



Kunnasmäki Venla

Haastava käyttäytyminen: ilmeneminen ja yhteys kielelliseen erityisvaikeuteen

Erityispedagogiikan kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Haastava käyttäytyminen: ilmeneminen ja yhteys kielelliseen erityisvaikeuteen

Venla Kunnasmäki

Kandidaatintutkielma, 33 sivua

Huhtikuu 2019

Tässä tutkielmassa tavoitteenani on selvittää, miten haastava käyttäytyminen ilmenee kouluiässä ja millaisia ennusmerkkejä siihen liittyy. Lisäksi selvitän millainen yhteys haastavalla käyttäytymisellä ja kielellisellä erityisvaikeudella on. Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja lähdekirjallisuus on peräisin niin kotimaisesta kirjallisuudesta kuin kansainvälisistä julkaisuista. Monipuolisella ja kattavalla lähdekirjallisuudella parannan tutkimukseni luotettavuutta.

Haastava käyttäytyminen on käyttäytymistä, johon tarvitaan aikuisen kasvatuksellista puuttumista ja ilmiöön törmää joka päivä koulun arjessa. Se on pitkäkestoista normien ja sääntöjen rikkomista, aggressiivista käyttäytymistä ja verbaalista aggressiota, joka kuormittaa oppilasta itseään sekä muita hänen ympärillään olevia aikuisia ja luokkatovereita. Haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodot ovat moninaiset aina päälle puhumisesta ilkeiltä ja syitä sen taustalla on monia; yksi taustatekijä on kielen pulmat.

Tarkastelen myös haastavan käyttäytymisen ja kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymistä. Kielellisen erityisvaikeuden omaavilla lapsilla on huomattavampi riski käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmille kuin tyypillisesti kehittyneillä ikätovereilla. Tämä riski on lapsilla aina esikouluikästä alakoulun loppuun saakka ja kääntyy aggressiivisesta käyttäytymisestä kohti masennusta ja ahdistuneisuutta lapsen kasvaessa.

Pitkittäistutkimuksissa kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistyminen on pystytty todentamaan useasti. Kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistyminen ilmenee vielä nuoruudessakin; nuoret, joilla oli lapsuudessa kielellinen erityisvaikeus, raportoivat enemmän käyttäytymisen vaikeuksista ja sosiaalisten suhteiden ongelmista kuin ikätoverinsa.

On kuitenkin hyvä muistaa, että käyttäytymiseen liittyvät ongelmat voivat antaa viestiä siitä, että lapsella olisi kommunikoinnin kanssa ongelmia, mutta ne voidaan sekoittaa helposti muihin diagnooseihin kuten autismikirjoon tai ADHD:hen.

Avainsanat: haastava käyttäytyminen, itsesäätelytaidot, kielellinen erityisvaikeus

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä	6
3	Käsitteet	7
3.1	Haastava käyttäytyminen	7
3.2	Itsesäätelytaidot	9
3.3	Kielellinen erityisvaikeus (SLI).....	12
4	Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen	15
4.1	Haastavan käyttäytymisen piirteet	15
4.2	Haastavan käyttäytymisen taustatekijät	17
4.3	Haastavan käyttäytymisen ennusmerkkejä ja riskitekijät.....	18
5	Kielen kehityksen vaikeudet ja käyttäytymisen säätely	20
5.1	Kieli käyttäytymisen ohjaajana	20
5.2	Kielellisen erityisvaikeuden (SLI) ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistyminen.....	21
6	Johtopäätökset	26
7	Pohdinta	28
	Lähteet	31

1 Johdanto

OAJ:n (2018) keräämän opetusalan kuormittavimpien tekijöiden listauksen mukaan opettajat pitävät yhdestä kuormittavimmista tekijöistä opetuslalla työrauhan puutetta (OAJ 2018). Koulun arjessa käyttäytymisen haasteet näkyvät erityisesti rauhattomuutena luokassa; joka kolmas opettaja kokee häiriötilanteiden kasvaneen koulussa viimeisen kahden vuoden aikana (YLE 2018). Myös YLE:n (2017) julkaisema uutinen puhuu heikentyneen työrauhan puolesta. Uutisessa kerrotaan Suomen koulujen työrauhan olevan OECD -maiden häntäpäässä PISA-tutkimuksen mukaan.

Aihe on ajankohtainen, sillä haastavaan käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat arkipäivää kouluissa. Ongelmat käyttäytymisessä kuormittavat niin oppilasta itseään, kuin hänen ympärillään olevia aikuisia ja luokkatovereita. (Kerola & Sipilä, 2017, 22, 32.) Tutkimus haastavasta käyttäytymisestä on tarpeellista ja tärkeää, sillä haasteet eivät vaikuta ainoastaan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin, vaan oppilaan käytösongelman ja koulumenestyksen välillä on selkeä yhteys eli käyttäytymisen ongelmien ja alempien arvosanojen yhteys on pystytty todentamaan. Kremerin ym. (2016) tutkimuksen mukaan on huomattavaa, että ongelmat käyttäytymisen kanssa kasautuvat pojille. (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016, 10–11.) Käyttäytymisen vaikeudet muodostavat riskin oppilaan myöhemmälle koulumenestykselle ja ne kasvattavat riskiä myös koulupudokkuuteen (Metsäpelto, Silinskas, Kiuru, Poikkeus, Pakarinen, Vasalampi, Lerkkanen & Nurmi, 2017, 325, 332).

Yritettäessä selvittää miksi lapsi käyttäytyy haastavasti, ei useinkaan pidetä kielellisten taitojen arviointia edes tarpeellisena (Greene, 2009, 31). Logopedian opinnot ja kiinnostukseni lasten kielen kehitykseen ovat saaneet minut pohtimaan kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymistä haastavan käyttäytymisen kanssa. Uuden ICD-11 -tautiluokituksen mukaan kielellisen erityisvaikeuden termi on muuttunut kehitykselliseksi kielihäiriöksi (DLD, Developmental Language Disorder), mutta käytän työssäni termiä kielellinen erityisvaikeus (SLI, Specific Language Impairment), sillä lähteissä käytetään tätä termiä. Tutkimukseni avulla pyrin löytämään vastauksia siihen, miten haastava käyttäytyminen ilmenee kouluiässä ja millainen yhteys sillä on kielelliseen erityisvaikeuteen.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tutkielmassa tutkin haastavan käyttäytymisen ilmentymistä sekä sitä, millainen yhteys kielellisellä erityisvaikeudella on haastavaan käyttäytymiseen. Tutkimuksen perustana on määritelmät käyttäytymisestä, haastavasta käyttäytymisestä, itsesäätelytaidoista ja kielellisestä erityisvaikeudesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten haastava käyttäytyminen ilmenee kouluiässä?
2. Mikä on kielellisen erityisvaikeuden yhteys haastavaan käyttäytymiseen?

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee oppilaan haastavaa käyttäytymistä, millaisissa muodoissa se ilmenee kouluiässä ja millaisia taustatekijöitä sillä on. Toinen tutkimuskysymys käsittelee kieltä käyttäytymisen ohjaajana ja kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen yhteyttä.

Kandidaatin tutkielmani toteutan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla muodostetaan yleiskatsaus tutkittavasta aiheesta. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkija tiivistää tietyn aihepiirin aiempien tutkimusten olennaisia sisältöjä, jonka avulla pystytään kartoittamaan ja seulomaan tieteellisen tutkimuksen kannalta tärkeitä ja mielenkiintoisia tutkimuksia. Tutkimus on myös mahdollista asettaa historialliseen ja oman tieteenalan kontekstiin. (Salminen, 2011, 9.)

Laadullinen tutkimus tarvitsee ympärilleen teorian ja tässä tutkimusmallissa sillä tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä, joka muotoutuu käsitteistä ja niiden välisistä suhteista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23–24). Tutkimukseen valitusta aineistosta luodaan käsitteet tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117).

Kappaleessa 3 esittelen tutkimukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä, kuten haastava käyttäytyminen, itsesäätelytaidot ja kielellinen erityisvaikeus. Tutkimuskysymyksiin vastaan kappaleessa 4 ja 5. Kappale 4 kuvaa haastavan käyttäytymisen ilmenemistä ja kappale 5 muodostuu tutkimustuloksista liittyen haastavan käyttäytymisen ja kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymiseen.

3 Käsitteet

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseeni liittyvää käsitteistöä. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksen kannalta ovat haastava käyttäytyminen, itsesäätelytaidot ja kielellinen erityisvaikeus.

3.1 Haastava käyttäytyminen

Käyttäytymisen ajatellaan olevan ihmisen toimintaa, joka on näkyvää ja ulkoista. Ihmisen käyttäytyminen on läpi elämän tiedollisia reaktioita asioihin tai tilanteisiin sekä motorisia ja emotionaalisia prosesseja. Käyttäytyminen on opittuja tapoja reagoida tilanteisiin: se voi olla harkittua toimintaa, spontaani reaktio tai automatisoitunut toimintatapa. Käyttäytymistä voidaan ajatella myös katkeamattomana prosessina, jolla ei ole alkua eikä loppua. Tämä katkeamaton prosessi sisältää ihmisenä olemisen kokonaisvaltaisesti. Kun ihminen kehittyy ja oppii, myös käyttäytyminen muuttuu. Oppilailta odotetaan ja edellytetään koulussa tietynlaista, kouluun sopivaa käyttäytymistä. Käyttäytyminen liitetään käytökseen, johon liittyy sääntöjen noudattaminen, toisten ihmisten huomioon ottaminen ja se ettei toista vahingoiteta. (Kerola & Sipilä, 2017, 14–16.) Opettajalla on suuri rooli siinä, miten yksittäisen oppilaan käytöstä tarkastellaan. Opettaja arvioi oppilaiden käyttäytymistä ja määrittelevät sen joko kouluun sopivaksi tai sopimattomaksi. Opettajan lisäksi myös oppilaat arvioivat toistensa käyttäytymistä. (Takala & Kontu, 2016, 81.) Perusopetuslaki (POL 628/1998, 35§) edellyttää oppilaalta, että hän käyttäytyy asiallisesti koulupäivän aikana ja suorittaa tehtävänsä tunnollisesti (Perusopetuslaki 1998).

Haastava käyttäytyminen terminä on jo hyvin kuvaava; henkilö ilmaisee käyttäytymisellään jotakin, samalla haastaen ympäristönsä ja lähellä olevat ihmiset. Terminä haastava käyttäytyminen on suhteellisen uusi. Ennen haastavan käyttäytymisen käsitettä käytettiin käsitteitä kuten ongelmakäyttäytyminen, pahantapaisuus tai epänormaali käyttäytyminen. (Kerola & Sipilä, 2016, 18; Takala & Kontu, 2016, 81.) Haastavaa käyttäytymistä voidaan määrittellä hyvin eri tavoin; käsitteet vaihtelevat käytöshäiriöstä aina sosiaalisemotionaalisen tuen tarpeisiin asti. Käsitteet eivät ole neutraaleja ja niihin sisältyy aina riski lapsen leimaantumiseen tai väärän informaation jakamiseen. (Ahonen, 2017, 29.)

Haastavan käyttäytymisen määrittelyyn voidaan käyttää apuna sosiaalisia tilanteita ja koulun käyttäytymismallien kulttuuria, sillä haastava käyttäytyminen on suhteessa näihin tilanteisiin.

Määrittelyyn vaikuttaa myös se, millä tavoin toiset käyttäytyvät samanlaisissa tilanteissa. (Takala & Kontu, 2016, 81.) Nykyisin haastavan käyttäytymisen ajatellaan olevan sellaista käyttäytymistä, joka ei ole toivottavaa käyttäytymistä. Sitä voidaan pitää viestinä, joka ei ole löytänyt sanallista tai muuten sosiaalista hyväksyttävää muotoa. Aikuisen tulisi nähdä haastavan käytöksen taakse ja yrittää ymmärtää mitä haastavasti käyttäytyvällä on sanottavana. (Kerola & Sipilä, 2016, 16, 18.) Termit ongelmakäyttäytyminen, häiriökäyttäytyminen ja sopeutumaton ovat vakiintuneet koulun arkeen puhuttaessa haastavasta käyttäytymisestä (Takala & Kontu, 2016, 83). Haastavan käyttäytymisen käynnistäjänä voi olla monenlaiset puutteet taidoissa (lapset toimivat oikein, jos osaavat), ja lähes aina haastavan käyttäytymisen tilanteissa oppilas suuntautuu ensisijaisesti tunteiden kautta ympäristöönsä. Näin ollen emootioiden osuus on tärkeä käyttäytymisessä. (Greene, 2009, 47; Takala & Kontu, 2016, 83.)

Haastavaan käyttäytymiseen liitetään usein myös aggressiivinen, uhmakas ja väkivaltainen käyttäytyminen, joiden tarkoituksena on pelästyttää tai jopa vahingoittaa toista ihmistä. Aggressiivinen käyttäytyminen voi olla myös yhteydessä oppilaan kokemaan stressiin, pahaan oloon, oppimisen vaikeuksiin tai kommunikointikeinojen puutteisiin. Usein haastava käyttäytyminen ilmenee aggressiivisuuden ohella väkivaltaisuuksina itseä tai muita kohtaan. Aggressiivisuuden ilmentyessä lapsen kohtaamassa tilanteessa on jotain, joka saa yksilön arvioimaan väkivallan arvoiseksi, vaikka muiden mielestä aggressiivisuus ei kuulu siihen tilanteeseen. Aggression voidaan ajatella olevan ihmisen kykyä reagoida ympäristöstä tuleviin häiritseviin ja voimakkaisiin ärsykkeisiin. On tärkeä selvittää ne tilannetekijät tai tulkintaan liittyvät tekijät, jotka saavat lapsen käyttäytymään väkivaltaisesti. (Ahonen, 2017; 28; Cacciatore, 2007, 17; Kerola & Sipilä, 2016, 21; Takala & Kontu, 2016, 82.)

Haastavasti käyttäytyviltä lapsilta puuttuu tärkeitä ajattelun taitoja, jolloin niiden taitojen puuttuminen vie kohti haastavaa käyttäytymistä. Lapsella voi olla vaikeus hallita siirtymävaiheita, saattaa loppuun tehtäviä ja harkita toiminnan todennäköisiä seurauksia. Myös vaikeutta ihmisten välisten viestien tulkintaan voi ilmentyä eli lapsella voi olla heikko oivalluskyky sosiaalisten vivahteiden tunnistamiseen. Lapset eivät käyttäydy epätoivotulla tavalla tyhjiössä, vaan haastavaan käyttäytymiseen löytyy kaksi osapuolta: lapselta puuttuu tärkeitä taitoja ja hän elää ja toimii ympäristössä, joka vaatii näitä taitoja. (Greene, 2009, 26–28.)

Haastavan käyttäytymisen terminologia eroaa laajasti eri maiden kulttuurisen kontekstin sisällä (Chakraborti-Gosh, Mofield & Orellana, 2010, 164). Kansainvälisellä tasolla haastavasta käyttäytymisestä käytetään monia erilaisia käsitteitä. Haastavalle käytökselle Yhdysvalloissa on käsite tunne- ja käytöshäiriöt, EBD (emotional and behaviour disorders) ja Iso-Britanniassa samaa käsitettä vastaavat sosiaaliset, emotionaaliset ja käyttäytymisen vaikeudet, SEBD (social, emotional and behaviour difficulties). Australiassa tutkijat käyttävät termejä haastava (challenging), hankala (troublesome), häiritsevä (disruptive) ja emotionaaliset häiriöt/käytöshäiriöt (emotional disturbance/behaviour disorder, EDBD) tai amerikkalaista termiä EBD (emotional and behaviour disorders). (Wood, Evan & Spandagou, 2014, 15.)

Koska haastavasti käyttäytyvä lapsi suuntautuu tunteiden kautta ympäristöönsä, voidaankin pitää tarpeellisena ja tärkeänä tarkastella emootioita ja tunteiden säätelyä eli tunnetaitoja haastavan käyttäytymisen yhteydessä. (Greene, 2009, 47; Takala & Kontu, 2016, 83.) Tunteiden säätelyn keinot rakentuvat kehityksen ja vuorovaikutuksen myötä. Tunteidensäätelytavat voidaan jakaa kahteen osaan: toisia taitoja käytetään ennakoiden ennen tunteiden viriämistä tilanteessa ja toisia taitoja, kun tunne on virinnyt. Tunnesäätelyn avainasemassa on voimakkaiden tunteiden käsittely ja tunteiden ilmaiseminen yleisesti hyväksyttävien keinoin. Jos näissä taidoissa on puutteita, voi käyttäytyminen ilmetä haastavana käyttäytymisenä; tunteesta tulee impulssi, josta seuraa välittömästi käyttäytyminen kuten esimerkiksi tavaroiden heittäminen tai voimakas vetäytyminen. (Ahonen, 2017, 19; Poikkeus, 2011, 97.)

Tunnetaidot ovat tunteiden säätelyn keinoja ja ne koostuvat tiedoista ja taidoista (Lahtinen & Rantanen, 2019, 32). Näiden taitojen avulla voidaan tunnistaa tunteita kielellisistä ja ei-kielellistä näkökulmista. Tunnetaitoihin sisältyy myös toisten näkökulman ymmärtäminen, toisiin suhtautuminen huolehtien ja välittäen sekä tunteista ja ajatuksista viestiminen. Tunnetaitojen puute vaikeuttaa lapsen kykyä tunnistaa toisten haluja ja tarpeita, jolloin toista kohtaan tehdyt teot voivat olla loukkaavia, impulsiivisia ja ennakoimattomia. (Poikkeus, 2011, 97.)

3.2 Itsesäätelytaidot

Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä omia emootioitaan, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaansa. Itsesäätelykyvyllä viitataan moniin asioihin ja merkitysvivahteet

riippuvat siitä, tarkastellaanko lapsia vai aikuisia. Lapsilla ja nuorilla säätely on vasta kehittymässä ja aikuisten yhteydessä puhutaan itsesäätelytaidoista. Lapsen itsesäätelykyvyn kehitystä tarkasteltaessa puhutaan kolmesta päällekkäisestä säätelykyvystä: emootioiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen työskentelyn säätelystä. Emootioihin liittyvän käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan sitä, että ihminen kykenee hyväksymään ja ymmärtämään omat tunnekokemuksensa. Tämän lisäksi vaaditaan kykyä hallita tunteiden ilmaukset ja niihin liittyvät käyttäytymisen toiminnot niin, että se on sosiaalisesti suotavaa eli se ei vahingoita millään tavalla ympärillä olevia ihmisiä. Kun tunteiden säätely on kehittynyt riittävälle tasolle, voi ihminen olla joustavassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Aro, 2011, 11; Aro, 2012, 52.)

Ihmisen kykyä toimia tavoitteiden ja tilanteiden mukaan kutsutaan käyttäytymisen säätelyksi. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee estämään ensisijaisten toimintojen tulemista toiminnoksi silloin, kun se ei ole suotavaa. Tämä kehittyy Kochanska ja Murrayn (2001) mukaan noin yhden ikävuoden tienoilla ei-käskyn merkityksen ymmärtämisen myötä (Kochanska & Murray, 2001, 1101). Käyttäytymisen ja emootioiden säätely on välttämätön edellytys käyttäytymiselle, joka olisi myönteistä sosiaalista ja altruistista eli epäitsekkästä käyttäytymistä. Kognitiiviset taidot kuten tarkkaavaisuus, muisti ja kieli ovat keskeisiä toimintoja tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. (Aro, 2011, 12; Määttä & Aro, 2011, 54–55.)

Itsesäätelyn kehitys alkaa jo vauvana, jolla on synnynnäinen tarve ja pyrkimys säädellä itseään. Hoivan yhteydessä ja sen kautta vauva voi säädellä omia tunnetilojaan, jonka myötä syntyy hallinnan ja kykenevyyden tunteet, jotka ovat keskeisiä itsesäätelyn kehityksen kannalta. Lapsilla on jo syntyessään yksilöllisiä eroja aktiivisuudessa ja tuntemusten ilmausussa. (Aro, 2012, 53–54.) Geneettisten ja biologisten piirteiden eli aktivaation voimakkuuden, reaktioherkkyyden, aktivaation eriytyneisyyden ja yksilöllisen sietorajan voidaan ajatella näkyvän yksilön temperamentissa. Kehityspsykologisesta näkökulmasta temperamentilla tarkoitetaan tyyppillistä reagoimis- ja käyttäytymistyyliä yksilössä. (Aro, 2011, 31–35.) Nämä tyyli-ilmenevät motorisessa, emotionaalisessa ja tarkkavaisuuteen liittyvissä säätelyissä ja reaktiivisuudessa ja ovat säätelytaitojen taustalla (Simonds, Kieras, Rueda & Rothbart, 2007, 475). Voidaan siis todeta, että itsesäätelyllä on biologinen perusta. Lapsen kehittyessä kielestä tulee lapselle ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Aro, 2011, 31–35; Määttä & Aro, 2011, 54–55.)

Itsesäätelyn kehitys ei etene kaikilla lapsilla samaan tahtiin, mikä saattaa tuottaa vaikeuksia tulkita eroja lasten välillä. Esimerkiksi lapsen impulsiivisuus, joka on synnynnäinen taipumus, voi heikentää lapsen kykyä hyötyä ympäristön ohjeistuksesta. Itsesäätelyn kehitys voi vaarantua myös laiminlyönnin vuoksi. Itsesäätelyn pulmat voivat vaihdella lievistä tarkkaamattomuudesta vaikeaan ADHD:hen tai lievistä ahdistuneisuudesta vaikeaan aggressiivisuuteen. Vaihtelua lasten itsesäätelytaitojen kehityksessä tuo myös kehityksen paikallaan sahaavuus ja harppauksellisuus. Käyttäytymisen säätelyyn voi lapsella liittyä kausia, jolloin käyttäytymisen säätely saattaa onnistua heikommin ja jo opitut taidot näyttävät katoavan. Sen jälkeen voi tulla kausi, jolloin käyttäytymisen hallitseminen onnistuu tilanteiden edellyttämällä tavalla. Myös temperamenttipiirteisiin pohjautuva käyttäytyminen aiheuttaa pulmia lasta arvioidessa, sillä on haastavaa erottaa temperamentti suoraan kehitykseen liittyvistä vaikeuksista. Itsesäätelykyvyllä on todettu olevan yhteys myös sosiaalisiin suhteisiin. (Aro, 2011, 106–107; Aro, 2012, 59; Aro, 2014, 274.)

Toiminnanohjauksella viitataan kykyyn estää ensisijainen toimintayllyke, toimia ohjeiden tai sääntöjen mukaan, kykyyn vaihtaa toimintaa joustavasti, kykyyn tehdä asioita samaan aikaan ja abstraktiin ajatteluun (Aro, 2011, 28). Närhi ym. (2016) kiteyttää toiminnanohjauksen niin, että se on kykyä toimia tavoitteen mukaisesti sekä suunnitella, mukauttaa ja arvioida omaa toimintaansa. Kouluikäisen lapsen työskentelytaidoista puhutaan usein juuri toiminnanohjauksen käsitteen kautta. (Aro, 2011, 28; Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016, 197.)

Toiminnanohjaus voidaan määritellä myös ajattelun, tuntemisen ja tekemisen kautta; ihmiset käyttävät toiminnanohjausta ilmaistakseen ajatuksiaan, tunteitaan ja tekemisiään suhteessa ympäröivään maailmaan. Koska toiminnanohjauksella on monta erilaista merkitystä, on erityisen tärkeää määritellä, millaisia toiminnanohjauksen vaikeuksia lapsella on (Aro, 2011, 28–29). Toiminnanohjaukseen liittyy keskeisesti lapsen neurokognitiivinen kehitys, sillä tarkkaavaisuuden tietoinen säätely on yksi keskeisimmistä kognitiivisen kyvyn säätelyistä. Eli toiminnanohjaus suuntaa, yhdistää ja kontrolloi muita kognitiivisia toimintoja ja käyttäytymistä. Toiminnanohjauksesta puhutaan usein itsesäätelyn yhteydessä tahdonalaisen hallinnan käsitteen kanssa. (Klenberg, 2015, 297.)

Toiminnanohjauksen käsite on pitkälti päällekkäinen tarkkaavuuden ja muistin käsitteiden kanssa. Ydintoimintoja toiminnanohjauksessa ovat inhibitio, eli kyky pysäyttää motoriset reaktiot, jotka ovat tilanteen kannalta tarpeettomia, sekä työmuisti. Toiminnanohjaus ei ole

havaittavissa silloin, kun se toimii moitteettomasti; vaikeudet sen sijaan näkyvät arjessa sujuvuuden puutteena ja vaikeuksina oppimisessa. Toiminnanohjauksen kehittyminen jatkuu varhaisaikuisuuteen saakka. Toiminnanohjausta tutkittaessa on huomattu, että se on sidoksissa vahvasti kulloiseenkin ympäristöön ja tilannetekijöihin eikä sitä voi mitata kontekstista irrallaan. (Klenberg, 2015, 298–300.)

3.3 Kielellinen erityisvaikeus (SLI)

Kielen avulla lapsi pääsee tutustumaan ympäristöönsä tarkemmin, oppii uusia asioita ja jäsentää havaintoja. Puheen kehittyessä kielestä tulee lapelle viestinnän väline, jonka avulla hän voi viestiä tunteitaan ja ajatuksiaan. Myös toiminnan suunnittelu ja ongelmien ratkaisu tapahtuu kielitaidon avulla. Kolme ensimmäistä ikävuotta ovat kielenkehityksen kannalta nopeaa: lapsen sanavarasto laajentuu, sanojen yhdisteleminen onnistuu ja niihin ilmaisujen merkitystä tarkentavat taivutukset liitetään ilman tietoista oppimista. (Lyytinen, 2014, 51.)

Kielen kuvaaminen yhtenä suurena kokonaisuutena on käytännössä mahdotonta. Kielen kehitystä onkin järkevää tarkastella eri rakennetasoista ja näitä tasoja edustavat äänteet eli foneemit, sanat ja niiden taivutus eli morfeemit ja sanaa laajemmat kokonaisuudet eli lauseet. Aivojen kypsyminen ja hermoverkkojen rakentuminen luovat perustan ääntelyn kehitykselle, joka on universaali kehityskulultaan varhaiskehityksen osalta. Vastasyntyneellä on ääntelyssä refleksiivistä itkuääntä ja vegetatiivista ääntelyä, joiden kautta lapsen ääntely alkaa muistuttamaan jonkinlaista äännettä. Kun puhe-elinten liikkeet alkavat täsmentyä, lapsi alkaa jäljittelemään aikuisen puheessa esiintyviä äänteitä. Jokeltelulla on tärkeä merkitys lapsen kielenkehityksessä, sillä se muodostaa perustan myöhemmälle kielen omaksumiselle. Nopeinta äänteiden kehitys on ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana, jolloin lapsi siirtyy vokaaleista kohti konsonantteja ja konsonanttiyhtymiä. (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012, 70–73; Lyytinen, 2014, 53–54.)

Lapsi ymmärtää sanoja ja kieltä ennen kuin kykenee puhumaan itse. Jotta sanojen sanominen onnistuisi, vaatii se lapselta taitoa ääntää sana ja käyttää sitä kommunikaation välineenä. Esimerkiksi alle kaksi vuotiaat lapset ymmärtävät kielellisiä ilmauksia jo paljon enemmän kuin tuottavat. Sanaston nopea kasvaminen on yhteydessä lapsen havaintoon, että kaikki ympärillä olevat asiat voidaan nimetä ja niille on jokin oma luokka. Jo kuuden vuoden iässä lapsella on sanavarastossaan yli 10 000 sanaa. (Lyytinen, 2014, 55.)

Lauserakenteiden kehittyminen puheeseen tapahtuu nopeasti, vaikka ensimmäiset kaksisanaiset yhdistelmät ovatkin hyvin kankean oloisia, sillä sijapäätteet, konjunktiot ja prepositiot puuttuvat. Kolmannen ja neljännen ikävuoden aikana lausetyypeissä on jo käsky-, kiello- ja kysymyslauseita. Viisivuotiaiden puheessa on yleensä jo kaikki suomen kielen sivu- ja peruslausetyypit. Taivutusmuotojen omaksuminen on nopeinta 2-4 vuoden iässä ja keskimäärin 5-vuotiaana suomalaislapset hallitsevat taivutusjärjestelmän perussäännöt, mutta poikkeuksellisten taivutusten oppimista tapahtuu vielä kouluiässä. Kielen ja kommunikoinnin kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa, jossa lapsen on kyettävä pitämään tarkkavaisuus yllä ja suuntaamaan sitä kommunikointikumppaniin. Tämä ei riitä vaan tarkkaavuutta pitäisi pystyä suuntaamaan myös ympärillä oleviin asioihin ja esineisiin joustavasti. (Lyytinen, 2014, 57–58.)

Kaikkien kohdalla kielen ja puheen kehitys ei ole helppoa tai etene nopeasti. Kielellisessä erityisvaikeudessa (SLI, Specific Language Impairment, aiemmin dysfasia) lapsen kielen- ja puheenkehitys etenee poikkeavasti tai viivästyy. (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, 52.) Uuden ICD-11 -tautiluokituksen mukaan puhutaan kehityksellisestä kielihäiriöstä (DLD, Developmental Language Disorder) kielellisen erityisvaikeuden sijaan, mutta Käypä hoito -suosituksessa noudatetaan ICD-10:n mukaista diagnostista kriteeristöä (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019).

Kielellisessä erityisvaikeudessa puheilmaisussa ja/tai kuullun puheen ymmärtämisessä voi olla vaikeuksia jokin verran tai huomattavasti. Kielellinen erityisvaikeus on yleensä silloin kyseessä, jos lapsen muu kokonaiskehitys etenee normaalinvaihtelun puitteissa eikä lapsella ole esimerkiksi näönvaraisessa päättelyssä pulmia. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, 72–73.) Jotta kielellinen erityisvaikeus voidaan diagnosoida, Korpilahden ym. mukaan diagnosointi edellyttää, että emotionaalinen ja kognitiivinen häiriö suljetaan pois (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, 52).

Kielellisen erityisvaikeuden taustalla on yleensä perinnöllisyys ja sitä esiintyy perheittäin. Perinnöllisten mekanismien ajatellaan olevan monitekijäisiä. Kielelliset erityisvaikeudet jaetaan puheen ymmärtämiseen ja puheentuottoon painottuvaan erityisvaikeuteen. Puheen ymmärtämiseen painottuvassa kielellisessä erityisvaikeudessa (F80.2) lapsella on vaikeuksia käyttää ja ymmärtää kieltä sekä vaikeuksia kuulotiedon käsittelyssä ja asioiden kertomisessa. Ongelmia voi esiintyä myös ei-kielellisessä vuorovaikutuksessa. Sitä on myös vaikea tunnistaa arjessa ja se voi ilmetä mm. keskittymisvaikeutena, levottomuutena tai

käytöshäiriönä. Puheentutottoon painottuvassa erityisvaikeudessa (F80.1) lapsella voi olla haasteita itsensä ilmaisemisessa puheen avulla, puheen sujuvuudessa tai kertovassa kielessä. (Ahonen, Määttä, Meronen, Lyytinen, 2014, 73; Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, 52–53.)

Kielellistä erityisvaikeutta esiintyy tutkimusten mukaan 1-7%:lla lapsista. Kun lieväasteiset häiriöt huomioidaan myös, esiintyvyys on noin 7%. Kehityksellinen kielihäiriö on yleisempi pojilla kuin tytöillä ja se on diagnosoitavissa luotettavimmin leikki-iässä eli n. 4-6 vuotiaana. Jos kielellinen häiriö on laaja-alainen n. 4 vuoden iässä, näkyy se yleensä vielä lapsen tullessa kouluikään. Kouluiässä kehitykselliseen kielihäiriöön liittyen saattaa ilmetä keskittymisvaikeutta ja puutteita toiminnanohjauksessa. Kielihäiriön esiintyvyydestä lapsuuden jälkeen on kuitenkin niukasti tutkimustietoa. Kielellisen toimintakyvyn ollessa puutteellinen, liittyy siihen mm. käytösongelmien suurentunut riski lapsuus- ja nuoruusiässä, jonka vuoksi olisikin suositeltavaa, että jos käytös-, tunne-elämänhäiriötä tai vuorovaikutuksen ongelmia ilmenee, kiinnitettäisiin myös huomiota lapsen tai nuoren kielelliseen toimintakykyyn. (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019.)

4 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen

Tässä kappaleessa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli millaisena haastava käyttäytyminen esiintyy kouluiässä.

4.1 Haastavan käyttäytymisen piirteet

Haastavaa käyttäytymistä ilmenee usein koulun arjessa. Haastavaksi käyttäytymiseksi voidaan koulun arjen näkökulmasta katsoa käytös, joka on käytöstä, jota aikuisen tulee hillitä ja sen poistamiseen joudutaan etsimään kasvatuksellisia keinoja. (Kerola & Sipilä, 2017, 22.) Koulun näkökulmasta ajateltuna, haastava käyttäytyminen sisältää riskin fyysisen hyvinvoinnin heikkenemiselle ja yhteisöllisyyden heikentymiselle, joka voi tässä tapauksessa olla luokassa koettu yhteisöllisyys (Delgado, Gordon, Argon & Navarro, 2017, 2). Suurin osa haastavasti käyttäytyvistä lapsista jaotellaan ryhmään, jossa ovat oppimis- ja käytösvaikeudet ilman selvää elimellistä syytä. Lapset ovat pääasiassa muiden lasten kanssa samassa luokassa opiskelemassa. (Chakraborti-Gosh, Mofield & Orellana, 2010, 163.)

Lista haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodoista on loputon, jossa ilmaantuu aina uusi muoto tai variaatio (Kerola & Sipilä, 2017, 22–23). Haastava käyttäytyminen on Delgadon ym. (2017) mukaan itsensä satuttamista, fyysistä tai verbaalista aggressioita ja sosiaalisesti hyökkäävää käytöstä. Haastava käyttäytyminen herättää voimakkaita tunteita ja stressiä niin koko koulussa olevalle ryhmälle, kuin haastavasti käyttäytyvälle itselleen, häntä ohjaaville aikuisille ja lasten vanhemmille. (Delgado, Gordon, Argon & Navarro, 2017, 1.)

Haastavaa käyttäytymistä voidaan luokitella monin eri tavoin. Westling (2010) on jakanut haastavan käyttäytymisen 11:een eri termiin. Ensimmäinen termi on haastava käyttäytyminen yleisenä määritelmänä. Sitä voidaan pitää intensiivisenä käyttäytymisenä, joka esiintyy fyysisenä, ohjaavana tai sosiaalisena piittaamattomuutena opettajalle. Käyttäytyminen häiritsee oppimista, on vaaraksi oppilaalle itselleen tai muille, aiheuttaa fyysistä kipua sekä aiheuttaa vahinkoa tai häiritsee opettajan opettamista. Uhmakkuus ja ohjeista kieltäytymisessä oppilas kieltäytyy aikuisen antamista ohjeista, oppilaalla saattaa olla auktoriteetin kanssa haasteita ja käyttäytyä uhmakkaasti sekä jättää sääntöjä noudattamatta toistuvasti. Tuhoaminen haastavan käyttäytymisen yhteydessä tarkoittaa, että oppilas hajottaa ja tuhoaa koulun ja muiden omaisuutta esimerkiksi kirjoja. Oppilas voi luoda myös häiriötä ja

sekasortoa sekaantumalla esimerkiksi oppituntien sujumiseen, keskeyttämällä ohjeistuksia ja haastaa ryhmätöiden tekemisen. (Westling, 2010, 50.)

Yksi haastavan käyttäytymisen ääripään termi on laitton käyttäytyminen. Siihen kuuluvat mm. ilkivalta ja varkaus. Fyysiseen aggressiivisuuteen kuuluu koulussa toisten lyöminen, potkiminen sekä tappeleminen muiden oppilaiden kanssa. Haastavan käyttäytymisen muotona on myös itsensä satuttaminen, johon kuuluu itseään lyöminen ja pureminen sekä sosiaalinen vetäytyminen. Sosiaalisesti epäsopeva käytös voidaan myös lukea haastavaan käyttäytymiseen. Oppilas voi tuottaa sopimattomia ääniä, puhua kovaan ääneen epäsopevia asioita. Stereotyyppit eli itseään toistavat toiminnot, kuten käsien taputtaminen on yksi haastavan käyttäytymisen muodoista. Verbaalisessa aggressiossa oppilas voi hyökätä toisen kimppuun sanallisesti pilkkaamalla, uhkailemalla tai toisen nimeä toistuvasti huudellen. (Westling, 2010, 50.)

Käyttäytyminen voidaan jakaa ulospäin suuntautuvaan (externalizing) ja sisäänpäin suuntautuvaan (internalizing) käyttäytymiseen. Ulkoinen käyttäytyminen kategorisoituu enemmän impulsiiviseen, aggressiiviseen, antisosiaaliseen, uhmakkuuteen ja yliaktiiviseen käyttäytymiseen. Sisäinen käyttäytyminen on enemmän ahdistusta, dysforiaa eli epämiellyttävää oloa ja huonovointisuutta, masennusta sekä vetäytyvyyttä. Tätä jaottelua käytetään yleensä lasten käyttäytymisen ongelmista puhuttaessa. (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016, 3.) Karkeasti jaoteltuna käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn hankaluudet ilmenevät lapsella joko yli- tai alisäätelynä. Ylisäätely voi esiintyä lapsen käytöksessä jännittyneisyytenä tai estyneisyytenä, jolloin lapsi ei uskalla eikä tunnista todellisia tunteitaan. Alisäätely voi taas näkyä lapsen käytöksessä voimakkaina aggressioina tai vihanpurkauksina toisia kohtaan. (Aro, 2011, 107.) Lanas (2011) katsoo haastava käytöstä tunteiden kautta, jolloin vaikeat tunteet, kuten turhautuminen ja viha purkautuvat haastavana käytöksenä (Lanas, 2011, 61).

Laajasalon (2016) mukaan käytöshäiriö määritellään pitkäkestoiseksi ja toistuvaksi käytökseksi, jossa muiden oikeuksia rikotaan ja säännöistä ei piitata (Laajasalo, 2016, 147). Käytöshäiriöllä viitataan Ahosen (2017) mukaan psykiatriseen diagnoosiin eikä sillä tulisi koskaan viitata lapseen, jolla tätä diagnoosia ei ole (Ahonen, 2017, 29). Lapsuusiässä käytöshäiriöiden esiintyvyys vaihtelee 3-5%:iin, mutta diagnoosin ulkopuolelle jäävien käytösongelmien esiintyminen on moninkertainen; jopa joka viidennellä oppilaalla erilaiset käyttäytymisen ongelmat vaikuttavat koulutyöhön (Laajasalo, 2016, 147).

Käytöshäiriö on heterogeeninen häiriö, joka sisältää useita eri alatyyppejä ja on taustaltaan monitekijäinen; biologinen tausta ja ympäristötekijät vaikuttavat sen ilmenemiseen. Oireiden vaikeusasteen mukaan käytöshäiriöt voidaan jakaa lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen käytöshäiriöön. ICD-10 -tautiluokitus erottelee käytöshäiriötä seuraavanlaisiin alamuotoihin: perheensisäinen käytöshäiriö (F91.0), epäsosiaalinen käytöshäiriö (F91.9) ja sosiaalinen käytöshäiriö (F91.2). Myös uhmakkuushäiriö (F91.3) on luokiteltu alatyypiksi ja usein sitä pidetään eräänlaisena lieväasteisena muotona käytöshäiriöstä. Diagnoosin saamiseksi käyttäytymisongelmien tulee olla pitkäaikaisia ja poiketa iänmukaisista sosiaalisista odotuksista selkeästi ja aiheuttaa lapselle ja hänen ympäristölleen toiminnallista haittaa. Oirekuvana käytöshäiriö voi lapsella painottua joko reaktiiviseen aggressiiviseen käyttäytymisen tai proaktiiviseen aggressioon. Nuori saattaa olla impulsiivinen, levoton tai antisosiaalinen tai itsetuhoinen. Käytöshäiriöön liittyy usein oheisdiagnooseja yleisimpiä ovatkin ADHD, masennustilat ja ahdistuneisuushäiriöt. (Aronen & Lindberg, 2016, 256–258.)

4.2 Haastavan käyttäytymisen taustatekijät

Ongelmat käyttäytymisessä yrittävät kertoa jotakin lähiympäristölle ja niitä voidaan pitää Kerolan & Sipilän (2017) mukaan jäävuoren huippuna. Jäävuoren alaosa muodostuu erilaisista, näkymättömistä syistä, jotka aiheuttavat haastavaa käyttäytymistä. Alun perin jäävuori-mallin haastavan käyttäytymisen kuvailuun kehitti Theo Peeters vuonna 1995. Malli on hyvä kuvaamaan haastavan käyttäytymisen luonnetta. Jäävuoren huippuna ja näkyvänä osana on haastava käyttäytyminen, joka vaikuttaa käytännön ja tunteiden tasolla ja näkymättömissä ovat syyt ja taustat. (Kerola & Sipilä, 2017, 38–39.) Lanan (2011) toteaa väitöskirjassaan, että huono käytös kumpuaa laajemmasta sosiaalisesta, poliittisesta, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä osapuolten dialogista. Haastava käyttäytyminen heijastaa haastavia tunteita, jotka ovat myös laajemmassa kontekstissa. (Lanas, 2011, 5.) Haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavat myös lapsen valmiudet sosiaalisemotionaalisiin taitoihin; lapsella ei ole muuta tapaa toimia (Ahonen, 2017, 28).

Haastava käyttäytyminen ja tunteiden säätelyn vaikeudet, vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden kykyyn neuvotella onnistuneesti omien luokkatovereiden ja aikuisten kanssa. Vaikeudet vaikuttavat negatiivisesti myös heidän oppimiskokemuksiinsa. Jos oppilaalla on suuria vaikeuksia neuvotella sosiaalisista vaatimuksista ja täyttää opettajien odotuksia koulussa menestymisen suhteen, tulee koulusta valtava taakka ja tehtävä lapselle. (Lane, Barton-

Arwood, Nelson, & Wehby, 2008, 44.) On arvioitu, että haastavan käyttäytymisen esiintyvyys oppimisvaikeuksien yhteydessä vaihtelee noin 10 prosentista 15 prosenttiin. Jos toimivat interventiokeinot puuttuvat, tulevat haastavan käyttäytymisen mallit oppilaalle enemmän vakiintuneeksi ja niitä saadaan huonommin kitkettyä pois. (Delgado, Gonzalez-Gordon, Aragon & Navarro, 2017, 1.)

Myös stressillä on oma vaikutuksensa haastavaan käyttäytymiseen ja sitä voidaan pitää yhtenä taustavaikuttajana. Jos ilmapiiri kiristyy esimerkiksi luokassa, voi oppilaan olotila jännittyä ja samalla elimistöön tulee stressitekijöitä. Monissa neurobiologisissa oireyhtymissä kuten ADHD:ssä, ADD:ssä sekä autismin kirjossa esiintyy oman kehon toiminnan ohjaamisen ja hallittavuuden vaikeuksia. Stressi voi silloin sitoa joustavuutta, havaintokykyä sekä estää soputumista muuttuviin tilanteisiin ja vaikuttaa niistä selviytymiseen. Tämän myötä lapsi saattaa kokea koulussa itsekontrollin heikkenemistä tai kyvyttömyyden kokemista kesken oppitunnin ja sen seurauksena ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä, jota haastavaksikin käyttäytymiseksi voidaan kutsua. Stressi ei ole ainoastaan yksilön kokemus, vaan ilmenee myös sosiaalisesti. Sen sosiaalinen vaikutus on käynnistämässä ja ylläpitämässä haastavaa käyttäytymistä noidankehän lailla. (Kerola & Sipilä, 2017, 31–32.)

Haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla myös opittu toimintamalli tai lapsella on kommunikoinnin haasteita. Jos struktuurissa on puutetta tai luokassa ”vapaalla ajalla” ei ole mielekästä tekemistä, saattavat ne käynnistää haastavan käyttäytymisen. Myös ympäristön ja ryhmän tiheät muutokset, aistipoikkeavuudet ja turvattomuuden kokeminen sekä itsetunnon heikkous saattavat olla haastavan käyttäytymisen takana. Mitä varhaisemmin haastavan käyttäytymisen taustatekijöitä aletaan selvittämään, sitä enemmän pystytään välttämään inhimillistä kärsimystä ja rahallisia kustannuksia. (Kerola & Sipilä, 2017, 40–42.)

4.3 Haastavan käyttäytymisen ennusmerkkejä ja riskitekijät

Ennen haastavan käyttäytymisen ilmenemistä voidaan havaita ennusmerkkejä lapsen käyttäytymisessä. Ennusmerkit ovat yksilöllisiä, mutta Sipilän & Kerolan (2017) mukaan voidaan luetella muutamia tavallisimpia käyttäytymisen piirteitä. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä voidaan pitää ennusmerkkeihin reagoitua tarkoituksen mukaisella ja hyvin suunnitelmallisella tavalla. Ennusmerkit voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan; puheen muutokset, tunnetilassa tapahtuvat muutokset ja fyysisen tilan muutokset. (Kerola & Sipilä, 2017, 19–20.)

Oppilaan puhe voi muuttua solvaavaksi tai epäluuloiseksi. Oppilas voi myös haastaa riitaa, kiroilla tai saada ”puheripulin” tai oppilas saattaa muuttua puhumattomaksi. Uhkailevaa ja syyttelevää puhetta voidaan pitää myös haastavan käyttäytymisen ennusmerkkinä. Muutokset tunnetiloissa voivat olla kireys tai ahdistuneisuus. Myös oppilaan muuttuminen ärtyisäksi voi olla yksi ennusmerkeistä. Fyysisen tilan muutoksiin ennen haastavaa käyttäytymistä voi edetä kehon jännittyneisyyttä, hikoilua, vetäytyvyyttä, motorista levottomuutta, ovien paukuttelua tai motorista äänekkyyttä. On hyvä muistaa, että ennusmerkit ovat yksilöllisiä. Tuntemalla oppilaan, opettaja voi huomata muitakin piirteitä oppilaassa ennen haastavan käyttäytymisen ilmenemistä. (Kerola & Sipilä, 2017, 20.)

Tietyt riskitekijät lapsen perheessä ja ympäristössä voivat lisätä riskiä käytösongelmiin. Lapseen itseensä liittyviä riskitekijöitä on temperamentitekijät joista mm. impulsiivisuus lisää käytösongelmien riskiä. Myös poikkeavuudet toiminnanohjauksessa, tarkkaavuuden ja kielellisen suoriutumisen osa-alueilla ovat riskitekijöitä. Lapsen perheeseen liittyviä riskitekijöitä on mielenterveys- ja päihdeongelmat vanhemmalla, vanhemman antisosiaalinen käytös tai vanhemman rikoshistoria. Myös kasvatustyyli kuten autoritääriäinen tai rankaiseva kasvatustyyli sekä kaltoinkohtelu altistavat lasta käytösongelmille. Lapsen elinympäristössä riskitekijöinä voivat olla tovereiden käytösongelmat. Koulun ilmapiirillä ja käytäntöön liittyvät ongelmat voivat lisätä riskiä käytösongelmiin. Myös lapsen asuinympäristön köyhyydellä ja rikollisuudella on todettu olevan käytösongelmien riskiä lisääviä. Riskitekijät ovat myös yhteydessä toisiinsa. (Laajasalo, 2016, 148–149.)

Tutkimuksen mukaan, jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia niin hyvin usein hänellä on lisäksi ongelmia käyttäytymisen kanssa. Alhainen akateeminen osaaminen ennustaa suurempia ongelmia sosiaalisissa, emotionaalisissa ja käyttäytymisen haasteissa. (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016, 2.) Oppilaat, joilla on haastavaa käyttäytymistä ja tunne-elämän hankaluuksia, saavat alempia arvosanoja kouluaineista, jäävät luokalle useammin ja heillä on suurempi koulupudokkuusriski. Myös runsaat poissaolot ja runsas kielteinen palaute ovat heille arkipäivää. Myöhemmin aikuisuudessa heillä on lisääntynyt riski rikollisuuteen, päihteiden ongelmakäyttöön ja sosiaalisiin sekä taloudellisiin vaikeuksiin. Koulu onkin yksi merkittävimmistä ja tärkeimmistä ennaltaehkäiseväisien toimintatapojen toteutusympäristö, jossa riskitekijöitä voidaan pienentää. (Laajasalo, 2016, 148; Lane, Barton-Arwood, Nelson, & Wehby, 2008, 44; Westling, 2010, 45.)

5 Kielen kehityksen vaikeudet ja käyttäytymisen säätely

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, jossa käsitellään kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistymistä.

5.1 Kieli käyttäytymisen ohjaajana

Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn avainasemassa on kieli. Kieli on ensisijaisen tärkeä kyvyille ymmärtää, sisäistää ja toteuttaa sääntöjä ja näitä taitoja lapsi tarvitsee tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Kieleen on sidottu tunteiden ja käyttäytymisen lisäksi myös sosiaaliset taidot. Näin voidaankin todeta, että kielelliset vaikeudet rajoittavat lapsen mahdollisuuksia ilmaista itseään ja ymmärtää toisia, jolloin väärin ymmärretyksi tulemisen riski kasvaa aiheuttaen vuorovaikutuksen ongelmia ja uhmaavaa käyttäytymistä. (Aro, Närhi & Räsänen, 2004, 153.) Kielellä on keskeinen merkitys myös toiminnan suunnittelulle ja toiminnan jäsentämiselle sekä yksilön kuvan luomiselle itsestään. Kielellisten taitojen kehittymisen myötä lapsi alkaa ajattelemaan ja muistamaan sanojen kautta ja kielestä syntyy ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Määttä & Aro, 2011, 53–55.) Kieli ja sisäinen puhe ovat keskeinen osa lapsen kehityksellistä kasvua, sillä ne ohjaavat kohti itsenäistä, omien tavoitteiden ja sisäisten mallien ohjaamaa toimintaa. Tapahtumien jäsentyminen, odotusten ja sääntöjen välittyminen tapahtuu lapsen maailmassa kielen avulla. Lapsi pystyy kuitenkin kolmannen ikävuoden tienoilla toimimaan pelkästään kielellisten ohjeiden mukaan eikä tarvitse näönvaraista tukea tai muistikuvaa aiemmasta toiminnasta. Sisäisellä puheella on keskeinen merkitys onnistuneelle toiminnanohjaukselle ja sitä kautta vaikutus käyttäytymiseen. (Aro, 2014, 276–277; Määttä & Aro, 2011, 54–55.)

Kielen kehityksen viiveet altistavat yleensä erilaisille käyttäytymisen, emotionaalisille ja sosiaalisille ongelmille. Näiden ongelmien katsotaan syntyvän siksi, että ajatteluun ja kommunikointiin liittyy vahvasti kieli. (Aro, 2014, 275; Greene, 2009, 31.) Lapselle voi olla hankalaa löytää sanoja esimerkiksi siihen, että he saisivat kuvailtua ja kerrottua mikä hänellä on hätänä tai mitä he tarvitsisivat. Sanojen puute voi käynnistää haasteellisen käytöksen; lapsi saattaa esimerkiksi vetäytyä, jos hänellä ei ole riittäviä taitoja kommunikointiin. Osa lapsista taas ilmaisee tunteitansa hyvinkin värikään kielen avulla, mutta sitten on myös lapsia, jotka siirtyvät suoraan fyysiseen toimintaan eli lyömiseen tai tönimiseen, kun kommunikaatiotaidot eivät riitä. Monien lasten käyttäytymisen pulmat johtuvatkin juuri kielellisten taitojen tai

niihin liittyvien taitojen viivästyisestä. Useinkaan kielellisten taitojen arviointia ei pidetä tarpeellisena arviointina, kun selvitetään, miksi lapsi käyttäytyy haasteellisesti. (Greene, 2009, 31.) Aron (2014) mukaan käyttäytymisen ongelmat ovat yleisiä lapsilla, joilla on kielen kehityksen viivästyä tai muita vaikeuksia kielen kanssa. Heillä esiintyy mm. enemmän ahdistuneisuutta ja tarkkaavuuden pulmia ikätovereihinsa nähden (Aro, 2014, 275). Delgadon ym. (2017) tutkimuksen mukaan haastavaa käyttäytymistä esiintyy todennäköisemmin lapsilla, joilla on vaikeuksia non-verbaalisen viestinnän kanssa tai joilla on erityisiä vaikeuksia reseptiivisessä eli ymmärtävässä tai ekspressiivisessä eli tuottavassa kommunikoinnissa (Delgado, Gordon, Argon & Navarro, 2017, 1).

Käyttäytymisen ja kielen vaikeuksia voidaan pitää Aron (2014) mukaan saman ongelman eri ilmenemismuotoina. Molempien vaikeuksien taustalla on todennäköisesti yhteinen syy ja syiden välillä on jonkinlainen yhteys; näin ollen häiriöt myötävaikuttavat toistensa syntyyn. Koska käyttäytyminen, tunteiden ilmaiseminen ja kieli näyttävät kietoutuvan yhteen, olisi houkuttelevaa ajatella, että heikommalla kielellisillä taidoilla heikentävät lapsen kykyä ymmärtää tunteita ja itsesäätelyn taitoja, jolloin voitaisiin ajatella, että kielellinen vaikeus olisi osaltaan vaikuttamassa käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmien syntymiseen. (Aro, 2014, 275.)

Jos lapsella on itsesäätelyssä vaikeuksia, näkyy se heikkona toiminnanohjauksen taitona. Lapsella voi olla silloin vaikeuksia kohdentaa ja ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Käyttäytymisen säätelyn vaikeudet ja tarkkaavaisuushäiriö, joka on yhteydessä toiminnanohjaukseen, ilmenee usein yhdessä kielen kehityksen ongelmien kanssa; jopa puolella lapsista, joilla on kielen kanssa haasteita, on erilaisia itsesäätelyn vaikeuksia. Jotta toiminnanohjaus onnistuisi, on sisäisellä puheella siihen suuri merkitys sillä sen puutteet johtavat tarkkaavaisuushäiriölle tyypilliseen toimintaan, kuten impulsiivisuuteen ja vaikeuteen aloittaa toimintaa. Sisäisen puheen merkitys itsesäätelyn välineenä kielen kehityksen häiriössä voisi selittää tarkkaavaisuuden ja muiden säätelyn pulmien ilmenemistä kielellisissä vaikeuksissa. Kuitenkaan sisäisen puheen ja kielen kehityksen välistä yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu. (Aro, 2014, 276–277; Lindsay, Dockrell & Srand, 2007, 382.)

5.2 Kielellisen erityisvaikeuden (SLI) ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistyminen

Kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen yhteyttä on tutkittu erityisesti pitkittäistutkimuksissa. Tutkimuksista on saatu vahvoja todisteita siitä, että kielellinen erityisvaikeus, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat esiintyvät hyvin usein yhdessä.

Yewn ja O’Kearneyn (2014) tutkimuksen mukaan arviolta 50-80%:lla tutkimuksen lapsista kielelliset erityisvaikeudet ja tunne- ja käytöshäiriöt päällekkäistyivät. Lapset, joilla oli kielellinen erityisvaikeus, vaikuttivat olevan enemmän alttiita erilaisille tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöille kuin ikätoverinsa. (Yew & O’Kearney, 2014, 516.) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen kehityksen poikkeavuuden omaavilla lapsilla on suurempi riski käyttäytymisen, emotionaalisten ja sosiaalisten vaikeuksien kohtaamiseen kuin tyypillisesti kehittyvillä lapsilla. Tämä suurentunut riski seuraa lapsilla esikoulusta 12 ikävuoteen saakka. (Lindsay, Dockrell & Srand, 2007, 821.)

Yewn & O’Kearneyn (2014) tutkimuksen mukaan kielellisen erityisvaikeuden omaavilla lapsilla ilmeni myöhemmin lapsuudessaan ja nuoruudessa enemmän yleisiä emotionaalisia, käyttäytymiseen liittyviä ongelmia sekä hyperaktiivisuuden ongelmia kuin ikätovereillaan, joiden kielellinen kehitys oli tapahtunut tyypillisesti ja heillä oli tyypilliset kielelliset kyvyt. Lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus ovat tutkimuksen mukaan myös alttiimpia joillekin mielenterveyden ongelmille, kuin muut saman ikäiset. Kuitenkin harvemmin he täyttävät kliiniset kriteerit diagnoosin saamiseen mielenterveysongelmista, kuten esimerkiksi masennuksesta. Myös kliininen näkökulma puhuu sen puolesta, että kielellisen erityisvaikeuden omaavalla lapsella on ikätovereitaan suurempi riski lieviin tai kohtalaisiin tunteiden, käyttäytymisen ja ADHD:n vaikeuksiin myöhemmin lapsuudessaan ja nuoruusiässä. (Yew & O’Kearney, 2014, 520–521.)

Haastavan käyttäytymisen ja kielellisen erityisvaikeuden yhteyttä voidaan selittää kahden selitysmallin avulla. Ensimmäisen selitysmallin mukaan lapsilla, joilla on erityinen kielellinen vaikeus, on suoraviivaisesti vaikeus hallita tunteita ja käyttäytymistä. Tai vaihtoehtoisesti lapsen kehityksen taustalla on ympäristötekijöitä, kuten lapsen temperamentti tai vanhempien reagoititapa yhdistettynä kielen kehittymisen vaikeuteen, jotka yhdessä edistävät kehityksen polkua kohti emotionaalista ongelmaa, käyttäytymisvaikeuksia, ADHD:hen liittyviä ongelmia tai psykologisiin häiriöihin. Kuitenkin varhaisessa lapsuudessa olleiden kielellisten ongelmien ja siitä seuraavien emotionaalisten ja käyttäytymisen vaikeuksien suhde on edelleen epäselvä. (Yew & O’Kearney, 2014, 521–523.)

Lievätkin kielelliset haasteet lisäävät lapsen riskiä myöhempisiin emotionaalisiin, käyttäytymisen ja ADHD:hen liittyviin ongelmiin. Tulokset ovat kuitenkin sen verran epävarmoja tämän osalta, että niihin kaivattaisiin psykologista täydentämistä. Kielellisen erityisvaikeuden ja spesifeiden tunne- ja käytöshäiriöiden välillä ei kuitenkaan ole vahvaa

yhteyttä, mutta kielellisellä erityisvaikeudella ja ADHD:llä on sitäkin yleisempi yhteys; lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, on 1,5 kertaa suurempi riski täyttää ADHD:n kriteerit myöhemmin lapsuudessa tai nuoruudessa verrattuna tyypillisesti kehittyviin ikäisiinsä. (Yew & O’Kearney, 2014, 523.)

Käyttäytymiseen liittyvistä käyttäytymisprofiileista eli ulkoisesta ja sisäisestä käyttäytymisestä on viimeaikaisissa tutkimuksissa saatu tuloksia liittyen kielelliseen erityisvaikeuteen. Tutkimukset viittaavat, että käyttäytymisen ulkoisiin piirteisiin liittyvät vaikeudet ovat jo jonkin verran yleisempiä lapsilla, joilla on ollut kielellinen erityisvaikeus lapsuudessa. Myös sisäiseen käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia on havaittu lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus erityisesti masennuksen ja ahdistuneisuuden osalta. (St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2010, 187.)

Kun kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen päällekkäistymisen kehityskaarta tarkastellaan, voidaan todeta pitkittäistutkimuksista, että esikouluikässä lapsilla on enemmän kielellisen erityisvaikeuden takia tunne- ja käytöshäiriöitä, aggressiivista käyttäytymistä ja tarkkaavaisuuden pulmia kuin normaalisti kehittyneellä vertaisillaan. Noin 7-vuotiaalla haastava käyttäytyminen voi jatkua mm. sääntöjä rikkovalla käyttäytymisellä, mutta painopiste siirtyy ongelmiin sosiaalisessa kompetenssissa ja heillä on myös enemmän ahdistuneisuutta ja masennusta. (Gregl, Kirigin, Bilac, Suceška, Jaksic & Jakovljevic, 2014, 872; Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 2014, 198.) Lindsay ym. (2007) tutkimuksensa mukaan kouluissa esiintyvät käyttäytymisvaikeudet liittyvät aikaisempiin kieliongelmiin lapsen ollessa noin 8 vuoden iässä. Tämä suhde kielellisen erityisvaikeuden ja haastavan käyttäytymisen välillä jatkuu lapsen ollessa 8-12-vuotias eli käyttäytymisen ongelmien takana voi olla kielellinen erityisvaikeus läpi alakoulun. (Lindsay, Dockrell & Srand, 2007, 823.)

Käyttäytymisen haasteet siis vähenevät kielellisen erityisvaikeuden kanssa, mitä vanhemmaksi lapsi tulee; kouluikässä sosiaaliset ongelmat, masennus ja ahdistus ovat yleisimmät, jotka korostuvat lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus. Käyttäytymisen haasteilla ja häiriöillä on huomattavan korkea esiintyvyys kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä, mikä vaatii tietoisuutta mm. opettajilta. Kielellisen vajaatoiminnan tunnistaminen ei ole aina helppoa, sillä aggressiivinen, sääntöjä rikkova käyttäytyminen, masennus tai sosiaalinen eristyneisyys voivat hämärtää sen tunnistamista. Tällä tarkoitetaan sitä, että

käyttäytymisen taakse ei nähdä ja ettei huonon käyttäytymisen uskota johtuvan kielellisistä pulmista. (Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 194.)

Koska kielellinen erityisvaikeus voidaan jakaa puheentuottoon painottuvaan ongelmaan ja puheen ymmärtämiseen painottuvaan ongelmaan tai niiden sekamuotoon, voidaan tarkastella niiden vaikutusta haastavaan käyttäytymiseen erillään (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, 52–53). Puheen ymmärtämisen ongelmat ovat liitettyinä affektiivisten eli tunteisiin liittyvien ongelmien ilmentymiseen. Affektiiviset ongelmat voivat johtua siitä, että puheen ymmärtämisen häiriö on jäänyt huomaamatta. Jos lapset eivät pysty ymmärtämään täysin ohjeita ja samalla heidän oletetaan kommunikoivan ja osallistuvan päivittäiseen toimintaa esimerkiksi koulussa, voidaan odottaa affektiivisten ongelmien lisääntymistä ja ilmenemistä. Gregln ym. (2014) tutkimus osoitti, että puheen ymmärtämisen ongelmat korreloivat myös keskittymiseen ja hyperaktiivisuuteen liittyviin ongelmiin. (Gregl, Kirigin, Bilac, Suceska, Jaksic & Jakovljevic, 2014, 876). Maggion ym. (2014) tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli sekä tuottavan puheen vaikeuksia että kielellisen erityisvaikeuden sekamuoto. Käyttäytymiseen liittyviä ongelmia oli molemmissa ryhmissä, mutta prosentuaalinen ero oli todella pieni. Puheentuottoon painottuvalla ja sekamuodon kielellisen erityisvaikeuden välillä ei ollut tilastollisesti merkittävää eroavaisuutta siihen, että puheentuottoon painottuvalla kielellisellä erityisvaikeudella olisi enemmän päällekkäistymistä käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa. Maggion ym. (2014) tutkimuksessa kaikilla lapsilla ei ollut käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia, mikä viittaa näiden kahden ongelmien väliseen suhteeseen; kielellinen vajaatoiminta tai kielellinen erityisvaikeus ei ole lineaarisessa suhteessa käyttäytymiseen, vaan käyttäytymiseen vaikuttaa vielä muutkin tuntemattomat muuttujat. (Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 199.)

Kielellisen erityisvaikeuden ja käyttäytymisen yhteyden jatkumista nuoruuteen on myös tutkittu. Tässä on myös hyvä ottaa huomioon käyttäytymisen haasteiden kehityskaari, sillä hyperaktiivisuus ja käyttäytymisen vaikeudet ovat yleisempiä lapsuudessa ja heikkenevät teini-ikäisenä (St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2010, 194). Conti-Ramsdenin ym. (2013) tekemän tutkimuksen mukaan nuoret, joilla oli lapsuudesta erityisen kielellisen vaikeuden taustaa raportoivat kuitenkin käyttäytymisen vaikeuksista, emotionaalisista oireista ja vaikeuksista vertaisyhteisössä enemmän kuin heidän ikäisensä, jotka ovat kehittyneet tyyppillisesti eli käyttäytymiseen liittyvät ongelmat eivät olleet kokonaan poistuneet vielä nuoruudessakaan. Pitkittäistutkimuksesta löytyi todisteita myös siitä, että kielellisen erityisvaikeuden historian omaavilla on myös enemmän vaikeuksia lapsuudesta nuoruuteen

vertaisyhteisössä. Tutkimuksessa käyttäytymisen vaikeuksiin sisältyi hyperaktiivisuuden piirteitä sekä ongelmat käyttäytymisessä kuten maltin menettäminen ja raivostuminen. Reseptiivinen eli ymmärtävä kieli oli merkittävä ennustaja kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta nuoruuteen. Nuoret, joilla oli kielellisen erityisvaikeuden taustaa, raportoivat hyperaktiivisuudesta ja emotionaalisista oireista enemmän. Mitä alhaisemmin nuoret ymmärsivät puhuttua kieltä sitä todennäköisemmin, he ilmoittivat ongelmia näillä aloilla ja niiden käyttäytymistä. (Conti-Ramsden, Mok, Pickles & Durkin, 2013, 4166–4167.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että kielellisen erityisvaikeuden vaikutukset käyttäytymiseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan johtuvat lapsen erilaisista kehityksellisistä vaiheista, joissa jokin tärkeä taito on vielä oppimatta. Rohkaiseva havainto on, että käyttäytymisvaikeudet näyttävät pienenevän lapsuudesta nuoruusikään tultaessa. (St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2010, 195.) Kielitaito on avainasemassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ymmärtämisen ja osallistumisen kautta. Jos lapsella on kielen kanssa pieniäkin vaikeuksia, se voi vaikuttaa lasten ongelmien laajuuteen vertaisyhteisössä ja ilmentyä haastavana käyttäytymisenä. (Lindsay, Dockrell & Srand, 2007, 823.) Käyttäytymiseen liittyvät ongelmat voivat antaa viestiä siitä, että lapsella olisi kommunikoinnin kanssa ongelmia, mutta ne voidaan sekoittaa helposti muihin diagnooseihin kuten autismikirjoon, pragmaattisen kielen häiriöön tai ADHD:hen (Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 194).

6 Johtopäätökset

Koulun arjessa haastavaan käyttäytymiseen törmää hyvin usein ja sen ilmenemismuodot ovat kirjavia. Ennen käyttäytymisen ilmenemistä voidaan huomata lapsessa tiettyjä ennusmerkkejä, joihin voidaan reagoida ennakoivasti. Taustalla haastavassa käyttäytymisessä voi olla mm. opittu toimintamalli tai kommunikoinnin haasteet. Haastava käyttäytyminen voidaan katsoa itsensä satuttamiseksi, fyysiseksi tai verbaaliseksi aggressioksi tai sosiaalisesti hyökkääväksi käytökseksi. Näihin käyttäytymisen ilmenemisiin tarvitaan kasvatuksellisia keinoja ja aikuisen hillintää. (Delgado, Gordon, Argon & Navarro, 2017, 2; Kerola & Sipilä, 2017, 19, 22, 42.)

Käyttäytyminen voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen käyttäytymiseen, jossa haastava käyttäytyminen esiintyy eri tavoin. Ulkoiseen käyttäytymiseen liitetään uhmakas ja yliaktiivinen käyttäytyminen, aggressiivisuus ja impulsiivinen käyttäytyminen, kun sisäinen käyttäytyminen on sisäänpäin kääntyvää käyttäytymistä, ahdistusta ja masennusta. (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016, 3.) Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen on niin monimuotista ja kirjavaa, että se voidaan jakaa jopa 11:een eri termiin, jossa käytös voi olla fyysistä, sosiaalista, ohjeista kieltäytymistä, säännöistä piittaamattomuutta, toisten tavaroiden hajottamista ja pahimmillaan laitonta käyttäytymistä, johon sisältyy mm. varastelua (Westling, 2010, 50).

Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan takana ovat itsesäätelytaidot ja näin ollen hankaluudet esiintyvät joko yli- tai alisäätelynä. Alisäätelyn yhteydessä lapsen käytös voi näkyä voimakkaana aggressiona ja vihanpurkauksina. Käyttäytymisen ja emootioiden säätely on välttämätön edellytys käyttäytymiselle, joka olisi myönteistä sosiaalista ja altruistista eli epäitsekkästä käyttäytymistä. (Aro, 2011, 107; Määttä & Aro, 2011, 54–55.) Termi käytöshäiriö eroaa haastavasta käyttäytymisestä sillä, että käytöshäiriöllä viittaa psykiatriseen diagnoosiin (Ahonen, 2017, 29).

Kielen avulla ihminen säätelee omia tunteitaan ja käyttäytymistä. Tämän vuoksi pienetkin kielelliset vaikeudet ja kielelliset ongelmat voivat rajoittaa lapsen ilmaisukykyä ja altistaa emotionaalisille, sosiaalisilla ja käyttäytymisen ongelmille. (Aro, Närhi & Räsänen, 2004, 153; Aro, 2014, 275; Greene, 2009, 31.) Pitkittäistutkimuksissa on saatu vahvoja näyttöjä siitä, että tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteet esiintyvät yhdessä kielellisen erityisvaikeuden kanssa hyvin usein (Yew & O’Kearney 2014, 516). Kehityskaarta

päällekkäistymistä tarkasteltaessa voidaan huomata kuinka esikouluikässä korostuvat aggressiivinen käyttäytyminen ja tarkkaavaisuuden pulmat kielellisen erityisvaikeuden kanssa, kun taas kouluikään tullessa ongelmat kääntyvät ahdistuneisuuteen, masennukseen ja sosiaalisiin suhteisiin vaikkakin esimerkiksi sääntöjä rikkovaa käytöstä vielä esiintyy (Gregl, Kirigin, Bilac, Suceca, Jaksic & Jakovljevic, 2014, 872; Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 2014, 198).

Kielellisen erityisvaikeuden jakautuessa puheentuoton ongelmiin ja puheen ymmärtämisen ongelmiin suhteessa haastavaan käyttäytymiseen ei Maggion ym. (2014) tutkimuksen mukaan ollut merkitystä, vaan molemmissa käyttäytymiseen liittyviä päällekkäistymiä esiintyi. Huomion arvoista on myös se, että haastava käyttäytyminen voi viestiä kommunikoinnin ongelmista, mutta ne voidaan helposti muihin diagnooseihin kuten autismikirjoon tai ADHD:hen. (Maggio, Granana, Richaudeau, Torres, Giannotti, & Suburo, 2014, 194, 199.)

7 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli tarkastella, miten haastava käyttäytyminen ilmenee kouluiässä ja millaisia ennusmerkkejä ilmenee ennen haastavan käyttäytymisen ilmenemistä, mitkä ovat taustatekijöitä ja mahdollisia riskitekijöitä. Sen lisäksi tarkastelin kielen kehityksen vaikeuksien vaikutusta käyttäytymiseen ja erityisesti kielen kehityksen ongelmista pureduin kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymistä haastavan käyttäytymisen kanssa. Koen ymmärtäväni haastavasti käyttäytyviä lapsia paremmin kuin aiemmin. Haastava käyttäytyminen on todellinen ongelma koulumaailmassa ja aiheuttaa opettajille mm. väsymystä ja häiritsee muiden luokkatovereiden oppimista. Olisi kuitenkin tärkeää nähdä haastavan käyttäytymisen taakse ja taustatekijöihin eikä ajatella opettajana, että lapsi käyttäytyy tarkoituksellisesti huonosti. Merkillepantavaa on kuitenkin se, miten paljon haastava käyttäytyminen ja kielellinen erityisvaikeus päällekkäistyy eri tutkijoiden mukaan.

Greenin (2009, 23) ajatus lasten käyttäytymisestä on ajattelemisen arvoinen kaikille, erityisesti lapsien parissa aikaansa viettäville aikuisille; lapset toimivat oikein, jos osaavat. Tässä taustalla on ajatus, että lapsilta puuttuu tärkeitä ajattelun taitoja, jonka vuoksi he käyttäytyvät haastavasti. Hyvin useasti on helppoa ajatella, että lapsi käyttäytyy huonosti, koska hän ei halua toimia oikein. Ajattelutavan muuttamisella kasvattaja ja aikuinen voivat pohtia millaisia taitoja lapselle tulisi vielä opettaa, että käyttäytyminen ei olisi haastavaa, sillä ympäristömme vaatii näitä taitoja koko ajan. Tutkielmassani olen halunnut tuoda esiin haastavan käyttäytymisen kirjavia muotoja mahdollisemman kattavasti ja monipuolisesti; haastava käyttäytyminen ei ole esimerkiksi pelkästään sitä, että oppilas puhuu opettajan päälle oppitunnin aikana.

Kieli on tunteiden ja käyttäytymisen avain. Kielellä on keskeinen merkitys myös toiminnan suunnittelulle ja toiminnan jäsentämiselle sekä yksilön kuvan luomiselle itsestään. Kielellisten taitojen kehittymisen myötä lapsi alkaa ajattelemaan ja muistamaan sanojen kautta ja kielestä syntyy ajattelun ja itsesäätelyn väline. Kieli on siis hyvin isossa roolissa ja tärkeässä asemassa ihmisen elämässä. Useat tutkimukset osoittavat, että kielellinen erityisvaikeus, käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat esiintyvät käsi kädessä. Lapsen on helpompi tarttua lapioon ja lyödä sillä kaveria, jos hänellä ei ole sanoja kertoa, mitä hän esimerkiksi haluaisi. Riski käyttäytymisen ongelmiin on kielellisen erityisvaikeuden omaavilla lapsilla suurempi

esikouluiästä 12:een ikävuoteen saakka ja painopiste iän myötä siirtyy aggressiivisesta käyttäytymisestä ahdistuneisuuteen ja masennukseen.

Aihetta oli mielenkiintoista tutkia ja yllätyksekseni huomasin, ettei suomalaista tutkimusta aiheesta juurikaan ollut tehty. Greenin (2009, 31) toteamus, ettei kielellisten taitojen arviointia pidetä useinkaan tarpeellisena, kun yritetään selvittää, miksi haasteellinen lapsi käyttäytyy haasteellisesti, yllätti minut ja herätti mieleen kysymyksen miksi ei. Tutkimusten mukaan kielen kehittymisellä ja kieleen liittyvillä vaikeuksilla on yhteyttä käyttäytymiseen selvästi, jolloin kielellisten taitojen arviointia voitaisiin pitää tarpeellisena. On muistettava, että kaikki haastava käyttäytyminen ei johdu kielellisestä erityisvaikeudesta tai edes lievemmistä kielen haasteista, vaan taustalla saattaa olla muun diagnoosin tarve kuten ADHD:n, autismikirjon tai pragmaattisen kielen häiriön.

Päällekkäistyminen haastavassa käyttäytymisessä ja kielellisessä erityisvaikeudessa on niin suurta, että opettajien olisi hyvä tietää näiden kahden yhteys, sillä se vaikuttaa esimerkiksi lapselle suunnattuihin tukitoimiin. Jos käyttäytymisen taustalla on kielelliset ongelmat, voidaan lasta opettaa kertomaan selkeämmin tarpeistaan, ajattelustaan ja huolistaan tukemalla kommunikointia esimerkiksi kuvin. Kasvattajana on hyvä tiedostaa mihin kaikkeen kielelliset ja kommunikoinnin pulmat vaikuttavat. Pyrin myös tätä tuomaan esille tutkielmassani ja useiden tutkimusten mukaan kielitaito on avainasemassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ymmärtämisen ja osallistumisen kautta. Jos lapsella on kielen kanssa pieniäkin vaikeuksia, voi se vaikuttaa lasten ongelmien laajuuteen vertaisyhteisössä pitkään jatkumalla nuoruuteen saakka.

Käyttäytyminen, tunteet ja sosiaalisuus kietoutuvat yhteen ja opin tutkielmani teon aikana, että lapsen käyttäytyessä haastavasti, on hänellä todennäköisesti haasteita myös sosioemotionaalisisella puolella. Tämän aiheen tutkimista pidän erittäin tärkeänä tulevan ammattini kautta. Opettajana on tärkeää pystyä tunnistamaan haastavaa käyttäytymistä muunakin kuin päälle puhumisena tai tahallisenä muuna häiriönä ja huomaamaan ennusmerkkejä lapsessa, jolloin voidaan vielä reagoida ennakoivasti tilanteeseen. Oleellista ja tärkeää on tietää ja tunnustaa kielen merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja mihin osa-alueisiin kielen haasteet vaikuttavat. On tärkeää nähdä opettajana haastavan käyttäytymisen taakse ja löytää taidot joihin lapsi tarvitsee vielä oppimista ja aikaa kehittyä. Tämä tutkielma antoi minulle monia tärkeitä vastauksia tutkimastani aiheesta ja olen

tyytyväinen, että tutkin haastavan käyttäytymisen ja kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymistä.

Kielellinen erityisvaikeus ja haastava käyttäytyminen ovat universaaleja käsitteitä. Kielellisen erityisvaikeuden diagnosointiin käytetään kansainvälistä ICD-10 tautiluokitusta ja haastavasta käyttäytymisestä tarkoitetaan samanlaista käyttäytymistä kansainvälisesti eri termein, riippuen kulttuurisesta kontekstista. Näiden pohjalta voidaan yleistää haastavan käyttäytymisen ja kielellisen erityisvaikeuden päällekkäistymisen yleisyys suomalaiseen kontekstiin, vaikka suomenkielinen tutkimus aiheesta on niukkaa. Lähteiden monipuolisuus ja kansainvälisyys lisäävät myös tutkimukseni luotettavuutta. Koen, että aiheesta löytyy vielä paljon tutkittavaa monesta eri näkökulmasta, joten on hyvin todennäköistä, että jatkan käyttäytymisen ja kielen yhteyden tutkimista myös pro gradu -työssäni. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi, mitkä osa-alueet kielen kehityksessä ja kommunikoinnissa ovat selvimmän yhteydessä sosiaalisiin taitoihin tai käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa.

Lähteet

- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–103.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–18.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–118.
- Aro, T. (2012). ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD – Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–63.
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 265–285.
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. (2004). Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–174.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 254–263.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Chakraborti-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.

- Conti-Ramsden, G., Mok, P.L.H., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 4161–4169.
- Delgado, C., Gonzalez-Gordon, R. G., Argon, E. & Navarro, J. I. (2017). Different Methods for Long-term Systematic Assessment of Challenging Behaviors in People with Severe Intellectual Disability. *Educational Psychology*, 8(17), 1–9.
- Greene, R. W. (2009). Koulun hukkaamat lapset: opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. (suom. Muurinen, M.). Helsinki: Finn Lectura.
- Gregl, A., Kirigin, M., Bilac, S., Ligutic, R. S., Jaksic, N. & Jakovljevic, M. (2014). Speech Comprehension and Emotional/Behavioral Problems in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Collegium antropologicum*, 38(3), 871–877.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2016). Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus, lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 31.03.2019). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Klenberg, L. (2015). Toiminnanohjauksen arviointi ja kehittyminen kouluiässä. *Psykologia*, 50(4), 297–300.
- Kochanska, G. & Murray, K. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111.
- Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) Lastenneurologia. Helsinki: Duodecim, 46–58.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughn, M. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review* 67, 95–104.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012). Esileksikaalinen kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–82.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen, Jyväskylä: PS-kustannus, 147–168.

- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. University of Oulu.
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., Wehby, J. (2008). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting, *Journal of Behavioral Education, 17*(1), 43–62.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E. & Srand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 811–821.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.
- Maggio, V., Granana, N.E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. & Suburo, A.M. (2013). Behavior Problems in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology, 29*(2), 194–202.
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 324–336.
- Miettinen, S. (2017). Viro teki mahdottomasta mahdollisen: Pisa-tutkimuksen uudet ihmelapset tulevat etelänaapurista, ja he ovat poikia. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 16.4.2019]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9925480>
- Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42–58.
- OAJ. (2018). Työkuormitus. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 16.4.2019]. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>
- Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 1.9.2018. Viitattu 19.3.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisu.
- Simonds, J., Kieras, J., Rueda, R. & Rothbart, M. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7 – 10-year-old children. *Cognitive Development*, 22, 474–488.
- St Clair, M.C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186–199.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 74–91.
- Tolpo, A. (2018). Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen: ”Vaikeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle lapselle”. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 16.4.2019]. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10127950>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63.
- Wood, P., Evans, D., & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An australian perspective. *The Australasian Journal of Special Education*, 38(1), 14–33.
- Yew, S. G. K & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(5), 516–524.