



Pirttimaa Veera, Roukala Minna-Mari

Oppilaan haastavan käyttäytymisen tukeminen alaluokilla

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan haastavan käyttäytymisen tukeminen alaluokilla (Veera Pirttimaa, Minna-Mari Roukala)

Tutkielman tyyppi, 32 sivua

Syyskuu 2022

Oppilaat viettävät koulussa suuren osan arjestaan, siksi koulun osuus oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemisessa on merkittävä. Oppilaiden haastava käytös ja puutteet luokan työrauhassa ovat yksi keskeisimmistä opetusta hankaloittavista tekijöistä. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin, mitä oppilaan haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan ja miten haastavasti käyttäytyvää oppilasta voidaan tukea koulussa.

Tutkimus toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Aineistona käytettiin niin kansallista kuin kansainvälistäkin tutkimusta. Tutkimukset osoittivat, että haastavan käyttäytymisen määrittäminen on vaikeaa sen kontekstisidonnaisuuden vuoksi ja myös syyt käyttäytymisen taustalla ovat hyvin moninaiset. Haastava käyttäytyminen ilmenee koulussa monella tavalla ja näkyy oppilaan sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen koulussa on kehitetty monenlaisia tukitoimia, joita avataan tässä työssä. Aineistossamme korostui positiivisen käyttäytymisen tukemisen merkitys haastavan käyttäytymisen tukemisessa.

Avainsanat: peruskoulu, oppilas, haastava käyttäytyminen, tukitoimet

Sisältö / Contents

1 Johdanto.....	5
2 Tutkimuksen toteutus	7
3 Haastava käyttäytyminen.....	8
3.1 Haastavan käyttäytymisen syitä	9
3.2 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen koulussa	12
4 Käyttäytymisen tukeminen alaluokilla.....	15
4.1 Kolmiportainen tuki ja oppilashuolto	15
4.2 Menetelmiä käyttäytymisen tukemiseen	17
4.3 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen/harjoittelu	22
4.4 Positiivinen pedagogiikka	24
4.5 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde	26
5 Pohdinta	29
Lähteet / References.....	33

1 Johdanto

Oppilaan haastava käyttäytyminen koulussa vaikuttaa niin toisiin oppilaisiin kuin opettajiin (Westling, 2010). Atjosen (2011) mukaan käytöshäiriöiset oppilaat koetaan pedagogisina haasteina (Atjonen, 2011). Oppilaiden haastava käytös ja puutteet luokan työrauhassa ovat yksi keskeisimmistä opetusta hankaloittavista tekijöistä (Laajasalo, 2017). Työrauhan turvaaminen tuottaa opettajille toistuvasti haasteita (Belt, 2013). Närhen ja kumppaneiden (2017) mukaan erityisesti oppilaan päivittäinen häiritsevä käyttäytyminen, kuten levottomuus, meluaminen, myöhästely, epäkunnioittava käyttäytyminen ja kouluympäristöstä huolehtimisen laiminlyönti, heikentävät niin opettajien kuin oppilaidenkin viihtyvyyttä koulussa. Oppilaiden haastava käyttäytyminen on ollut myös esillä valtakunnallisessa uutisoinnissa. Yle uutisoi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden määrän kasvaneen suomalaiskouluissa. Uutisessa tuotiin esiin opettajien kokemukset riittämättömistä resursseista eri tavoin käytöksellään oireilevien oppilaiden tukemisessa (Yle, 2022). Westlingin (2010) tutkimuksen tulokset osoittavat, että useimmat opettajat eivät käytä tehokkaita strategioita tukeakseen haastavasti käyttäytyviä oppilaita, eivätkä oppilaat siitä syystä saa tarpeeksi tukea. Kiinnostus oppilaan haastavan käyttäytymisen tukemisen tutkimiseen syntyi opetusharjoittelun myötä, joissa harjoittelukoulujemme opettajat ilmaisivat myös huolensa haastavasti käyttäytyvien lasten lisääntymisestä opetusryhmissä. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää mitä haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan, miten se ilmenee koulussa ja miten kouluissa voidaan tukea haastavasti käyttäytyvää oppilasta.

Koulu on merkittävä osa lapsen kasvu ympäristöä. Oppilaat viettävät koulussa suuren osan arjestaan (Keltikangas-Järvinen, 2011). Koulu toimii lapselle tärkeänä yhteiskunnallisena instituutiona kodin ohella (Minkkinen, 2015). Perusopetuksen tarkoituksena on varmistaa tasa-arvoinen ja laadukas opetus, sekä luoda hyvä ja turvallinen perusta oppimiselle, kasvulle sekä kehitykselle. Suomalainen perusopetus on kasvatuksesta ja opetuksesta koostuva kokonaisuus, joka liittyy yhteen eri osa-alueiden sisällöt ja tavoitteet muodostaen koulun toimintakulttuurin ja perustan koulun toiminnalle (Opetushallitus, 2016). Suomalainen perusopetus on tunnustettu kansainvälisestikin korkeatasoiseksi ja se pyrkii tarjoamaan samanlaiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle (Kokko, 2021).

Ojalan (2017) mukaan lapsen tulee tulla kuulluksi ja nähdyksi siinä kasvu ympäristössä, jossa hän kasvaa ja elää. Kohtaaminen koulussa rakentuu arjen pienistä asioista. Vuorovaikutus voi

rakentua sanojen sijaan myös hienovaraisista eleistä ja ilmeistä (Ojala, 2017). Sanderin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa oppilaiden suosikkiopettajia olivat ne, jotka kohtasivat lämpimästi oppilaansa (Sander, Sharkey, Olivarri, Tanigava, Maudeth 2010). Oppilas tarvitsee tuekseen turvallisen aikuisen ja kouluympäristön. Tämä tarve korostuu etenkin psyykkisesti oireilevien lasten kohdalla (Ojala, 2017).

Tässä tutkielmassa oppilaan haastavaa käytöstä tarkastellaan niin yksilöllisten syiden kuin luokan työrauhan näkökulmasta. Haastavan käyttäytymisen määrittelystä tekee ongelmallista sen kontekstisidonnainen luonne. Se, mitä pidetään haastavana käyttäytymisenä, eroaa riippuen tilanteesta ja kokijasta (Raittila, 2019). Käyttäytymisen kokeminen on myös vuorovaikutukseen liittyvää (Lanas, 2011). Työrauha ja kiireetön oppimisympäristö sekä turvallinen ilmapiiri tukevat oppilaan oppimista (Opetushallitus, 2016). Ojalan (2017) mukaan oppilaan psyykinen oireilu voi olla myös sisäänpäin kääntynyttä, jolloin se voi jäädä jopa kokonaan huomaamatta. Käytöksellään ulospäin oireileva oppilas voi haastaa luokan työrauhaa (Ojala, 2017). Oppilaan psyykinen oireilu voi olla myös sisäänpäin kääntynyttä, jolloin se voi jäädä jopa kokonaan huomaamatta. Saloviidan (2014) mukaan perinteisesti onkin ajateltu että lapsi, joka istuu hiljaa ja kuuntelee opetusta, eikä häiritse opetustilannetta millään tavalla, on työrauhan kannalta ihanne. Kun tästä ihannemallista poikkeaa, eli oppilas häiritsee käytöksellään työrauhaa, voidaan ajatella puhuttavan haastavasta käytöksestä työrauhan näkökulmasta (Saloviita 2014). Tässä tutkielmassa tuodaan esiin erilaisia tukikeinoja haastavan käyttäytymisen tukemiseen. Lisäksi avataan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja positiivisen pedagogiikan merkitystä oppilaan kohtaamisessa.

2 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus ilman tarkkoja ja tiukkoja sääntöjä. Käytetty aineisto voi olla laajaa, eikä aineiston valintaa ei rajaa metodiset säännöt. Tutkittavaa aihetta pystytään silti avaamaan laajasti aineiston pohjalta (Salminen, 2011). Tässä tutkielmassa aineistoa on etsitty eri tietokannoista seuraavilla hakusanoilla: haastava käyttäytyminen, positiivinen pedagogiikka, opettaja-oppilas-vuorovaikutus ja kolmiportainen tuki. Tiedonhakuja tehtiin Oulufinna-, Google Scholar-, Finna- ja Ebsco -tietokannoista.

Haastavan käyttäytymisen määrittelyyn, syihin ja sen ilmenemiseen koulussa löytyi laajasti tietoa. Haastavan käyttäytymisen tukemista tukemista alaluokilla on tutkittu niin kansainvälisesti kuin kansallisesti. Rajasimme työtämme niin, että keskityimme etsimään tukitoimia, jotka keskittyvät positiivisen käyttäytymisen tukemiseen. Laajasta aineistosta tutkimukseen poimittiin kaikkia kouluja koskevan toimintamallin SWPBS: n (School Wide Positive Behavior Support ja tehostetun tuen interventioista CICO: n (Check in-Check out), joita työssä käsitellään tarkemmin. Näistä kansallista tutkimusta oli tehty verrattain vähän, mutta kansainvälistä tutkimusta löytyi sen sijaan runsaasti, hyvin tuorettakin. Näistä lähteistä tutkimukseen valikoitui myös muokattuja Check in-Check out –interventioita. Työssä tuodaan myös esille positiivisen pedagogiikan sekä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja merkitystä oppilaiden kohtaamisessa ja kasvun tukemisessa.

Kirjallisuuskatsaus on menetelmä, jonka avulla tavoitellaan monipuolista kuvaa tutkittavasta aiheesta (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksessa on perehdytty ensin haastavan käyttäytymisen määrittelyyn, syihin ja ilmenemiseen koulussa. Sen jälkeen on etsitty tietoa siitä, millä keinoin voidaan tukea haastavasti käyttäytyviä oppilaita alakoulussa. Tutkielma vastaa kysymyksiin: 1. Millaista on haastava käyttäytyminen? ja 2. Miten haastavasti käyttäytyvää oppilasta voidaan tukea alakoulussa?

Tutkielma antaa opettajalle tietoa haastavan käyttäytymisen ymmärtämiseen sekä työkaluja haastavan käyttäytymisen tukemiseen. Haastavan käyttäytymisen tukeminen kouluissa on keskeistä opettajien päivittäisessä työssä. Tutkielmamme aihe on siksi ajankohtainen ja merkittävä opettajien työn tukemisen näkökulmasta.

3 Haastava käyttäytyminen

Lapsen luonnolliseen kehitykseen kuuluu, että hän oppii ikätasoisesti hallitsemaan aggressiotaan ja käyttäytymään yhteisönsä sosiaalisten normien mukaan (Aronen, 2016). Joillakin lapsilla aggressiivinen ja sääntöjä rikkova käytös kuitenkin jatkuu ikätasoisesta poikkeavana tai alkaa myöhemmässä vaiheessa (Aronen, 2016). Woodin (2014) mukaan haastavaa käytöstä voidaan peilata sosiaalisuuden sekä koulun kulttuuriin kuuluviin käyttäytymisen malleihin (Wood, 2015). Haastavasta käytöksestä puhuttaessa käytetään myös käsitteitä tunnehäiriöt, käytöksen häiriöt tai häiritsevä käytös (Wood, 2014). Lindh ja Sinkkonen (2009) käyttävät tutkimuksessaan termejä käytöshäiriöinen, tunne-elämältään häiriintynyt ja sosiaalisesti sopeutumaton oppilas. Takalan ja Konnun (2010) mukaan haastavaa käyttäytymistä on vaikeaa määrittellä, koska se on aina sidottu tiettyyn kontekstiin. Puhuttaessa haastavasta käytöksestä, viitataan ei-toivottuun käyttäytymiseen tai tilanteeseen ja kontekstiin sopimattomaan käytökseen (Takala & Kontu, 2010). Tässä tutkielmassa käytetään termiä haastava käyttäytyminen ja sillä viitataan käyttäytymiseen, joka ei ole toivottua koulussa.

Haastavan käyttäytymisen määrittelemiseen vaikuttaa opettajan omat kokemukset toivotusta ja ei-toivotusta käyttäytymisestä, jotka voivat vaihdella sen mukaan mikä on opettajan vireystila, stressitaso ja opettajan luonteenpiirteet (Saloviita, 2014). Opettaja voi myös verrata oppilaan käyttäytymistä muihin oppilaisiin, joka myös vaikuttaa kokemukseen haastavasta käyttäytymisestä (Levin & Nolan, 2010). Haastavan käyttäytymisen määrittelyyn vaikuttaa siis myös se, miten muut käyttäytyvät samanlaisissa tilanteissa (Takala, 2016). Kouluympäristö asettaa tiettyjä odotuksia, jotka voivat olla ristiriidassa oppilaan arvojen ja käyttäytymisnormien kanssa. Oppilas voi joko haastaa tai täyttää opettajan vaatimukset (Sargeant, 2014).

Laajasalo (2016) kuvaa pitkäkestoista ja toistuvaa muiden oikeuksia ja sosiaalisia sääntöjä ja normeja rikkovaa käyttäytymistä käytöshäiriöksi. Pitkäkestoisena käytösongelmat edeltävät yleensä käytöshäiriötä (Aronen, 2016). Käytöshäiriö diagnosoidaan 3–8 prosentilla lapsista. Käytöshäiriöllä viitataan yhteisön laeista, normeista ja säännöistä, sekä toisten oikeuksista ja hyvinvoinnista piittaamattomaan käytökseen, joka on pitkäaikaista ja laaja-alaista (Aronen & Lindberg, 2016). Greene (2018) mukaan diagnoosia ei tarvita oppilaan ymmärtämiseen, vaan oppilasta voidaan tukea parhaiten kohtaamalla hänet ainutlaatuisena ihmisenä ja huomioida oppilaan yksilölliset piirteet (Greene, 2018).

Ahosen (2017) mukaan haastavan käytöksen koetaan olevan yksi kasvattajia eniten kuormittavista tekijöistä. Haastava käytös voi usein ilmetä tunteenpurkausten suuntaamisena ympäristöön (Takala & Kontu, 2010). Haastavaa käytöstä on kuvailtu aggressiivisuutena, uhmakkuutena, voimakkaana vilkkautena, vetäytymisenä tai voimakkaina tunteiden purkauksina (Ahonen, 2017). Delgado ja kumppanit (2017) kuvaavat haastavaa käyttäytymistä itsetuhoisuutena, fyysisenä ja sanallisena aggressiivisuutena, esineiden tuhoamisena, pakkoliikkeenä ja sosiaalisesti hyökkäävänä käytöksenä. Tällainen vaikeasti hallittavissa oleva, toistuva ja intensiivinen käytös (Delgado ym., 2017) voi vaarantaa tai haitata myös muiden terveyttä sekä häiritä opettamis- ja oppimisprosessia (Takala & Kontu, 2010). Westiling (2010) kuvaa haastavaa käyttäytymistä tuhoamisena, häiriköintinä, uhmaamisena, sosiaalisesti sopimattomana käytöksenä, väkivaltana, sekä itseä vahingoittavana käytöksenä.

Ahosen (2017) mukaan haastava käytös ilmenee tilanteissa, jossa lapsi ei ympäristön näkökulmasta katsottuna käyttäydy ympäristön vaatimalla tai toivomalla tavalla. Tällöin lapsi ei osaa säädellä tunteitaan tai käyttäytymistään ja lapsi tarvitsee tukea aikuisilta näihin tilanteisiin (Ahonen, 2017). Greene (2018) mukaan riippumatta siitä, onko opiskelijan käytös enemmän vai vähemmän äärimmäistä, kehityspsykologian alalla on varsin selvää, että haastava käytös viestii, että lapsella on vaikeuksia täyttää tiettyjä odotuksia. Käyttäytyminen nähdäänkin enemmän viestinä jostakin. Kyse ei ole siis siitä, tietääkö oppilas mitä on hyväksyttävä käyttäytyminen, vaan siitä, että hän ei osaa toimia tilanteiden vaatimalla tavalla (Greene, 2018).

3.1 Haastavan käyttäytymisen syitä

Haastavaan käyttäytymiseen ei aina ole yhtä syytä (Saloviita, 2008). Haastava käyttäytyminen voi ilmetä monin eri tavoin (Greene, 2018). Perhe, koulu, yhteiskunta, lapsen tarpeiden laiminlyönti, oppiminen ja kehityshäiriöt voivat olla syitä käytösongelmien takana. Nämä kaikki vaikuttavat myös luokan työrauhaan (Saloviita 2008). Talala (2019) kuvaa psyykkeen perustaa, jonka muodostavat varhainen kiintymyssuhde, lapsen ydintarpeet ja temperamentipiirteet. Tätä perustaa tukee tai haastaa erilaiset ympäristötekijät. Perustasta ja ympäristötekijöistä syntyy uskomuksia itsestä ja muista, sekä ympäröivästä maailmasta. Niiden laatuun vaikuttaa

elämänhistoria ja perusta. Tämä perusta ja ympäristötekijät synnyttävät myös selviytymiskeinoja, käytösmaalleja. Näistä koostuu lopuksi psyykinen hyvinvointi, mutta myös psyykinen oireilu (Talala, 2019).

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan jokaisella on tarve tuntea itsensä merkitykselliseksi, osavaksi ja joukkoon kuuluvaksi. Jos nämä tarpeet eivät täyty, voi ilmetä haastavaa käyttäytymistä. Lapsi toimii tilanteessa aina tavalla, joka vastaa hänen taitojaan. Aikuisten näkökulmasta tämä näyttäytyy joko hyvänä tai pahana (Levin & Nolan, 2010). Saloviidan (2014) mukaan haastavissa tilanteissa ei oppilaalle välttämättä ole osoitettu riittävästi, mikä vaikuttaa oppilaan omaan kokemukseen merkityksellisyydestään. Pystyvyyden kokemukseen taas vaikuttaa se, jos koulussa tehtävät asiat ja sosiaaliset tilanteet tuntuvat oppilaasta vaikeilta. Tästä voi seurata myös ettei hyvyyden kokemukseen täyty (Saloviita, 2014). Vauraan, Salon ja Kajamiehen (2018) mukaan oppilaan käyttäytymiseen voi vaikuttaa myös kasautuvat epäonnistumiset. Tämä saa oppilaan reagoimaan käytöksellään. Hänestä voi tulla vetäytyvä tai häiriköivä. Oppilaan omaan käsitykseen kyvykkyydestään, itsenäisyydestään ja osallisuudestaan, vaikuttaa kielteiset tunteet, kokemukset ja uskomukset, jonka seurauksena oppilas alkaa suojelemaan omaa minäänsä ja itsearvostustaan erilaisilla pärjäämiskeinoilla. Hän voi luovuttaa ja lakata kiinnostumasta asioista (Vauras ym. 2018). Takalan (2016) mukaan oppilas voi käytöksellään reagoida myös stressiin, pelkoon tai pahaan oloon. Sen taustalla voi olla myös oppimisen vaikeuksia tai puutteita kommunikoinnissa (Takala, 2016).

Takalan (2016) mukaan ihminen suuntautuu ympäristöönsä tunteidensa kautta, mikä selittää haastavaa käyttäytymistä. Greene (2018) mukaan lapsilla, joilla on sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita, on myös puutteita joustavuudessa, mukautuvuudessa, turhautumisesta selviytymisestä ja ongelman ratkaisussa. Käyttäytymisen haasteita omaavalla oppilaalla voi olla vaikeuksia omien tunteiden säätelyssä ja äkillisiin muutoksiin mukautumisessa. Oppilas ei myöskään välttämättä ymmärrä tai osaa ajatella oman toiminnan seurauksia tai niiden vaikutuksia muihin (Greene, 2018). Kasvatustyössä sosioemotionaaliset taidot tarkoittavat lapsen kykyä käsitellä ja ilmaista tunteitaan sekä sitä tapaa, jolla hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Ahonen, 2017).

Ahonen (2017) kuvaa itsesäätelytaitoja kenties merkittävimmäksi osa-alueeksi sosioemotionaalisista taidoista. Itsesäätely tarkoittaa omien tunteiden, kognitiivisten toimintojen ja käyttäytymisen säätelyä tilanteiden vaatimalla tavalla. Tunteiden säätelykyky on yhteydessä kykyyn säädellä käyttäytymistä. Esimerkiksi pettymyksen sattuessa, tunteen säätelykyky voi

pettää ja se purkautuu ulos käyttäytymisenä eli esimerkiksi karjumisena kiroiluna tavaroiden heittelynä tai voimakkaana vetäytymisenä. Myös kognitiivisten toimintojen säätelyllä kuten tarkkaavuuden, muistin säätelyllä sekä toiminnan suunnittelulla ja arvioinnilla on yhteys käyttäytymiseen. Haasteet edellä mainituissa ilmenevät käyttäytymisessä. Ne näyttävät ympäristön näkökulmasta hankalana käyttäytymisenä kuten levottomuutena. On tärkeää muistaa, että biologia ja lapsen geneettinen perimä vaikuttaa myös sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen (Ahonen, 2017).

Kun lapsi käyttäytyy haastavasti, on tärkeää ymmärtää, että ympäristön vaikutuksen lisäksi myös lapsen synnynnäinen temperamentti vaikuttaa siihen, miten hän reagoi ja tuo esille tunteitaan (Keltikangas-Järvinen, 2011). Ahonen (2017) kuvaa temperamenttia yksilölle tyypillisenä käyttäytymistyylinä. Erilaiset temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, kuinka helposti ja miten lapsi oppii erilaisissa tilanteissa säätämään omia reaktioitaan. Temperamenttipiirteet ovat melko psyyviä, mutta niiden ilmeneminen käyttäytymisessä muuttuu lapsen biologisen ja psyykkisen kypsymisen myötä, sekä ympäristön odotusten mukaan. Temperamenttia tai neuroperimää ei voida kasvatuksella muuttaa toisenlaiseksi. Kasvatuksella voidaan kuitenkin tukea ja antaa keinoja siihen, miten tunteita ilmaistaan, miten tilanteissa toimitaan ja toisia huomioidaan (Ahonen, 2017). Keltikangas-Järvisen (2011) mukaan oppilaan temperamentiin liittyvä toimintatyyli sopii joko hyvin tai huonosti koulun käyttäytymisen odotuksiin. Temperamentti vaikuttaa opiskelutyyliin ja myös koulussa kumpuavaan käytökseen ja ympäristön vaikutuksiin reagointiin. Temperamentti vaikuttaa siis kaikkeen ihmisen elämässä. Siksi onkin tärkeää ymmärtää oppilaiden temperamenttien erilaisuutta ja oppia tukemaan jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla koulussa (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Epäonnistuneista oppimiskokemuksista voi seurata turhautumista, josta seuraa haastavaa käyttäytymistä (O'Regan, 2006). Autismin kirjoon voi liittyä haastavaa käyttäytymistä, koska vuorovaikutus voi olla tavanomaisesta poikkeavaa. Tällöin lapsi ei välttämättä tule ymmärretyksi ja kuulluksi, joka laukaisee haastavan käyttäytymisen (Ahonen, 2017). Ahosen (2015) tutkimuksessa lapsen haastavat käyttäytymistä ilmeni, kun lapsi ilmaisi uhmakkuutta, levottomuutta, aggressiivisuutta tai silloin, kun lapsi oli ollut voimakkaan tunnepurkauksen vallassa (Ahonen, 2015). Tutkimuksessa selvisi, että lapsen käytös oli ollut suhteutettuna kasvattajan valitsemiin vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin. Ahosen (2015) mukaan käytöstä ei tulisi selittää yksilöllisten piirteiden mukaan, vaan ensisijaisesti kasvattajan tulisi peilata omaa toimintaansa ja sen suhdetta haastaviin tilanteisiin. Saloviidan (2014) mukaan myös opettaja omalla toiminnallaan aiheuttaa haasteita luokan työrauhaan. Opettaja voi myöhästellä

tunneilta, opetus on ajallisesti tehotonta, eikä opettaja puutu riittävästi tai lainkaan häiriöihin. Tällöin opettajan toiminta on oppilaiden työrauhan ja oppimisen kannalta häiritsevää. Myös opettajan väsymys vaikuttaa oppilaan häiriökäyttäytymiseen joko sitä lisäävästi tai vähentävästi (Saloviita 2014).

3.2 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen koulussa

Haastavaa käyttäytymistä esiintyy oppilaalla, kun ympäristön vaatimukset ylittävät oppilaan kyvyt (Greene, 2008). Levinin ja Nolanin (2013) mukaan käytös on haastavaa, kun sillä on häiritsevä vaikutus opettajan opettamiseen tai oppilaan oikeuteen oppia. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen vaikuttavat sitä edeltävät tapahtumat, senhetkiset olosuhteet ja seuraukset, joita siitä aiheutuu. Opettajat voivat huomata erilaisia käyttäytymisen haasteita ja niiden vakavuus voi vaihdella. Oppilaan haastava käyttäytyminen voi ilmetä kouluissa huutamisena, lyömisenä, sääntöjen uhmaamisena, tehtävien laiminlyöntinä, levottomuutena ja tottelemattomuutena (Grisham-Brown ym., 2006). Se voi näkyä myös kiusaamisena ja auktoriteetin vastustamisena (Puustjärvi & Repokari, 2017). Opettaja voi kokea haastavan käytöksen ilmetessä voimattomuutta ja epätoivoa (Kerola & Sipilä, 2017). Jotta käytöksellään haastavasti reagoivien oppilaiden kanssa voisi työskennellä parhaalla mahdollisella tavalla, on ymmärrettävä syy toiminnan taustalla (O'Regan, 2012). Oppilaan käytös voi ilmetä haasteellisena esimerkiksi silloin, jos hän välttelee liian vaikeaa tai helpolta tuntuvaa tehtävää (O'Regan, 2012.) Ahosen (2015) tutkimuksessa tuotiin myös esiin, että käyttäytymisen haasteita ilmeni oppilailla usein siirtymä- ja odotustilanteissa.

Haastava käytös voidaan jakaa sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneisiin. Opettajat ovat yleensä enemmän huolissaan näkyvästä, eli ulospäin suuntautuvasta haastavasta käytöksestä Saloviita, 2014). Ojalan (2017) tutkimuksessa tarkasteltiin, miten oppilaiden psyykkinen oireilu näkyy opettajille. Opettajat kuvauksissa oli enemmän ulospäinsuuntautuvan käyttäytymisen kuvausta kuin sisäänpäin sulkeutuneen. Ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä ja toimintaa kuvattiin monisanaisesti. Opettajat kokivat ulospäin suuntautuneen aggressiivisuuden ja impulsiivisuuden haasteena. Tutkimuksessa koulunkäyntiä vaikeutti opettajien mukaan myös levotto-

muus ja keskittymiskyvyn puute. Opettajien puheissa ulospäinsuuntautunutta haastavaa käyttäytymistä kuvattiin epäasiallisena kielenkäyttönä, piittaamattomuutena opettajan antamiin ohjeisiin, riidan haastamisena, väkivaltaisuuksina ja arvaamattomana käyttäytymisenä, impulsiivisuutena, keskittymiskyvyttömyytenä ja vaikeuksina solmia ystävyysuhteita. Oppilaille oli opettajien mukaan myös itsemurhan, kuoleman ja tappamisen ajatuksia ja puheita (Ojala, 2017). Ruudun (2019) väitöskirjassa ulospäinsuuntautunutta käyttäytymistä kuvattiin lisäksi levottomana ja uhkaavana käytöksenä, sääntöjen rikkomisena ja uhmaavana käytöksenä.

Ojalan (2017) tutkimuksessa opettajien teksteissä kuvailtiin myös sisäänpäin kääntynyttä käyttäytymistä ja oireilua. Opettajat kuvailivat tällaisia oppilaita vetäytyvinä, hiljaisina, ahdistuneen oloisina ja apaattisina. Ruutu (2019) kuvaa sisäänpäin kääntynyttä haastavaa käyttäytymistä lisäksi masentuneisuutena, pelokkuutena ja alakuloisuutena. Ojalan (2017) tutkimuksessa eräs opettaja pohti kuinka erottaa normaalin väsymyksen ja nuoruuden vetämättömyyden sekä masennuksen ja kriisin raja. Yläkouluikäisillä tytöillä kuvattiin sosiaalista ahdistuneisuutta ja pelokkuutta. Ojalan tutkimuksessa ilmeni myös huoli siitä, kuinka huomaamattomasti muutoksia tapahtuu näillä oppilaille ja että he jäävät liian vähälle aikuisen huomiolle. Opettajat kokivat myös haasteelliseksi sen, kuinka tunnistaa oireilu ja tavallinen nuoren kehitykseen liittyvä väsymys tai kehittymiseen liittyvä vetäytyminen (Ojala, 2017).

Campbell ja Anderson (2011) jakavat haastavan käyttäytymisen neljään kategoriaan: häiritsevä käytös, väärä sijainti, tottelemattomuus ja verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus. Häiritsevä käyttäytymiseen kuuluu asiaton ääntely ja juttelu, sekä tavaroiden käyttäminen tavalla mihin ne eivät ole tarkoitettu. Väärä sijainti taas tarkoittaa sitä, että oppilas ei noudata ohjeita siitä, missä tulisi olla. Tottelemattomuus viittaa suulliseen kieltäytymiseen noudattaen opettajan antamia ohjeita tai oppilas jättää toimimatta ohjeiden mukaan. Negatiiviseen verbaaliseen tai fyysiseen vuorovaikutukseen kuuluvat loukkaava puhe muita kohtaan, sekä esimerkiksi lyöminen ja potkiminen. Nämä voivat ilmetä niin yksittäisellä oppilaalla kuin koko oppilasryhmällä (Campbell & Anderson, 2011). Närhen ja kumppaneiden (2017) mukaan pieni häiriökäyttäytyminen, kuten levottomuus, meluaminen, keskittymättömyys päivittäiseen työskentelyyn, myöhästely, epäkunnioittava käyttäytyminen ja piittaamattomuus kouluympäristöstä huolehtimiseen, ovat jokapäiväisiä opettajien ja oppilaiden viihtyvyyttä haittaavia tekijöitä koulussa (Närhi ym. 2017).

Von Wright (2009) mukaan oppilaat tulisi hyväksyä sellaisenaan ja pitäydettävä ajatuksesta, että heitä tulisi muuttaa. Oppilaille voidaan kuitenkin opettaa taitoja, joiden avulla he voivat

oppia säätelemään tunteitaan. Suomalaiskouluissa tunnetaitojen harjoittelu kuuluu Opetussuunnitelman (2014) tavoitteisiin. Alaluokilla tunnetaitojen harjoittelu on sisällytetty esimerkiksi ympäristöopin yhteyteen. Tunteiden ilmaisu ja tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely ovat osa mielentaitoihin perehdyttämistä. Näitä taitoja harjoitellaan oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseksi (Opetushallitus, 2014).

Holopaisen (2009) mukaan hyvä työrauha on oppimisen perusta, joka kannattelee oppilaan sekä opettajan jaksamista. Greenen (2018) tutkimuksissa todettiin, että rangaistukset, kuten luokasta poistaminen eivät yleensä tehoa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen, vaan rangaistus voi jopa lisätä epätoivottua käyttäytymistä. Saloviidan (2014) mukaan työrauhan tulee perustua muuhunkin kuin opettajan jakamiin rangaistuksiin, eli oppilasta olisi tuettava tekemään valintoja jotka tukevat työrauhan säilymistä.

Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimuksissa on selvitetty oppilaiden ja opettajien kokemuksia työrauhasta. Oppilaiden mukaan häiriötilanteisiin liittyy opettajan tapa opettaa ja opettajan persoonallisuus. Opettajaohjoinen opetustapa opettajien mielestä ruokkii häiriötilanteita. Opettajat kokivat myös, että suuret ryhmät, luokan yhteishenki tai kodin kasvatusmenetelmät voivat olla syynä luokan työrauhaa häiritsevään käytökseen. (Erätuuli & Puurula 1990, 1992.) Tutkimukset puhuvat lämpimän opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen puolesta osoittaen sen myös lisäävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Huhtamäki ym., 2017).

Takalan (2016) mukaan haastavaa käyttäytymistä voi ennustaa huomioimalla muutokset oppilaan tunnetilassa, puheessa tai fyysisessä tilassa. Tunnetilan muutos näkyy esimerkiksi kireytenä, kiihtyneisyytenä ja ärtyneisyytenä. Puheääni tai puherytmi voi muuttua tai puhe voi olla epäluuloista. Fyysisen tilan muutokset voivat näkyä motorisena levottomuutena, äänekkyytenä, kehon jännittyneisyytenä ja tuijottamisena (Takala, 2016).

4 Käyttäytymisen tukeminen alaluokilla

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisesta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki koostuu pedagogisesta ja oppilashuollollisesta tuesta (Opetushallitus, 2016; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287).

4.1 Kolmiportainen tuki ja oppilashuolto

Kolmiportainen tuki sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasot (Pulkkinen, Janhukainen & Pirttimaa, 2015). Oppilas voi olla samanaikaisesti vain yhdellä tuen portaalla (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015). Ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen on yleinen tuki, joka tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, sekä ohjaus- ja tukitoimia osana koulun arkea (Opetushallitus, 2016). Mikäli yleinen tuki ei riitä, oppilas voi siirtyä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Tehostettuun tukeen siirrytään pedagogisen arvion kautta, joka käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa, jatkuvampaa ja yksilöllisempää. Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jonka mukaan tehostettua tukea annetaan. Tehostetun tuen toteutuminen edellyttää suunnitelmallisuutta ja yhteistyötä (Opetushallitus, 2016).

Perusopetuslaissa säädetään tukimuodoista, jotka ovat mahdollisia kaikilla tuen tasolla. Näitä ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, sekä erityiset apuvälineet (Perusopetuslaki 1998/628; Thuneberg, 2013). Tukimuotoja voidaan käyttää yksittäin tai ne voivat täydentää toisiaan samanaikaisesti käytettynä. Oppilaan tuen samaisen tulee olla joustavaa, suunnitelmallista ja muutettavissa tuen tarpeen mukaan. (Opetushallitus, 2016.) Perusopetuslaissa (1998/628) säädetään myös, että jokaisen oppilaan tulee saada heti tarpeen ilmetessä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Eriyttäminen, opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö, ohjaus ja joustavat opetusryhmien muokkaukset ovat tärkeitä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ennaltaehkäiseviä keinoja. Kaiken pohjana on laadukas yleisopetus. Nykäsen (2021) mukaan oppilaan tarvitseman tuen toteutumiseksi tehostetun tuen käytäntöjä tulisi yhtenäistää ja kehittää. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä tehostetun tuen raja ja käsite ovat epäselviä. Heidän mielestään tuen tasoilta liikkuminen toiseen ei myöskään ole yksiselitteistä (Nykänen, 2021).

Erityistä tukea koskeva hallintopäätös perustuu pedagogiseen selvitykseen. Erityiseen tukeen siirrytään, jos tehostetusta tuesta huolimatta oppilas ei selviydy koulutyöstä. Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tähän suunnitelmaan merkitään, millaista opetusta ja tukea oppilas saa erityisen tuen päätöksen mukaisesti. Erityiseen tukeen kuuluva erityisopetus sekä muu oppilaan tarvitsema tuki, joka on perusopetuslain mukaan annettava, muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Edelleen kuitenkin tehostetussakin tuessa, tärkeää on huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus (Opetushallitus, 2016).

Nykänen (2021) tutkimuksessa opettajat kokivat, että tehostetun tuen oppilaat eivät saa riittävästi tukea ja riittävän tehokkaita tukimuotoja tämänhetkisessä järjestelmässä. Resurssien koettiin olevan liian vähäisiä tuen järjestämiseen. Tulokset osoittivat myös, että luokanopettajien, erityisopettajien ja rehtorien mielestä työmäärä on lisääntynyt ja työ muuttunut monimuotoisemmaksi. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukset ovat tarpeen, jotta pystyttäisiin vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajat tarvitsevat myös vertaistukea ja työnohjausta, sekä lisää ohjeita, hyviä malleja ja käytänteitä perusopetuslain muutosten tulkintaan ja niiden toteuttamiseen (Nykänen, 2021).

Kolmiportaisessa tuessa ei määritellä tarkasti millaista käyttäytymisen tukeminen sen eri portailla voi olla (Närhi ym. 2017). Närhen ym. (2017) mukaan oppilaiden käyttäytymistä tulee tukea koulun kaikissa jokapäiväisissä tilanteissa, jotta voidaan edistää työrauhaa ja kouluviihtyvyyttä. On olemassa tehokkaita keinoja, joita voidaan soveltaa koko koulun, opetusryhmien ja yksittäisen oppilaan yksilölliseen käyttäytymisen tukemiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet käyttäytymispsykologiseen teoriaan perustuvien keinojen hyödyllisyyden. Selkeät toimintaohjeet ja hyvä palaute niiden noudattamisesta ovat tarkkaavuuden ja käyttäytymisen tukemisen keskiössä (Närhi ym., 2017).

Oppilashuolto tarkoittaa oppilaan oppimisen ja psyykkisen että fyysisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitämistä ja turvaamista koulussa. Näin pyritään turvaamaan riittävä ohjaus ja tuki koulunkäynnissä ja samalla ennaltaehkäisemään erilaisia koulunkäynnin haasteita. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi tärkeä kehityskohde oppilashuollossa (Opetushallitus, 2016). Lapsen koti, perhe ja lähiverkostot toimivat tärkeänä roolina lapsen elämässä ja näiden lisäksi koulu ja sen oppilashuolto on yksi tärkeä osatekijä oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaan yksilökohtaiseen oppilashuoltoon kuulu-

vat kouluterveydenhuolto, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tuki. Näillä tuen keinolla voidaan täydentää oppilaan saamaa yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Opetushallitus, 2016). Koulunkäynnin ja oppimisen tukeen ja tuen toteuttamiseen tarvitaan monipuolista yhteistyötä huoltajien ja oppilaan kanssa. Kun huoli oppilaan oppimisesta ja mahdollisesta tuen tarpeesta herää, kotiin ollaan aina yhteyksissä, jotta voidaan suunnitella riittävä tuki (Opetushallitus, 2016).

Oppilaalla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuslaissa on säädetty tehostetun ja erityisen tuen antamisesta, joka mahdollisesti edellyttää yhteistyötä oppilashuollon henkilöiden kanssa. Jotta moniammatillinen yhteistyö toteutuu, osallistuu asian käsittelyyn opettajien ja rehtorin lisäksi myös muita ammattihenkilöitä, kuten kouluterveydenhuolto, psykologi tai kuraattori (Opetushallitus, 2016).

4.2 Menetelmiä käyttäytymisen tukemiseen

Toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen on olemassa lähestymistapa Positive Behaviour Support (PBS), joka pyrkii parantamaan yksilön elämänlaatua sekä ennaltaehkäisemään ja vähentämään haastavan käytöksen ilmenemistä. Menetelmän keskiössä on opettaa keinoja, joiden avulla lapsi voi saavuttaa haluamansa tavoitteet käyttäytymällä tavalla, joka on sosiaalisesti hyväksyttävää. Ajatuksena on opettaa keinoja, joiden avulla haastava käytös näyttyy lapselle tehottomaksi tavaksi saada haluamansa tavoite läpi (Carr ym., 2002).

Positive Behavior Interventions and support -menetelmä perustuu positiiviseen käyttäytymisen tukeen. Kazdin (2013) kuvaa sitä eräänlaiseksi kehykseksi näyttöön perustuvien käytäntöjen organisoimiseksi ja niiden integroimiseksi osaksi koulua. Karhu ja kumppanit (2018) kuvaavat tätä toimintamallia lyhenteellä SWPBS (School-Wide Positive behavior support). Mitchellin (2018) kuvaa sitä ennakoivana lähestymistapana, jonka tavoitteena on saada koulu vastaamaan entistä paremmin koulussa ilmeneviin moninaisiin käyttäytymisen ongelmiin. Keskeistä siinä on harjaannuttaa lasten sosiaalisia taitoja, sekä huomata, opettaa ja palkita toivottua käyttäytymistä jokapäiväisessä kouluarjessa. Tavoitteena on oppilaan sosiaalisia taitoja vahvistava ja ongelmakäyttäytymistä ennaltaehkäisevä oppimisympäristö (Karhu ym. 2018). Sosiaalisten taitojen opettamisessa oppilaiden on tärkeä tietää, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan eli on

kerrottava selkeästi, mikä on sopivaa ja mikä sopimatonta käytöstä eri tilanteissa. Myönteisen käyttäytymisen vahvistaminen on myös tärkeää ja vaatii sen, että opettaja tunnistaa toivotun käyttäytymisen ja antaa siitä tunnustusta (Mitchell, 2018).

Suomessa SWPBS-mallin toimivuutta ja vaikuttavuutta koulun työrauhaan, käyttäytymisongelmien esiintymiseen, sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin selvitettiin nelivuotisessa Prokoulun interventiotutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli vahvistaa käyttäytymiseen kohdennettua tukea kaikilla tuen tasoilla. Keskeisinä tuloksina huomattiin, että Prokoulu-interventio vähensi käyttäytymisen häiriöitä, opettajien kollektiivinen pystyvyys lisääntyi, oppilaiden väliset suhteet paranivat ja kiusaaminen väheni. Erot koulujen välillä muutoksen määrässä ja nopeudessa olivat suuria (Niilo Mäki Instituutti, 2021).

Myös Sorlie ja Ogden (2015) tutkivat SWPBIS-mallin vaikuttavuutta neljän lukuvuoden aikana 28 norjalaisessa interventiokoulussa ja 20 kontrollikoulussa. Tietoja kerättiin yli 1200 opettajalta ja 7640 oppilaalta. Tulosten mukaan SWPBIS-mallin käytöllä havaittiin merkittäviä myönteisiä vaikutuksia lasten ongelmakäyttäytymiseen ja luokan ilmapiiriin. Kolmen vuoden aikana havaittiin positiivisia vaikutuksia keskivaikeissa ja lievissä ongelmakäyttäytymisissä ja oppimisilmapiirin laadussa opettajien arvioimana. Vuoden toteutuksen jälkeen häiriökäyttäytyminen väheni selkeästi enemmän interventioryhmässä kuin tavallisessa ryhmässä. Kolmen vuoden jälkeen positiivinen muutos oli vieläkin selvempi interventioryhmässä verrattuna kontrolliryhmään. Vaikutus oli merkittävä niin vaikeissa kuin kohtalaisissa ongelmakäyttäytymisissä. Myös luokkahuoneessa esiintyvän ongelmakäyttäytymisen havaittiin vähenevän molemmissa ryhmissä, mutta interventioryhmässä ei ilmennyt merkittävää vaikutusta. Oppimisilmapiirissä tapahtui positiivisempaa kehitystä interventioryhmässä kontrolliryhmään verrattuna, vaikka molemmissa kehitys oli myönteinen (Sørli & Ogden, 2015).

Myös Wienen ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa arvioitiin monitasoisella lähestymistavalla SWPBS-mallin suhteellista tehokkuutta opettajien käsityksistä oppilaiden käyttäytymiseen (N=3 295) kouluissa, opettajissa ja lapsissa, jotka käyttävät tätä monitasoista lähestymistapaa. Opettajien näkemyksiä oppilaiden ongelmakäyttäytymisestä arvioitiin 5 kertaa SWPBS-mallin kolmivuotisen käyttöönoton aikana 23 hollantilaisessa koulussa. Monitasoiset analyysit paljastivat pientä nousua oppilaiden prososiaalisessa käyttäytymisessä ja pientä ongelmien vähenemistä vertaisopiskelijoiden välillä. SWPBS-mallin vaikutukset ongelmakäyttäytymisen havaitsemiseen vaihtelivat kuitenkin opiskelijoiden, opettajien ja koulujen kesken (Wiene ym. 2019). Bradshaw, Waasdorp ja Leaf (2015) tutkivat vaihtelua PBS:n vaikutuksista oppilaiden

käyttäytymisongelmien ja sosioemotionaalisten taitojen välillä. Sosioemotionaalissa taidoissa tunnistettiin neljä ryhmää; korkean riskin ryhmä, riskiryhmä sekä normaali ja sosioemotionaalisesti taitavat -ryhmä. PBS:n suurimmat vaikutukset opiskelijoiden tuloksiin olivat suurimmat riski- ja korkean riskin ryhmissä (Bradshaw ym. 2015).

PBS-mallin ensimmäinen taso tarjoaa ennaltaehkäisevää tukea kaikille koulun oppilaille (Mitchell, 2018). Selkeät käyttäytymisodotukset ja näiden odotuksien täyttämisen positiivinen vahvistaminen on avainasemassa tällä tasolla (Kadzin, 2013). Oleellista on luoda positiivista käyttäytymistä tukeva toimintakulttuuri ja ehkäistä uusia ongelmakäyttäytymistapauksia (Mitchell, 2018). Jokainen koulun henkilökuntaan kuuluva sitoutuu osallistumaan tähän (Kadzin, 2013). Mitchell (2018) kuvaa tätä tiimiperustaiseksi lähestymistavaksi. Siihen sisältyy myös koulutasoinen suunnitelma, joka on suuntautunut ongelmallisten kontekstien ja ongelmakäyttäytymisen korjaamiseen. Se edellyttää koko koulun henkilöstön yhteistyötä, jotta saavutetaan yhteiset tavoitteet ja voidaan muuttaa oppijoiden käyttäytymistä (Mitchell, 2018). Tiedon kerääminen on tärkeää, jotta nähdään oppilaiden edistyminen ja osataan tehdä siihen liittyviä päätöksiä (Kadzin, 2013).

Toinen taso on tarkoitettu niille, joille ensimmäinen taso ei riitä. Tarkoitus on tunnistaa ja tukea yksittäisiä oppilaita, joilla on alttius ongelmakäyttäytymiseen (Mitchell, 2018). Tällä tasolla oppilaat saavat lisä-interventioita, enemmän struktuuria, mahdollisuuksia pienryhmiin ja tiheämpää seuranta. Kolmannella tasolla keskitytään henkilöihin, joilla on tunnistettua ongelmakäyttäytymistä ja eivät ole saaneet riittävästi tukea kahdella ensimmäisellä tasolla. Tällä tasolla käytetään intensiivisempiä interventioita ja mukana voi olla asiantuntijoita kehittämässä yksilöllistettyjä ohjelmia (Kadzin, 2013). Oppijat joilla on vakavaa ja kroonista ongelmakäyttäytymistä tarvitsevat yksilöllisiä interventioita (Mitchell, 2018).

Check in Check out- malli (CICO) on alunperin yhdysvalloissa kehitetty toimintamalli. Karhu (2018) kuvaa Check in check out -mallia käyttäytymisen tehostettuna tukena, joka pohjaa käyttäytymispsykologiseen teoriaan käyttäytymistä ohjaavista tekijöistä. Se on suunniteltu lievien ongelmakäyttäytymisten vähentämiseen ja akateemisen sitoutumisen lisäämiseen (Commisso ym., 2019). CICO-toimintamallissa keskeistä on käyttäytymisodotuksien selkeyttäminen ja niihin liittyvien ohjauksien lisääminen sekä säännöllisempi ja välittömämpi palaute onnistumisista. Malli lisää yhteistyötä kodin ja koulun välillä, koska se kuuluu oleellisesti mallin toteut-

tamiseen. Käyttäytymisen ohjaus CICO-mallissa on positiivista ilman että jämähdetään epäonnistumisiin. Onnistunutta käyttäytymistä tehdään näkyväksi ja tavoitteista muistutetaan ja kannustetaan niiden suuntaan. (Närhi ym., 2017).

Suomessa CICO:n toimivuutta on tutkittu verrattain vähän, mutta esimerkiksi Karhu (2018) on tutkinut tuen käytettävyyttä ja vaikuttavuutta suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun henkilökunta kykenee toteuttamaan tätä interventiota hyvin luotettavasti tyypillisessä suomalaisessa koulussa. Tutkimuksessa todettiin myös, että tämä toimintamalli istuu hyvin suomalaiseen kolmiportaiseen tukijärjestelmään tehostetun tuen tasolle. Oppilaiden käyttäytyminen parani kahdeksan viikon interventiojaksolla (Karhu, 2018). Yhdysvalloissa mallia sen sijaan on tutkittu paljonkin. Hawken ja kumppanit (2011) tutkivat BEP-mallin (sisältää Check in-Check out intervention) vaikuttavuutta peruskoulun oppilailta, sekä suhdetta sen tehokkuuden ja ongelmakäyttäytymisen tyyppien välillä. Tuloksista kävi ilmi, että BEP-mallin todettiin olevan tehokas malli ongelmakäyttäytymisen väheneemiselle suurimmalle osalle oppilaista. Se myös laski enemmistön tarvetta intensiivisempiin käyttäytymisen tukipalveluihin. Tuloksien mukaan BEP-malli oli tehokkain niillä oppilailta, joilla ongelmakäyttäytyminen johtui huomiohakuisuudesta.

CICO-mallissa oppilaan mukana kulkee keskeisenä työvälineenä seurantakortti, joka on oppilaalla päivittäisessä käytössä. Kortti sisältää käyttäytymisohjeet, jotka perustuvat koulussa yhteisesti sovittuihin käyttäytymistavoitteisiin. Tavoitteen tulee olla oppilaalle ymmärrettävä, positiivisesti muotoiltu ja sovellettavissa moniin tilanteisiin ja tiloihin. Yleensä tavoite perustuu siihen ongelmakäyttäytymiseen, josta on oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyen eniten haittaa. CICO-tuki koostuu aamutapaamisista, joissa CICO-ohjaaja antaa oppilaalle positiivista palautetta seurantakortin palauttamisesta ja oppilaan kanssa käydään yhdessä läpi tulevan päivän uuden kortin käyttäytymiseen liittyvä tavoite. Oppilas saa ohjaajalta kannustusta ja rohkaisua tavoitteiden mukaiseen toimintaan (Närhi ym., 2017).

Seurantakorttiin opettajat merkitsevät palautteen, eli sen miten oppilas on onnistunut tavoitteen saavuttamisessa. Sen lisäksi opettaja antaa oppilaalle suullista positiivista palautetta. Epäonnistumisen sattuessa, oppilaan omaa roolia käyttäytymisen säätelyssä vahvistetaan. Keskustelemalla ja palautetta antamalla oppilas myös itse osallistuu keskusteluun ja asettaa itselleen tavoitteita seuraavalle tunnille (Närhi ym., 2017).

Närhi ja kumppanit (2017) kuvaavat, kuinka päivän päätteeksi loppukeskustelussa oppilaan seurantakortista lasketaan päivän mittaan kertyneet pisteet yhdessä oppilaan kanssa. Jos tavoite

on saavutettu, oppilas ansaitsee pisteitä tai merkkejä saavuttaakseen yhdessä etukäteen sovitun etuuden tai toiminnallisen tuokion. Jos tavoitetta ei tällä kertaa saavuteta, ohjaaja neuvoo, kuinka tavoitteeseen voidaan päästä seuraavalla kerralla. Seurantakortti käy myös kotona vanhempien allekirjoitettavana. Onnistuneen CICO-tukeen vanhempien antama positiivinen palaute on keskeisessä asemassa, epäonnistumiset käsitellään jo koulussa. Lapsi voi kertoa vanhemmalla hankalasta päivästä, mutta on tärkeää, että huoltajan kommentit keskittyvät onnistumisiin ja suuntaavat katseen kohti tulevaa. Vanhempien tehtävä on tukea yrittämistä. Yhteisten keskustelujen tarkoitus niin kotona kuin koulussa, on opettaa lasta kielellistämään ja suunnittelemaan tekemistään (Närhi ym., 2017).

Närhen (2017) mukaan päätöksiä tukimallin jatkumisesta, muokkaamisesta ja lopettamisesta voidaan tehdä seurantakortista saadun tiedon avulla. Oppilaskohtaisen arvioititiedon hyödyntämiseen tulee perustaa erillinen työryhmä tai hyödyntää vastaavaa pedagogista ryhmää, joka koostuu esimerkiksi oppilaan omasta opettajasta, rehtorista ja erityisopettajasta sekä mahdollisesti kouluterveydenhoitaja, kuraattori ja koulupsykologi. Päivittäiset onnistumiset tavoitteiden saavuttamisessa ovat merkki siitä, että tukea on muokattava. Jos taas oppilaan käyttäytymisessä näkyy edistystä ja hän onnistuu yhä useammin, on perusteltua jatkaa tukea. Tuki voidaan lopettaa, kun tavoitteet on saavutettu tai niitä voidaan vaihtaa tai lisätä. Lopettamisen tulee kuitenkin tapahtua asteittain esimerkiksi arvioinnin harventamisella tai vertaamalla oppilaan omaa itsearviointia opettajan arviointiin. Pedagoginen ryhmä voi arviointitiedon avulla kehittää tukea esimerkiksi painottamalla sitä tietyille oppitunneille tai tietylle osalle päivää. Myös palkkioita voidaan muuttaa (Närhi ym., 2017).

CICO-menetelmän on todettu olevan vaikuttava myös käytöksellään sisäänpäin oireileville oppilaille, kuten ujoudelle ja sosiaaliselle syrjäytymiselle, vaikka sitä on useimmiten käytetty tukena oppilaille, joilla on ulkoisia käyttäytymisongelmia, kuten kesken opetuksen puhumista, tottelemattomuutta luokan sääntöjä kohtaan ja aggressiivista käyttäytymistä (Kladis ym., 2020). Kladiksen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa tutkittiin CICO-IB:n (Internalizing problem behavior) vaikuttavuutta neljällä alakoulun oppilaalla, joilla oli sisäisesti ilmeneviä käyttäytymisongelmia. Tutkimukset osoittivat, että menetelmä tehosti oppilaiden aktiivista akateemista ja sosiaalista osallistumista. (Kladis ym., 2020) Mitchellin, Lewisin ja Stromontin (2021) tutkimuksessa tutkittiin CICO-mallin vaikutuksia kolmella oppilaalla, joilla oli todettu riski sisäisesti ilmeneviin käyttäytymisongelmiin. Tietoa oppilaiden ahdistuksesta, masennuksesta, somaattisista vaivoista ja yleisesistä sisäisesti ilmenevistä ongelmista kerättiin opettajilta ennen ja jälkeen intervention. Intervention jälkeiset opettajien arvioinnit oppilaiden käyttäytymisestä

osoittivat laskua useilla ongelma-alueilla mukaan lukien ahdistus, masennus ja yleiset sisäisesti ilmenevät käyttäytymisongelmat. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja vanhemmat suhtautuivat interventioon yleensä myönteisesti, ja koulun henkilökunta pystyi toteuttamaan suurimman osan interventiokomponenteista tinkimättä (Mitchell ym., 2021).

CICO-menetelmää voidaan ja kannattaakin muokata huomioiden ongelmakäyttäytymisestä johtuvat syyt ja ilmeneminen. Commisso ja kumppaneiden (2019) mukaan mukautuksia voidaan tehdä joko ennen ensimmäistä käyttöönottoa, silloin kun menetelmällä ei ole vaikutusta oppilaalle tai kun sillä todetaan olevan vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen. Ennen ensimmäistä toteutusta mukautuksia voidaan tehdä, jos oppilaan käyttäytymisprofiilia arvioimalla arvioidaan, että standardi menettelyllä ei tulla saamaan vastetta. Esimerkiksi, jos oppilaan haastava käyttäytyminen on asteeltaan paljon suurempaa kuin hänen riskiryhmänsä, voidaan mukautuksia tehdä jo ennen ensimmäistä aloitusta. (Commisso ym. 2019.) Ennen kuin sitoudutaan toisen portaan tuen interventioihin, tulee tehdä selväksi säännöt, jotka auttavat päättämään, millaista tietoa tullaan käyttämään arvioidessa intervention vastetta ja milloin nämä tiedot tarkistetaan sen selvittämiseksi, onko tuki toimiva oppilaalle ja onko muutoksille tarvetta. (Commisso ym., 2019).

Majeikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen tarkoituksena oli verrata CICO:n tehokkuutta BrB:hen. BrB eli Breaks are Better on muokattu versio CICO:sta. Se sisältää systeemin taukojen pitämiseksi. Tutkimuksessa vertailtiin molempien interventioiden vaikutuksia mittaamalla ongelmakäyttäytymistä ja akateemista sitoutumista viidellä alakoulun oppilaalla, jotka käyttäytyivät ongelmallisesti paetakseen tehtävien tekemistä. Kokonaistulokset olivat vaihtelevia ja vaihteli BrB:n vahvoista vaikutuksista eroamattomiin vaikutuksiin. Opettajat ja opiskelijat itse arvioivat BrB:n paremmaksi interventioksi. (Majeika ym., 2022)

4.3 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen/harjoittelu

Takalan (2016) mukaan oppilaan tulisi aloittaa sosiaalisten taitojen harjoittelu opetelmalla tunnistamaan tunteita ja harjoitteluun tunnetaitoja. Jotta vuorovaikutus ja sosiaalinen toiminta voisi kehittyä, tulee ottaa huomioon niiden kannalta merkittävät tunteet. Tunteiden

tunnistamista on tärkeää opetella kuvien ja piirroksien avulla, sekä havainnoimalla muiden ihmisten ilmeitä ja eleitä. Erilaisten tunnemittareiden avulla voidaan harjoitella tunteiden säätelyä (Takala, 2016). Ahosen (2017) mukaan erilaisilla ohjelmilla voidaan vaikuttaa lapsen sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiseen, mutta sen lisäksi tulisi kiinnittää huomioita aikuisten; niin vanhempien kuin ammattikasvattajien toimintaan. Paras tapa onkin yhdistää sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu aikuisen lämpimään tapaan olla vuorovaikutuksessa. Aikuisen voi sanoittaa tilanteita, nimetä lapsen tunteen ja pohtia mistä tämä tunne johtui. Tällöin lapsi oppii myös itse tunnistamaan tunteen. Lapselle on tärkeää ilmaista, että kaikki tunteet ovat tärkeitä ja sallittuja. Aikuisen tulee omata tietty herkkyys lapsen tunteiden tunnistamiseen ja tukea lasta tunteiden säätelyssä (Ahonen, 2017).

CICOpplus on tarkoitettu oppilaille, joille CICO tehostettuna tukena ei ole riittävä. Jos oppilaan häiritsevän käyttäytymisen taustalla taitojen puutetta kuten impulsiivisuutta, heikkoa ongelmanratkaisukykyä tai kyvyttömyyttä ymmärtää käyttäytymisen syy-seuraussuhteita, voivat ne vaikeuttaa sosiaalista toimintaa kouluympäristössä. CICOpplusissa CICO:n toimintamalliin yhdistetään näiden taitojen opettelua. Huomion ja palautteen määrän lisäämisen lisäksi, oppilaalle opetetaan näitä sosiaalisten toiminnan taitoja. Päivittäisten tapaamisten lisäksi oppilaan toimintakykyä pyritään vahvistamaan luokassa ja muissa sosiaalisissa tilanteissa, tapaamisilla keskellä koulupäivää 3–4 kertaa viikossa. Oppilaan ongelmaratkaisutaitoja vahvistetaan ja opetetaan käyttäytymismalleja haastaviin tilanteisiin (Paananen & Karhu, 2017). CICOpplus –toimintamallia tutkittiin yksittäistutkimuksen avulla neljälle oppilaalle, jotka eivät hyötäneet perusmuotoisesta CICO:sta ja tarvitsivat lisää tukea käyttäytymiseen. Jokaisen oppilaan kohdalla moniammatillinen tiimi suunnitteli yksilöllisen CICOpplus –tuen. Tämä sisälsi sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen opettamisen vähintään kolme kertaa viikossa. Tutkimuksen tulokset osoittivat oppilaiden asianmukaisen käyttäytymisen paranemista heidän käyttäytymistavoitteidensa mukaisesti ja häiritsevän käyttäytymisen vähenemistä koulun tilanteissa (Karhu ym., 2021).

Ross ja Sabey (2018) tutkivat uudenlaista lähestymistapaa, joka muistuttaa Karhun ja kumppaneiden CICOpplus –mallia. Siinä yhdistetään myös sosiaalisten taitojen harjoittelua Check in-Check out- malliin viidellä oppilaalla (CICO-Social Skills). Tulokset osoittivat, että neljällä viidestä oppilaasta tämä malli johti lisääntyneeseen positiiviseen sosiaaliseen sitoutumiseen ja vähensi negatiivista sosiaalista sitoutumista. Koko koulun henkilökunta arvioi ohjelman tehokkaaksi ja toimivaksi, sekä intervention toteuttaja toteutti ohjelmaa erittäin tarkasti (Ross & Sabey, 2018).

Myös Kilian ja Kilian (2011) tutkivat sosiaalisten taitojen interventioiden vaikutusta oppilaiden sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, sekä, ongelmanratkaisukykyyn ja akateemiseen suoriutumiseen. Interventiota toteutettiin kahden vuoden ajan yksittäisillä oppilailla, sekä interventio- että kontrolliryhmillä. Tulokset viittasivat merkittäviin myönteisiin interventiotuloksiin niin yksittäisten opiskelijoiden kuin ryhmienkin kohdalla (Kilian & Kilian, 2011).

4.4 Positiivinen pedagogiikka

Kumpulaisen (2016) mukaan positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian haara, joka kohdistuu erityisesti kasvatukseen ja positiivisen psykologian hyödyntämiseen kasvatuksen kentällä (Kumpulainen ym., 2016). Positiivinen psykologia keskittyy yksilön myönteisiin ominaisuuksiin ja hyvinvointia sekä elämänlaatua lisääviin asioihin, kuten ihmisen voimavaroihin, tunteisiin ja vahvuuksiin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiivisen pedagogiikan ajatukseen kuuluu nähdä lapsi aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana. Lasten hyvinvointi ja oppiminen syntyvät ympäristön ja vuorovaikutuksen tuloksena (Kumpulainen ym., 2013). Ympäristön vaikutus ja oppilaan oma ajatus itsestään oppijana ennustaa lapsen koulussa menestymistä (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen, 2008).

Positiivisessa pedagogiikassa opettaja keskittyy opettamaan sinnikkyyttä haasteiden kohtaamiseen, positiivisia emootiota ja sitoutuneisuutta (Green, 2014). Onnellisuustaitojen ja vahvuusajattelun opettaminen kouluissa lisää tyytyväisyyttä ja ennaltaehkäisee masennusta johtaen parempiin oppimistuloksiin (Seligman ym., 2009; Sointu, 2014). Positiivisen psykologian vaikuttavuutta kouluissa on tutkittu esimerkiksi Leskisenojan (2016) tutkimuksessa, jossa Seligmanin PERMA-teoriaa hyödynnettiin kuudesluokkalaisten opetuksessa. Teorian ytimessä on viiden hyvinvoinnin osatekijöiden huomioiminen, nämä viisi tekijää ovat myönteiset tunteet sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Tutkimuksessa Leskisenoja (2016) keskittyi vahvuuksien tukemiseen, yhteisöllisyyden ja onnistumisen kokemusten vaalimiseen, lasten kuunteluun, sekä pyrki toimimaan välittävänä opettajana. Myös vanhempien roolia vahvistettiin ja rakennettiin luokkayhteisöä tukevaa toimintaa. Tutkimuksen tarkoitus oli tuoda esille konkreettisia positiiviseen pedagogiikan keinoja, joilla edistää lasten kouluiloa ja myönteistä koulukokemusta. Tutkimus tuotti tuloksia, jotka puhuvat positiivisen

pedagogian puolesta rohkaisevasti. Oppilaiden kouluviihtyvyys lisääntyi ja myönteiset kokemukset koulusta kasvoivat. Tutkimus tarjoaa näkökulmaa myös opettajien työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen (Leskisenoja, 2016).

Kumpulaisen (2014) mukaan positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen opettajana vaatii herkkyyttä ja taitoa laajentaa omaa kasvatusajatteluaan. Positiivisen pedagogiikan periaatteena onkin siis pyrkiä luomaan käytänteitä ja metodeita, joiden avulla tuetaan lasten oppimista, koulunkäyntiä ja hyvinvointia. Lapsen tunteet huomioidaan ja lasta tuetaan tunteiden käsittelyssä, omien vahvuuksiensa löytämisessä ja niiden käyttämisessä. Lasta kannustetaan ja kehdutaan onnistumisista. Lapsi oppii myös huomaamaan myönteisiä asioita niin itsessään kuin ympäristössään. Tukitoimena positiivinen pedagogiikka kannattelee niin koulumaailmassa, mutta myös muilla elämän osa-alueilla. Kun lapsi saa kasvaa kannustavan ja kohtaavan ilmapiirin alla, jossa kasvattaja katsoo lasta myötätuntoisesti ja kannustaa oppimaan ja huomaamaan omia vahvuuksiaan, vahvistaa se lapsen myönteistä kokemusta itsestään oppijana (Kumpulainen ym., 2014). Leskisenojan tutkimuksen mukaan tämä kaikki heijastuu myös kouluiloon, koulussa viihtymiseen ja opiskeluun myönteisesti. Lapsen myönteisen kokemusmaailman tuki ei kuitenkaan vaadi opettajalta tai kasvattajalta valtavia resursseja. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen vaatii herkkyyden huomata ja tukea lasten tunteita sekä taitoa muuttaa myös omaa ajatteluaan myönteisemmäksi. Se on taitoa luoda uusia kuulemisen ja kertomisen käytänteitä, joiden avulla luoda lasten ajatuksia paremmin näkyväksi ja kuulluksi (Kumpulainen., ym 2014).

Positiivinen pedagogiikka haastavan käyttäytymisen tukikeinona voi antaa työkaluja opettajalle säädellä opetusta siten, että se tukee oppilasta tunnistamaan tunteitaan ja käsittelemään niitä. Positiivisen pedagogiikan keinoin opettaja voi oppia luomaan vuorovaikutusta, joka kannattelee oppilasta kouluarjessa. Äärelän (2012) väitöstutkimuksessa nuorten vankien koulukokemuksista selvisi, että opettajalta oli kaivattu lämpöä, läsnäoloa, hyväksyntää ja kannustusta. Oppilaalle on tärkeää tulla nähdyksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin on, ihmisenä, ei ainoastaan oppilaana. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde oli heijastunut siihen, että oppilaan motivaatio koulua kohtaan oli vähentynyt. Myös oppilaan oma käytös oli usein heijastettu opettajan vuorovaikutustyyliin sopivaksi. Kun opettaja oli ollut kylmä ja välinpitämätön, oli oppilas vastannut tähän samalla tavalla. Vankien kertomuksista huokui tarve saada hyväksyntää ja kannustusta, lämmintä kohtaavaa katsetta ja välittävää kasvatusta (Äärelä, 2012).

Tutkimuksissa on myös osoitettu, että kehumalla ja hyvän huomaamisella voidaan saada vähentää haastavaa käyttäytymistä. Souraderin (2016) tutkimuksessa käytettiin Voimaperheet -ohjelmaa, jossa keskityttiin myös positiivisen käytöksen vahvistamiseen, jotta käytös voisi tulla ohjatuksi kohti toivottua käytöstä. Tutkimus tuotti kannustavia tuloksia ja suuri osa lapsista hyötyi mallista (Sourader, 2016).

4.5 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Konnun & Pirttimaan (2016) mukaan hyvä vuorovaikutus on hyvän opetuksen ja onnistuneen oppimisen edellytys. Taito havaita omat ja toisten tunteet, halut, toiveet ja tavoitteet ovat hyvän vuorovaikutuksen perusta. Vuorovaikutustaidot kehittyvät kokemusten ja palautteen kautta, niitä ei juurikaan harjoitella. Hyvässä vuorovaikutuksessa viestinnän tulee olla tasa-arvoista ja molemminpuolista. Opettaja toimii keskustelutilassa vallankäyttäjänä, sillä hän jakaa puheenvuoroja ryhmässä. Ryhmässä toisilla on enemmän valtaa suhteessa toisiin; toisia kuunnellaan enemmän, toisia vähemmän. Opettajan yksi tärkein rooli onkin pitää huoli, että jokainen saa tasapuolisesti ilmaista mielipiteensä (Kontu & Pirttimaa, 2016). Takala (2016) kuvaa, kuinka opettajan tehtävä on asettaa rajat käyttäytymiselle. Merkittävää onkin, miten opettaja reagoi oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen. Opettajan tehtävä on muokata oppilaan oppimisympäristöään oppilaalle sopivaksi. Tämä auttaa oppilasta vastaanottamaan tietoa ympäristöstään ja liittämään sen oman kokemuksensa osaksi (Takala, 2016).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen voi vaikuttaa merkittävästi oppilaan myöhempään elämään. Kohtaamiset muistetaan pitkien aikojen jälkeenkin (Uitto, 2011). Piantan ym. (2008) ja Pakarisen ym. (2017) tutkimuksissa selvisi, että lukemisen ja matematiikan perustaitojen edistyminen oli yhteydessä opettajan emotionaaliseen tukeen. Opettajan odotukset ja suhtautuminen vaikuttavat myös oppilaiden oppimiseen ja tuloksiin (Jeffrey ym., 2013). Myös haastavan käyttäytymisen tukemisessa on opettajalla keskeinen rooli luokkayhteisön vuorovaikutuksessa (Jeffrey ym., 2013). Opettajan ammattitaitoon ja osaamiseen kuuluu pedagogisen osaamisen ja aineenhallinnan lisäksi vuorovaikutusosaaminen (McCroskey & McCroskey, 2016).

Lämmin pedagoginen suhde on siis mukana edistämässä oppilaan kouluiltoa ja oppilas kokee koulunkäynnin tämän kautta myönteiseksi. Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä lisää myönteisiä kokemuksia koulua kohtaan ja lisää koulussa viihtymistä (Hamre & Pianta, 2001; Janhunen, 2013). Hyvä pedagoginen suhde lisää myös oppilaan sitoutumista koulunkäyntiin (Muhonen ym., 2016). Oppilaan kokemukset osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta koulussa, vaikuttavat oppilaan koulunkäynnin sitoutumiseen (Appleton ym., 2006). Muhosen ym. (2016) tutkimuksessa todetaan, että myönteinen suhde on yhteydessä vahvaan kouluun sitoutuvuuteen ja kielteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä alentaa kouluun sitoutumista.

Ahosen (2015) mukaan lapsen ja kasvattajan suhde ja sen laatu ovat tärkeitä lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja kasvun näkökulmasta. Useat lapset kokevat suhteensa opettajaan etäiseksi (Jeffrey, Auger & Pepperell 2013). Etäiseksi tai kielteiseksi koettu suhde opettajaan voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja kouluhyvinvointiin. Opettajan ammattitaitoon kuuluukin lasten käyttäytymisen huomioiminen, tukeminen ja käyttäytymisen analysointi (Cooper, 2011, 80).

Myös Äärelän (2018) väitöstutkimus tuo esille sen, kuinka vahvasti nuoret kokivat opettaja-oppilas vuorovaikutusuhteen. Moni nuori kaipasi lämpimämpää ja arvostavaa kohtaamista koulussa. Oppilaalle on tärkeää tulla kohdatuksi ja huomatuksi sellaisena kuin on (Äärelä, 2018). Jos oppilaan tunteita ei tunnisteta eikä lapsen viestiin ja avunpyyntöön vastata, oppilas jää ilman tarvitsemaansa tukea. Lapsi odottaakin aikuiselta tukea ja turvaa haastavan käytöksen tukemiseen. Kasvattajan tehtävä on ohjata ja tukea lasta turvallisessa ilmapiirissä ohjaamaan tunteitaan ja käytöstään (Gersten, 2011). Jos lapsi jää ilman tarvitsemaansa tukea varhaisessa vaiheessa, voi tämä heijastua myös myöhempiin vaiheisiin. Kielteinen opettaja - oppilas vuorovaikutussuhde, riittämätön tuki sekä puuttuvien taitojen sivuuttaminen varhaisessa vaiheessa voivat johtaa vakaviin käyttäytymisen häiriöihin (Myers & Pianta, 2008).

Saloviita (2014) korostaa aitoa välittämistä, myönteisten oppimiskokemusten mahdollistamista ja ystävyystaitojen harjoittamista. On tärkeää muistaa antaa palautetta myönteisestä käyttäytymisestä ja kehittämisestä. Opettajan on tärkeää olla provosoimatta oppilasta omalla toiminnalla, vaan sen sijaan antaa kahden keskistä keskusteluaikaa, jotta oppilaan ja opettajan välille muodostuu hyvä ja välittävä suhde. Oppilaan voi ottaa mukaan ratkaisemaan käyttäytymisen ongelmaa. On tärkeää, että oppilas huomaa, miten toivotulla käyttäytymisellä saa myös opettajan huomion (Saloviita, 2014).

Ahosen (2015) mukaan itsesäätelyyn tukea tarvitsevien lasten käytöstä saatetaan virheellisesti pitää tahallisenä ongelmakäytöksenä, vaikka todellisuudessa lapset tarvitsevat lisää tukea ja lämmintä vuorovaikutusta ja apua käyttöksensä tueksi. Ahonen (2015) kirjoittaa, kuinka hän on omassa käytännön työssään huomannut konkreettisesti sen, miten kasvattajana toimiessaan hänen oma virheellisesti mitoitettu tuki oli heijastunut haasteellisenä kasvatustilanteena. Haastavat tilanteet käynnistyivät, kun lapsi ilmaisi uhmakkuutta, levottomuutta, aggressiivisuutta tai silloin, kun lapsi oli ollut voimakkaan tunnepurkauksen vallassa. Ahonen (2016) mainitsee empatian olevan yksi tärkeä tekijä oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteessa, sillä empatiisen kohtaamisen vaikutus näkyy myönteisenä haastavissa tilanteissa (Ahonen, 2015).

Oppilaan käyttäytyessä haastavasti on vaarana, että jäädään pohtimaan vikoja sen sijaan, että pohdittaisiin haastavan käytöksen syitä. Ratkaisukeskeisempi ja hedelmällisempi lähtökohta on tutkia kasvattajan omaa toimintaa ja etsiä ratkaisuja jaluoda uusia toimintamalleja ja tukikeinoja (Ahonen 2015).

5 Pohdinta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin koulussa ilmenevää oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kirjallisuuskatsausta. Aineistona on käytetty sekä kansallista että kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta. Haastavan käyttäytymisen syiden ja ilmenemisen ymmärtämisen lisäksi tarkasteltiin erilaisia interventioita oppilaan haastavan käyttäytymisen tukemiseen alaluokilla.

Haastavan käyttäytymisen määrittely on vaikeaa, sillä se on hyvinkin kontekstikohtaista. Se mikä koetaan haastavaksi käytökseksi on paljon myös tilanteesta ja kokijasta kiinni. Myös huoltajien ja koulun henkilökunnan näkökulma haastavasta käytöksestä voi olla erilainen. Vaikka haastava käyttäytyminen terminä voi olla vaikeaa määritellä, työhön ei ole kuitenkaan otettu mukaan määritelmiä ongelmäkäytöksinen, tai häiriökäytöksinen, sillä näissä käsitteissä on hieman oppilasta leimaava kaiku (Lindh & Sinkkonen, 2009). Kouluissa myös sallitun ja ei-sallitun käyttäytymisen osalta voi olla eroja eri oppiaineiden tunneilla (Erätuuli & Puurula, 1990, 1992). Opettajat voivat sallia erilaista käyttäytymistä oppitunneillaan.

Syyt haastavan käyttäytymisen taustalla ovat usein moninaiset (Saloviita, 2014). Takalan (2016) mukaan oppilas voi reagoida käyttäytymisellään pelkoon, stressiin tai pahaan oloon. Oppilaalla voi olla myös vaikeuksia kommunikoinnissa tai oppimisessa (Takala, 2016). Myös merkityksellisyyden, pystyvyyden ja joukkoon kuulumisen tunteet ovat tarpeita, joiden toteutumatta jääminen voi ilmetä haastavana käyttäytymisenä (Levin & Nolan, 2010). Haastavan käyttäytymisen taustalla voivat olla myös puutteet sosioemotionaaliset taidoissa, kuten esimerkiksi itsesäätelytaidoissa (Ahonen, 2017). Myös oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, miten hän reagoi ympäristön ärsykkeisiin (Keltikangas- Järvinen 2011). Joskus haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla neurologiset syyt, kuten autismin kirjon häiriö (O`regan, 2006). Myös opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa luokan työrauhaan (Saloviita, 2014).

Koulussa ilmenevä haastava käyttäytyminen ilmenee sisäänpäin- ja ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä (Ojala, 2017). Vaikka opettajat kuvaavat oppilaiden haastavaa käyttäytymistä laajasti, sen ei kerrottu lisääntyneen merkittävästi. Tämä on mielenkiintoinen seikka, sillä media antaa ymmärtää muuta (Ojala, 2017). Ojalan (2017) tutkimus toi esiin, että opettajien oma kokemus osaamisestaan haastavasti käyttäytyvien oppilaiden tukemisessa on heikkoa. Haastavan käyttäytymisen tukemiseen on olemassa useita erilaisia keinoja. Oppilaan koulunkäynnin

tuki rakentuu kolmiportaisen tuen ja oppilashuollon tarjoamiin tuen muotoihin koulussa (Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus, 2016). Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan määrittele tarkasti erilaisia interventioita, joilla voidaan vastata oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin (Närhi ym. 2017).

Koulussa haastavaan käyttäytymiseen on olemassa koko koulun toimintakulttuuriin vaikuttavia sekä yksilöllisempiä oppilaskohtaisia tukimalleja. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin SWPBS eli School Wide Positive Behavior Support –mallia (Mitchell, 2018) ja CICO-mallia (Närhi, 2017). Positive Behavior Support tarkoittaa positiivista käyttäytymisen tukea, jonka tarkoituksena on ennaltaehkäistä ja vähentää haastavan käyttäytymisen ilmenemistä (Carr ym. 2002). Sosiaalisten taitojen opettaminen ja myönteisen käyttäytymisen huomaaminen ja tukeminen on keskeistä tässä toimintamallissa (Mitchell, 2018). CICO-malli puolestaan on käyttäytymisen tehostettua tukea, jossa oppilaalle lisätään ohjausta säännöllisillä tapaamisilla. Tämä käyttäytymisen tuki sisältää oppilaan kanssa yhteisesti sovitut tavoitteet, joiden toteutumista seurataan ja niistä keskustellaan oppilaan kanssa aamu- ja iltapäivätapaamisissa oman CICO-ohjaajan kanssa. CICO-malliin kuuluu myös palkintojärjestelmä, jossa tietyn pistemäärän kerättyään oppilas saa itselleen yhdessä sovitun etuuden. Toimintamallissa keskeistä on positiivinen käyttäytymisen ohjaus. CICO toimintamalli edistää myös kodin ja koulun yhteistyötä. CICO-mallia voidaan myös muokata, huomioiden yksilöllisemmin oppilaiden tarpeet. Siihen voidaan sisällyttää esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettaminen (Närhi, ym. 2017).

Positiivinen pedagogiikka tarjoaa työkaluja haastavan käyttäytymisen tukemiseen esimerkiksi opettamalla lasta tunnistamaan ja ennen kaikkea käsittelemään omia tunteitaan (Leskisenoja, 2016). Keskeistä positiivisessa pedagogiikassa on kohdata lapsi tai nuori arvostavasti, auttaa vaikeuksissa ja huomata hyvä. Positiivisen pedagogiikan tarkoitus on arvostaa ja opettaa luontevahvuuksia ja sosioemotionaalisia taitoja (Leskisenoja, 2016). Opettajan tehtävä on opettaa sinnikkyyttä haasteita kohdatessa, positiivisia tunteita ja sitoutumista esimerkiksi koulutyöhön. Lapsen tunteiden huomioiminen ja niiden tukeminen on tärkeää. Tavoitteena on tukea lasta löytämään omat vahvuutensa ja käyttämään niitä. Positiivisen pedagogiikan avulla lapsi oppii huomaamaan hyvän ympäristössään ja myös itsessään. Tämä vahvistaa lapsen myönteistä kokemusta itsestään. Positiivisen pedagogiikan käyttöön ottaminen vaati opettajalta herkkyyttä huomata ja tukea tunteita, joita lapsilla ilmenee. Myös opettajan oman ajattelun muuttaminen myönteisemmäksi vaatii keskittymistä ja asiaan sitoutumista (Esim. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Kumpulainen, 2016; Leskisenoja, 2016).

Haastavan käyttäytymisen tukemisessa oppilaan välittävä kohtaaminen ja lämmin vuorovaikutus havaittiin tärkeäksi myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Myönteinen suhde opettajaan on yksi keskeinen oppilaan kouluun kiinnittymiseen vaikuttava tekijä. Jos suhde opettajaan on kielteinen tai etäinen, vaikuttaa se myös oppilaan käyttäytymiseen. Opettajan olisi hyvä kiinnittää huomiota omiin toimintatapoihinsa reagoidessaan haastavaan käyttäytymiseen. Ymmärtävällä ja empaattisella kohtamisella on positiivinen vaikutus haastavan käyttäytymisen ilmetessä (Hamre & Pianta, 2001; Ahonen, 2015).

Haastavan käyttäytymisen tukemiseen on olemassa monipuolisia malleja ja menetelmiä. Onkin tärkeää, että opettajilla on tietoa ja resursseja käyttää näitä työssään. Nykäsen (2021) mukaan opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta vastatakseen oppilaiden moninaisiin tuen tarpeisiin. Opettajat tarvitsevat vertaistukea ja työnohjausta (Nykänen, 2021). Myös Ojalan (2017) tutkimuksessa nousi esille, että opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän koulutusta haastavissa oppilastilanteissa toimimiseen (Ojala, 2017). Westlingin (2010) tutkimuksessa huomattiin, että useimmat opettajat eivät käytä tehokkaita strategioita tukeakseen haastavasti käyttäytyviä oppilaita, eivätkä oppilaat siitä syystä saa tarpeeksi tukea. Tämän katsauksemme tarkoitus olikin koota yhteen tietoa, joiden avulla voidaan ymmärtää ja tukea haastavasti käyttäytyviä oppilaita alaluokilla. Oppilaat, erityisesti psyykkisesti oireilevat lapset ja nuoret hyötyvät hyväksyvistä ja oppilasta kannattelevasta ilmapiiristä (Ruutu, 2019).

Kirjallisuuskatsaus avaa haastavan käyttäytymisen syitä, ilmenemismuotoja ja erilaisia alaluokille sopivia tukimuotoja, joita voimme tulevaisuudessa opettajan työssä hyödyntää. Lisäksi se toimii myös muistutuksena oman roolin ja oman toiminnan tärkeydestä ja vaikutuksesta oppilaan käyttäytymiseen. Tässä tutkimuksessa on käytetty monipuolisesti niin kansallisia kuin kansainvälisiä lähteitä. Työssä on kiinnitetty huomiota lähteiden luotettavuuteen ja tuoreuteen, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi hyödyllistä ja mielenkiintoista tutkia opettajien kokemuksia siitä, miten he kokevat haastavan käyttäytymisen ilmenevän koulussa ja millaisia keinoja opettajilla on haastavan käyttäytymisen tukemiseen. Kiinnostavaa on myös tarkastella ovatko opettajat tietoisia erilaisista haastavan käyttäytymisen tukemiseen kehitellyistä interventioista ja onko heillä riittävästi resursseja toteuttaa niitä.

Lähteet / References

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. *Acta Universitatis Tamperensis*
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445.
- American Psychologist, 55*(1). 5-14. Saatavilla osoitteessa: <https://goo.gl/Wv5Vqi>
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim, 132* (10), Haettu <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo13145.pdf>.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling. (Toim.), *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Atjonen, P. (2011). Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.), *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä* (s. 472-512). Helsinki, Suomi: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Belt, A. (2013). Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä, Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, *Acta Univ. Oul. E 135*, 2013
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Bradshaw, C., Waasdorp, T. & Leaf, P. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology Vol. 107*, No. 2, 546–557.

- Bradshaw, C., Waasdorp, T. & Leaf, P. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology* Vol. 107, No. 2, 546–557.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itse-tuntoa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Campbell, A. & Anderson, C. M. (2011). CHECK-IN/CHECK-OUT: A SYSTEMATIC EVALUATION AND COMPONENT ANALYSIS. *Journal of applied behavior analysis*, 44(2), 315–326. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-315>
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Andeson, J.L., Albin, R.W., Koegel, L.K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, 4, 4–16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>.
- Commisso, C. E., Gaier, K., Kern, L., Majeika, C. E., van Camp, A. M., Wehby, J. H., & Kelly, S. (2019). How to Make Adaptations to Check In/Check Out to Increase Its Effectiveness. *TEACHING Exceptional Children*, 52(1), 30–37. Retrieved from <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1228934&site=ehost-live&scope=site>
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86.
- Delgado, C., Gonzales-Gordon, R. Aragon, E., & Navarro, J. (2017). Different methods for long-term systematic assessment of challenging behaviors in people with severe intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 8(17), 1–9. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00017
- Gersten, M. (2011). Addressing children’s challenging behavior. *Teaching with respect*.
- Greene, R. (2008). *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Greene, R.W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving, *Childhood Education*, 94(4), 22–27.
- Greene, Ross W. Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education*, (2018), 22–27, 94(4)

- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M-L. & Pretti-Frontczak, K. (2006). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Paul H. Brookes Publishing
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hawken, L., O’neal, R & Macleod, S. (2011). An Investigation of the Impact of Function of Problem Behavior on Effectiveness of the Behavior Education Program (BEP). *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN* Vol. 34, No. 4.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 264–280.
- Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P., & Kumpulainen, K. (2017). Oros iloa - lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. *Kasvatus*, 48(4), 33– 352.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Kuopio: Itä- Suomen yliopisto.
- Jeffrey, A. J., Auger, R. W. & Pepperell, J. L. (2013). “If we’re in trouble they’re always there.” A qualitative study of teacher-student caring. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–116
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021) Implementation of the Inclusive CICO plus Intervention for Pupils at Risk of Severe Behaviour Problems in SWPBS Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 758–772.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Temperamentti ja koulumenestys*. WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kilian, J. & Kilian, D. (2011). A School Intervention to Increase Prosocial Behavior and Improve Academic Performance of At-Risk Students. *Improving Schools*, v14 n1. Sage publications.
- Kladis, K., Hawken, L. S., O’Neill, R. E., Fischer, A. J., Fuoco, K. S., O’Keeffe, B. v, & Kiuhaara, S. A. (2020). Effects of Check-In Check-Out on Engagement of Students Demonstrating Internalizing Behaviors in an Elementary School Setting. *Behavioral Disorders*, 1. Retrieved from

<http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=147281613&site=ehost-live&scope=site>

- Korpela, H. & Rautola, H. Opettajien voimat eivät riitä oireilevien lasten kanssa – avuksi palkataan nyt erityisopettajia, jotka auttavat sekä opettajia ja oppilaita. Yle: Koulutus ja kasvatus. <https://yle.fi/uutiset/3-12317554>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Laajasalo, T. (2017). Hiljennä häirikkö hyvällä -tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa. Ahtola, A. (toim.). Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lanas, M. (2011). Smashing Potatoes: Challenging Student Agency as Utterances. PhD thesis. Acta Universitatis Ouluensis. E120.
- Lanas, M., Syrjälä, L. & Karjalainen, T. 2011. Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. University of Oulu.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Majeika, C. E., Wehby, J. H., & Hancock, E. M. (2022). Are Breaks Better? A Comparison of Breaks Are Better to Check-In Check-Out. *Behavioral Disorders*, 47(2), 118–133. Retrieved from <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=154664728&site=ehost-live&scope=site>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.

- McCroskey, J. C., McCroskey, L. L., & Richmond, V. P. (2016). Nonverbal communication in instructional context. In M. L. Patterson & V. L. Manusov (Eds.) Handbook of nonverbal communication (pp. 364–377). California: The SAGE Publications.
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa.
- Mitchell, B., Lewis, T. & Stormont, M. (2021). A daily Check-in/Check-out Intervention for students with internalizing concerns. *Journal of behavioral education* 30(2).
- Mitchell, D. & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Niilo Mäki Instituutti. Prokoulututkimus.
- Nykänen, H., & Yliopiston Tutkijakoulu, O. (n.d.). (2021) Veteen piirretty viiva: opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2017). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.). *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Regan, F. (2006). *Challenging behaviours pocketbook*. Management Pocketbooks.
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. University of Jyväskylä. Ojala, T. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 16. Saatavilla: [HYPERLjulkaisu.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160694/okm16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.valteri.fi/bitstream/handle/10024/160694/okm16.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 11.5.2019.
- Opetushallitus: Valteri. Haastava käyttäytyminen ja neuropsykiatriset haasteet. Saatavilla: <https://www.valteri.fi/haastava-kayttaytyminen-ja-neuropsykiatriset-haasteet/>

- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukse_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paananen, M., & Karhu, A. (2017). *Check in Check Out Plus (CICOplus): erityisen tuen toimintamalli käyttäytymisen tuen moniammatilliseen järjestämiseen*. ProVarkaus 2.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191–202.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397.
- Pulkkinen, J., Janhukainen, M. & Pirttimaa, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa: rehtorien arviot tukijärjestelyiden toimivuudesta. *NMI Bulletin*, 25(3), 52–63.
- Raittila, V., tiedekunta, K. j. p., Psychology, F. o. E. a., laitos, K., Education, D. o., yliopisto, J., . . . 101. (2019). Erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä.
- Ross, S. W. & Sabey, C. V. (2015). Check-In Check-Out + Social Skills: Enhancing the Effects of Check-In Check-Out for Students with Social Skill Deficits. *Remedial and special education*, 36(4), 246-257. <https://doi.org/10.1177/0741932514553125>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto
- Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Sander, J. B., Sharkey, J. D., Olivarri, R., Tanigawa, D. A. & Mauseth, T. 2010. A Qualitative Study of Juvenile Offenders, Student Engagement, and Inter- personal Relationships: Implications for Research Directions and Preventionist Approaches. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 20 (4), 288–315.
- Sargeant, J. (2014). Prioritising student voice: 'Tween' children's perspectives on school success. *Education 3-13*, 42(2), 190-200. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.668139>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology – An Introduction*.

- Sointu, E. T. (2014). Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths. University of Eastern Finland. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Sourander A, McGrath PJ, Ristkari T ym. Internet-Assisted Parent Training Intervention for Disruptive Behavior in 4-Year-Old Children: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry* 2016; 73:378-87
- Sørli, M. A., & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 202–217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-kustannus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia –Lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Takala, M. (Toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all: Thi Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21(2), 67–78.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships: students recall their teachers*. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- von Wright, M. (2009). *The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery*. Nordic. Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting, Trondheim, March 5 7th 2009. Retrieved from: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:212954>
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior. Knowledge, views and practices. *Remedial and special education: Rase; Austin* Vol. 31, Iss. 1.
- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L., & de Jonge, P. (2019). The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56(2), 232–241. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljion vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopistokustannus.