman työskentelyn kehittäjänä auttaa häntä kohtaamaan oppilaansa. Huomioitavaa on kuitenkin se, että haastava käytös ei välttämättä johdu koulun ulkopuolisista toimijoista, vaan myös koulun sisäinen yhteisö ja ympäristö voi olla aiheuttamassa haastavaa käytöstä.

Tarkastelen lopuksi tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Koska yleisesti laadullinen tutkimus ottaa huomioon esimerkiksi ihmisten vuorovaikutuksen sekä käyttäytymisen merkityksien ja tulkintojen näkökulman. On merkityksellistä miettiä eettistä puolta. Huomioon on otettava, ettei tuota tutkittavalle vahinkoa eikä tuo tutkielmassa esiin syyllistävää tai kategorioivaa otetta (Lichtman 2013, 52). Kuitenkin on otettava huomioon rehellisyys ja realiteetit. Kandin työssäni olen pyrkinyt valitsemaan haastavan käyttäytymisen syyille mahdollisimman rehelliset ja teoriaan pohjautuvat tekijät. Olen esimerkiksi ottanut esiin kasvatuksen ja vanhempien toiminnan syyksi haastavalle käytökselle. Tarkoitukseni ei ole syyllistää tai syyttää vanhempia haastavan käytöksen

lisäämisestä, vaan tuoda tietoisuutta siitä, miten kasvatuksen merkitys näkyy lapsissa tulevaisuudessa. Mielestäni suurin ongelma on tietämättömyys ja asenteet vanhempien toiminnassa.

Refleksiivinen tutkimus edellyttää tutkimuksen perusteiden tulkintaa. Se on ajattelua, joka kohdistuu siihen, miten me ajattelemme. Tutkijan ja tutkittavan valtasuhteet ovat refleksiivisyyden keskuksessa (Aaltonen & Högbacka 2014,10, 11-12). Miettiessäni oman kandin työni refleksiivisyyttä on otettava huomioon omat kokemukseni ja lähtökohtani. Oma kokemukseni näkyy työssäni, mutta olen pyrkinyt ottamaan kuitenkin objektiivisen näkökulman ja mahdollisimman laajan katsauksen haastavan käytöksen kontekstista. Oma näkemykseni opettajien vähäisestä tietämyksestä ja ymmärryksestä ovat voineet vaikuttaa työni kokonaisuuteen ja valittuihin näkökulmiin.

Refleksiivinen tutkimus edellyttää myös pohdintaa siinä suhteessa, että miten tietoa on tuotettu, järjestetty sekä tulkittu. Refleksiivisyys on laajempaa sekä systemaattisempaa kuin kriittinen ajattelu. Se on oman toiminnan kriittistä tarkastelua. (Aaltonen & Högbacka 2014,10, 11-12.) Omassa työskentelyssä olen pyrkinyt myös kyseenalaistamaan asioita, joita olen tutkielmaani kirjoittanut. Tämän lisäksi olen pyrkinyt saamaan ympärillä olevilta ihmisiltä mahdollisimman paljon näkökulmia työlleni. Mielestäni tämä on osa refleksiivistä työtettä.

Olen painottanut tutkielmassani osaa lähdeoteoksista enemmän kuin toisia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen laatu on mitattavissa sillä, että aineisto on mahdollisimman kattava ja monipuolinen sekä aineisto kattaa useampia maita. Tutkielman aineisto pitäisi olla laadukasta ja luotettavaa. (Salminen 2011, 20.) Tutkielmani tekoon otin tiettyjä lähtökohtia, näitä olivat mahdollisimman uusi tieto ja kriittinen tarkastelu lähteiden osalta. Olen rakentanut tutkielmani mahdollisimman uudelle ja monipuoliselle aineistolle luotettavuuden lisäämiseksi.

7 Pohdinta

Tutkielmani aihe oli alusta asti selvä itselleni. Halusin tehdä tutkielmani aiheesta, jossa opettajat eivät mielestäni näe oppilaiden käytöksen ”taakse” vaan leimaavat hänet joko ”kiltiksi tai ilkeäksi” oppilaaksi. Ymmärryksen ja tietämyksen kautta opettajat olisivat tietoisia oman toiminnan vaikutuksista suhteessa lapseen ja koulukontekstiin. Westlingin (2010) mukaan kokonaisvaltaisempi ymmärrys vaikuttaa oppilaiden kohtaamistilanteissa sekä opetuksen valmistamisessa. Ymmärrys parantaa opettajan käsitystä lapsesta ja ymmärrystä hänen toiminnastaan. (Westling 2010, 48-49).

Aikataulutin kandin työni tekemisen syksyllä siten, että pyrin hakemaan aineistoa syyslukukauden aikana ja keskityin kevätlukukauden aikana kirjoittamaan. Mielestäni onnistuin työstämään ja käyttämään omaa aikaani hyvin lukemiseen ja kirjoittamiseen. Joissakin työskentelyn vaiheissa totesin olevani umpikujassa, jolloin sain keskustella ohjaajani ja ystävieni kanssa siitä, millaisia valintoja teen tutkielmani suhteen. Näissä tilanteissa olisin kaivannut työparia, jonka kanssa olisin päässyt selkeämmin eteenpäin. Onneksi minulla oli myös aikaa irtautua työstäni ja suhteuttaa sekä kyseenalaistaa omia valintojani tutkielmani suhteen. Mielestäni edelleen työni aihe on niin laaja, että en ole saanut kaikista haastavan käyttäytymisen syistä listaa. Tämä johtuu siitä, että haastavan käytöksen takana paljon ”limittäisiä” syitä. Tarkoitin tällä sitä, että haastavan käytöksen taustalla olevat syyt ovat yleisesti ottaen kytköksissä toisiinsa.

Keskeisin tutkielmani tulos on mielestäni se, että opettajan ammattitaitoa on kokonaisvaltainen ymmärrys siitä, mitä haastava käyttäytyminen voi pitää sisällään. Yhtä selkeää syytä ei todennäköisesti ole ja sitä on vaikea etsiä. Opettajan tehtävä on keskittyä omaan toimintaan ja oppilaan yksilölliseen tuntemiseen, mikä olisi parasta juuri tässä tilanteessa kyseiselle oppilaalle? Mielestäni positiivisessa pedagogiikassa ja aidossa kohtaamisessa korostuvat oppilaan tuntemus ja hetkeen pysähtyminen, sillä mielestäni yksi haastavan käyttäytymisen aiheuttaja on opettajan kiire. Tärkeää on, että oppilas saa opettajasta turvallisen aikuisen elämänsä, sillä jos sellaista ei vielä ole voi siitä olla merkitykselliset seuraukset oppilaan tulevaisuudessa.

Käyttäytymisen näkökulmasta jokainen lapsi kehittyessään luo perustaa omalle käyttäytymiselle. Mielestäni tämä on kehityksen ja kasvatuksen yhteistulos: millaiset

välineet lapsi saa elämässään käyttäytymisen näkökulmasta. Tähän vaikuttaa vuorovaikutusympäristöt missä lapsi kasvaa, esimerkiksi koulu- ja kotiympäristöt.

Tulevaisuudessa haastavasta käyttäytymisestä tullaan puhumaan paljon. Esimerkiksi ensi kesänä Kainuun kesäyliopistossa järjestetään K.O.N.S.T.I – koulutus, jossa annetaan konkreettisia keinoja haastavan käytöksen psykologisia hallintakonsteja. Haastavan käytöksen teorian yhteydessä koulutuksessa pyritään antamaan opetuksen ammattilaisille konkreettisia apuja. (Suomen psykologinen instituutti 2017.)

Tutkielmani tarkoitus on toimia lähtökohtana tulevaisuudessa tekemälleni Pro gradu-tutkielmalle. Pro gradun aihe, voisi olla opettajien työkalut haastavan käyttäytymisen tapauksissa, jossa voisin tutkia opettajien luokassa käyttämiä pedagogisia menetelmiä haastavan käyttäytymisen hallinnassa. Toisaalta olen miettinyt oman työtaustani näkökulmasta aihetta siitä, millaisia menetelmiä ja kohtaamisia lastensuojelun ammattilaiset toivoisivat opettajilta haastavan käyttäytymisen kohtaamisissa.

Uskon oppilaan haastavan käyttäytymiseen liittyvien asioiden tulevat olemaan tulevaisuudessa yhä enemmän esillä, siksi haastavan käyttäytymisen kohtaamisen välineet ja menetelmät on hyvä tuntea. Jokaisen lapsen tulisi saada haastavasta käyttäytymisestä huolimatta turvallinen ja tasapainoinen tulevaisuus Suomen kansalaisena ja käytöksen haasteet eivät saa olla ajamassa lasta tai nuorta syrjäytymisvaaraan.

8 Lähteet

Aaltonen, S. & Högbacka, R. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy.

Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.

Bowlby, J. 1997. Attachment and loss. Volume 1. Pimlico.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetushallitus.

Cahkraborti-Gosh, S. & Mofield, E. & Orellana, K. 2010. Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. International Journal of special Education 25 (2), 162 -170.

Clarke, E. & Visser, J. 2017. How do teaching assistants view their role in managing behaviour and cultivate their learning and understanding in relation to managing behavior? Teacher Education Advancement Network Journal. Vol. 9 (1).

Delgado, C., Gonzalez-Gordon, R., Aragon, E. & Narravo, J. 2017. Different Methods for long-term systematic assessment of challenging behaviors in People with severe intellectual disability. Educational Psychology Vol. 8 (17).

Donnellan, M., Trezesniewski, K., Robins, R., Moffit, T. & Caspi, A. 2005. Low Self-Esteem Is Related Aggression, Antisocial Behavior and Delinquency. Psychological science Vol. 16 (4).

Ellison, S. & Tod, J. 2009. Behaviour for learning. Proactive approaches to behavior management. Routledge.

Elo, H. 2016. Lapsen temperamentin pysyvyys ja yhteys kiintymyssuhteen turvallisuuteen päivähoitossa. Helsingin Yliopisto.

Finlex. 2017. Perusopetuslaki. Lainattu: 10.02.2017, saatavana: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4>

Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P & Denne, L. D. 2013. Definition and scope for positive behavioural support. International Journal of Positive Behavioural Support, Vol. 3(2).

Heiman, T. 2017. The Internet Forums as Tool for Coping and Consultation of Mothers' with Their Child with ADHD. Psychology Research.

- Helin, L. 2016. Psykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen ammattilaisten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat interventtiosta. Turun yliopisto.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Isomäki, H. 2011, 2017. Kun hahmottaminen ja keskittyminen ovat vaikeaa ja käytös häiriöksi, mikä avuksi? Diat lainattu: 7.3.2017, saatavana: <http://www.lukiksero.net/pdf/heli-isomaki-ksero-22-11-2011.pdf> Erkkää verkossa luentosarja. Luovi.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. Duodecim.
- Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral Disorders and behavioral Disorders of children and youth. Pearson.
- Keltikangas-Järvinen, L. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.
- Kiviniemi, L. 2009. Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus.
- Kivirauma, J. 2008. Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa: Kivirauma, J. 2008. Muuttuvat Marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia.
- Kiviruusu, O. 2017. Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät. 26 vuoden seurantatutkimus. Helsingin Yliopisto.
- Korhonen, J. 2014. Development of forster mother-child attachment. Oulun Yliopisto.

- Korhonen, T. 2017. ”Et antaa vaan palaa siinä hetkessä” Opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteissa. Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.
- Laakko, E. 2016. Korvaavat koulukokemukset vastaamassa käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin. Oulun yliopisto.
- Lampinen, K. 2016. Peruskoulun 9-luokkalaisten arjen voimavarat. Jyväskylän yliopisto.
- Lanas, M., Syrjälä, L. & Karjalainen, T. 2011. Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. University of Oulu.
- Lautaniemi, S. 2017. Erityislastentarhanopettajien käsitykset lapsen itsetunnonsta ja itsetunnon kehityksen tukemisesta lapsiryhmässä. Jyväskylän Yliopisto.
- Leppämäki, S. 2012. ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (2012). ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa - Perma-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. Lapin yliopisto.
- Lichtman, M. 2013. Qualitative Research in education - A user's Guide. SAGE.
- Loukkonen, M. 2016. Erityisen tuen kasvatuskumppanuus: ammattikasvattajien näkökulma. Jyväskylän yliopisto.
- Lundell, T. 2016. Koulun tehtävä? Lainattu: 9.11.2016, saatavana: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2010/05/17/koulun-tehtava>
- Lämsä, A-L. 2009. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus.
- Järvelä, S. 2011. Social and emotional aspects of learning. Elsevier.
- Moraine, P. 2012. Tarkkaavaisuus haltuun! Toiminnanohjauksen vahvistaminen. Kehitysvammaisliitto. (suom. Hämäläinen, P.)
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Ps-kustannus.

- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of whole schooling*. Vol. 8 (1).
- Moilanen, I. 2012. ADHD. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. 2012. ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki. PS-kustannus.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Niilo Mäki Instituutti. 2017. Kolmiportaisen tuen malli. Lukimat. Lainattu: 10.02.2017, saatavana: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisenarviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: Ahtola, A. 2016. Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen.
- Opetushallitus. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Lainattu: 10.02.2017, saatavana: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki
- Peltonen, H. & Laitinen, K. 2005. Oppilashuolto. Teoksessa: Peltonen, H. (toim.) 2005. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus.
- Pöllänen, R. 2016. Oppilaiden kanssa riidellyt opettaja menetti työnsä. Lainattu: 9.11.2016, saatavana: <http://yle.fi/uutiset/3-9271936>
- Reinikainen, M. 2016. ADHD-diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus inklusiivisessa luokassa. Tampereen yliopisto.
- Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Opetushallitus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan Yliopisto.
- Slavin, R. 2009. *Educational Psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson.

Stella, S.C. Chong & Kitty K.W. 2011 Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong. Routledge.

Suomen psykologinen instituutti 2017. K.O.N.S.T.I -Koulutus haastavan käytöksen psykologisesta hallinnasta. Lainattu: 11.4.2017, saatavana: www.psyk.fi

Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – Mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillien yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa: Janhukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. FERA.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus. 197 – 211.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Auttajan hyvinvointi. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus. 215 – 221.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Matka koulukiusatusta erityisopettajaksi. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus.

Westling, D. L. 2010. Teachers and challenging behavior. Knowledge, views, and practices. Remedial and Special Education 31 (1).

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen- opettajuuden ydin? Tampereen Yliopisto.

Wood, P. & Evans, D. & Spandagou, I. 2014. Attitudes of Principals Towards Students With Disruptive behavior: An Australian Perspective. The Australasian Journal of Special Education 38 (1).

