

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppilaan haastava käyttäytyminen
Määritelmien, syiden ja vaikuttamisen keinojen tarkastelua
erityisesti Timo Saloviitaa tulkiten

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
TIINA LAITINEN
Elokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TIINA LAITINEN: Oppilaan haastava käyttäytyminen - Määritelmien, syiden ja vaikuttamisen keinojen tarkastelua erityisesti Timo Saloviitaa tulkiten

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 0 liitesivua

Elokuu 2018

Tässä tutkielmassa tutkittiin oppilaan haastavaa käyttäytymistä alakoulussa. Tutkimukselle asetettiin kolme tutkimuskysymystä, jotka olivat: millaisia määritelmiä oppilaiden haastavalle käyttäytymiselle alakoulussa on annettu; mitä oppilaiden haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu ja millaisilla keinoilla opettaja voi edistää oppimista tilanteissa, joissa oppilaan käytös tulkitaan haastavaksi. Näitä tutkimuskysymyksiä tutkimuksessa lähestyttiin teoriaohjaavan laadullisen analyysin avulla, johon yhdistettiin systemaattisen analyysin piirteitä. Tutkimuksen aineiston muodostivat valmiit kirjalliset aineistot, joista tärkeimpinä suomalainen ja kansainvälinen tieteellinen kirjallisuus, tutkimusartikkelit sekä Saloviidan teos *Työrauha luokkaan* (2014).

Oppilaan haastava käyttäytyminen on käsitteenä vaihteleva ja subjektiivinen. Aihetta on lähestytty erityisesti työrauhan ja työrauhaongelmien näkökulmasta. Lisäksi oppilaan haastavaa käyttäytymistä on tutkittu esimerkiksi motivaatioon ja oppilaiden psyykkiseen oireiluun liittyen. Näille näkökulmille on yhteistä, että oppilaan käyttäytyminen määritellään haastavaksi koulussa tilanteissa, joissa käyttäytyminen häiritsee koulun opetustavoitteiden mukaista oppimista. Oppilaan haastava käyttäytyminen voi ilmetä ulospäin suuntautuneena tai sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä.

Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla voi vaikuttaa useita eri tekijöitä. Näistä tekijöistä tässä tutkielmassa tarkastellaan lapsen perustarpeiden täyttymistä Maslow'n tarvehierarkian mukaisesti. Lisäksi tarkastellaan oppilaan kotiolojen, lapsen kehityksen, opettajan käyttäytymisen sekä vallan yhteyttä oppilaan haastavaan käyttäytymiseen.

Opettajalla on runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen. Keinoista tärkeimpänä korostetaan oppilaan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen merkitystä, oppilaan haastavaan käyttäytymiseen reagoimiseen puolestaan työrauhan edistämistä, sanattomia keinoja, sanallisia keinoja sekä loogisia seuraamuksia. Keinojen hyödyntämisessä korostetaan hienovaraisuutta. Opettajan toimintaan ja keinojen hyödyntämiseen vaikuttavista tekijöistä tarkastellaan erityisesti opettajan auktoriteettia, oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä näiden muotoutumista.

Tutkielman lopussa tarkastellaan tiiviisti joitakin tunnistettuja oppimiseen liittyviä haasteita tutkielman tutkimuskysymysten avulla. Oppilaan tukemisen keinoja tarkasteltaessa korostuu näkökulma siitä, kuinka oppilaan oppimisen tukemisen keinoista voivat hyötyä luokan oppilaat tuen tarpeista riippumatta.

Tutkielman lopuksi esitetään tutkielman tuloksia kokoava ja soveltava uusi teoreettinen malli, joka nimettiin tuulimylly-malliksi. Tuulimyllyn siivekkeinä ovat oppilaan oppimisen edistäminen, haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen, oppilaan käsitys itsestään oppijana sekä kehittyvän ja täydentyvän tiedon siiveke. Tuulimylly kuvaa näiden tekijöiden vuorovaikutteisuutta ja yhteenkietoutumista. Lisäksi mallissa korostetaan siivekkeitä pyörittävien voimien, kuten vuorovaikutuksen, turvallisuuden ja oppilaasta välittämisen merkitystä.

Avainsanat: haastava käyttäytyminen, oppimisen edistäminen, vuorovaikutus, työrauha, alakoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN KULKU	9
2.1	TUTKIMUSAINEISTONA VALMIIT AINEISTOT	9
2.2	TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA	10
2.3	TUTKIMUKSEN KULKU	14
3	OPPILAAN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN ALAKOULUSSA	18
3.1	HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN HEIJASTUU TYÖRAUHAAN	19
3.2	OPPILAAN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN ILMENEÉ ULOSPÄIN – TAI KÄÄNTYY SISÄÄNPÄIN	20
3.3	HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN HÄIRITSEE TAVOITTEIDEN MUKAISTA OPPIMISTA.....	23
4	MISTÄ ALAKOULULAISEN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN VOI JOHTUA?	26
4.1	LAPSEN PERUSTARPEET OVAT YHTEYDESSÄ LAPSEN KÄYTTÄYTYMISEEN.....	27
4.1.1	<i>Fysiologiset tarpeet</i>	28
4.1.2	<i>Turvallisuuden tarpeet</i>	30
4.1.3	<i>Rakkauden, hellyyden ja yhteenkuulumisen tarpeet</i>	31
4.1.4	<i>Itsearvostuksen ja arvostuksen tarpeet</i>	33
4.1.5	<i>Itsensä toteuttamisen tarpeet</i>	34
4.2	OPPILAIDEN KOTIOLOT VAIHTELEVAT.....	34
4.3	LAPSET KEHITTYVÄT JA HARJOITTELEVAT KÄYTTÄYTYMISEN SÄÄTELYÄ	37
4.4	OPETTAJAN KÄYTTÄYTYMINEN ON YHTEYDESSÄ OPPILAIDEN KÄYTTÄYTYMISEEN.....	38
4.5	VALTASUHTEET JA OPPILAAN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN	39
4.6	OPPILAAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN TAUSTALLA VOI VAIKUTTAA SAMANAIKAISESTI USEITA ERI TEKIJÖITÄ	40
5	KEINOJA OPPILAAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISEMISEEN	42
5.1	OPETTAJAN AUKTORITEETTI TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISIJÄNÄ	43
5.2	AUKTORITEETIN ERI MUODOT OSANA OPETTAJAN AUKTORITEETTIA.....	47
5.3	LAADUKAS OPETUS PAIKKAA MUUN TUEN PUUTTEITA	50
5.3.1	<i>Rajat ja rutiinit opetuksen tukena</i>	51
5.3.2	<i>Säännöt ohjailevat käyttäytymistä</i>	52
5.3.3	<i>Vertaisoppiminen</i>	54
6	OPPILAAN HAASTAVAAN KÄYTTÄYTYMISEEN REAGOIMINEN	55
6.1	BEHAVIORAALINEN NÄKÖKULMA OPPIMISEEN.....	55
6.2	TYÖRAUHAN EDISTÄMINEN.....	57
6.3	EPÄTOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN SAMMUTTAMINEN	59
6.4	SANATTOMAT VAIKUTUSKEINOT.....	62
6.5	SANALLINEN OHJAAMINEN.....	63
6.6	SEURAAMUSTEN KÄYTTÄMINEN	64
6.6.1	<i>Keskustelun keinoin kasvattamista</i>	68
7	OPPIMISEEN VOI LIITTYÄ HAASTEITA	70
7.1	DIAGNOOSIT JA LUOKITTELUT OPETTAJAN TYÖN TUKENA	71
7.2	HAASTEITA OPPIMISESSA	73
7.3	KIELELLINEN ERITYSVAIKEUS.....	74
7.4	MONIMUOTOINEN KEHITYSHÄIRIÖ	76
7.5	HAASTEITA KESKITTYMISESSÄ.....	76
7.6	AUTISMIKIRJON HÄIRIÖ.....	78

8	POHDINTA	79
8.1	YHTEENVETOA TUTKIELMAN TULOKSISTA.....	79
8.2	KATSE TULEVAAN.....	82
8.3	TUULIMYLLY-MALLI	84
LOPUKSI	88	
	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA TUTKIMUSSUHTEEN TARKASTELUA	88
	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	91
LÄHTEET	92	

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassani tutkin alakoululaisen haastavaa käyttäytymistä. Tutkielmassani tarkastelen tarkempien tutkimuskysymysten valossa sitä, millaisia eri määritelmiä oppilaan haastavalle käyttäytymiselle tutkimuskentällä on annettu. Lisäksi etsin tietoa siitä, millaiset eri tekijät selittävät oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Lopuksi tarkastelen niitä keinoja, joita tutkimusten mukaan voidaan hyödyntää haastavasti käyttäytyvän oppilaan oppimisen edistämiseksi. Kansainvälisesti merkittävien kasvatukseen liittyvien aatteiden ja teorioiden erittelyä voidaan pitää yhtenä kasvatustieteiden kiistatottamana tehtävänä (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 160). Tutkimuksessani hyödynnän kattavasti aihetta koskevaa suomalaista kasvatustieteellistä ja psykologista tutkimusta. Suomalaisten tutkijoiden lisäksi perehdyn tutkimuksessani myös kansainvälisiin tutkimuksiin. Tämän tutkimukseni tavoite on vertailla sekä koota yhteen tieteellistä tutkimusta alakoululaisen haastavaan käyttäytymiseen liittyen.

Tutkielmani tarkemmat tutkimuskysymykset muotoituivat seuraaviksi:

- 1. Millaisia määritelmiä oppilaiden haastavalle käyttäytymiselle alakoulussa on annettu?*
- 2. Mitä oppilaiden haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu?*
- 3. Millaisilla keinoilla opettaja voi edistää oppimista tilanteissa, joissa oppilaan käytös tulkitaan haastavaksi?*

Tutkimuskysymyksiini soveltuvaa tutkimusmenetelmää pohtiessa olin avoin monenlaisille tutkimusmenetelmille. Tutkimuksen tavoitetta tukeviin tutkimuskysymyksiin päädyttiin etsimään vastauksia laadullisen tutkimuksen keinoin, joskaan kvantitatiivisiksi luokiteltavia tutkimuksia aiheen tarkastelussa ei rajattu lähtökohtaisesti tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen kirjallinen aineisto käsiteltiin teoriaohjaavaa laadullista analyysia hyödyntämällä. Teoriaohjaavaa laadullista analyysia täydennettiin soveltamalla systemaattisen analyysin menetelmiä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija ikään kuin elää tutkimuskohteensa kanssa samassa maailmassa, tarkkailee sitä sisältäpäin (Hakala, 2015, 20). Tutkimuksen aihe voikin löytyä esimerkiksi käytännön työmaailmasta (Metsämuuronen 2009, 38). Perusteet siihen, miksi tiettyä tutkimusaihetta päädyttiin tutkimaan, on esitettävä tutkimuksessa avoimesti (Varto 2005, 185–186). Kiinnostuin oppilaiden haastavasta käyttäytymisestä opintojeni aikana työskennellessäni monenlaisissa kouluissa, monenlaisien luokkien ja monenlaisien oppilaiden kanssa. Kiinnitin huomioita usein samankaltaisena toistuvaan ilmiöön: useat luokat esiteltiin minulle ”haastavina luokkina”; ”haastavina ryhminä”, joiden opettaminen ja työrauhan ylläpitäminen koettiin jollain tapaa poikkeukselliseksi. Tein myös toisen mielenkiintoisen havainnon: usein myös oppilaat olivat omaksuneet ryhmänsä määritelmän haastavana luokkana, jolla oppilaat esimerkiksi perustelivat luokkansa toimintaa. Nämä kiinnostukseni herättäneet arkihavainnot eivät tietenkään ole tieteellisiä ja niiden luotettavuutta voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi Uusitalon arkihavaintoihin liittämien ongelmien valossa (Uusitalo 2001, 13–17). Nämä arkielämän havainnot kuitenkin herättivät kiinnostukseni tutkia aihetta tarkemmin tieteen keinoin. Tutkimuksen tekemisen kannalta tutkijan henkilökohtaista kiinnostusta tutkimusaiheeseen pidetään tärkeänä (Uusitalo 2001, 57; Metsämuuronen 2009, 38).

Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimuksen kohteeksi valikoituu jokin sellainen tutkimusaihe, jonka tutkija kokee tärkeänä ja jo sinänsä tutkimukseen velvoittavana (Varto 2005, 50). Pohtiessani kokemuksiani kiinnostuin enemmän siitä, miten oppilaiden haastava käyttäytyminen alakoulukontekstissa määritellään. Lisäksi kiinnostuin siitä, mitä käyttäytymisen taustalla vaikuttavia syitä on tunnistettu. Kiinnostuin myös siitä, millaisia keinoja opettajan tueksi on löydetty tilanteisiin, joissa oppilaan käytös tulkitaan haastavaksi. Koin näiden aiheiden tutkimisen tieteellisesti tärkeäksi.

Luokanopettajaopintojeni ohella opiskelin psykologiaa ja erityiskasvatusta. Näiden opintojen aikana käsitykseni muun muassa ihmisen käyttäytymiseen liittyen laajeni ja kiinnostukseni syveni entisestään. Erityiskasvatuksen opintojen aikana sain paljon hyödyllistä tutkimustietoa erityispedagogiikan keinoista edistää oppimista. Lähes poikkeuksetta näiden keinojen todettiin hyödyntävän ei ainoastaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, vaan kaikkia oppilaita tuen tarpeista riippumatta. Tässä tutkielmassani hyödynnänkin myös erityispedagogiikan kirjallisuutta ja tutkimuksia. En myöskään rajaa ketään alakoulun opetuspiirissä olevaa lasta tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi ajatukseni siitä, kuinka kukaan lapsi ei koulussa tahallaan käyttäydy haastavasti, sai teoreettista vahvistusta erityiskasvatuksen opinnoista. Jo siis ennen tämän tutkimuksen tekoon

ryhtymistä tiedostin, että lapsen haastava käytös voi johtua vaihdellen useista eri tekijöistä. Tätä käsitystä käyttäytymisen taustalla vaikuttavien tekijöiden moninaisuudesta halusin tietoisesti laajentaa ja vahvistaa entisestään. Tämänkaltainen halu vahvistaa jotain etukäteen asetettua tavoitetta ei ole ongelmallinen, kunhan tavoite tuodaan avoimesti ja selkeästi esiin (Varto 2011, 22). Eettisesti kestävässä tutkimuksessa tutkimusintressien moninaisuus myös tunnustetaan ja tietoisesti kyseenalaistetaan (Hirvonen 2006, 43).

Toiminnan keskiössä alakoulussa on aina lapsi. Mitä lapsi tarvitsee? Miten hänen kehitystään voisi parhaiten tukea? Näiden seikkojen pohtiminen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Opetushallitus 2016), joita opettajat pedagogisina ammattilaisina ja yliopistotason koulutuksen läpikäyneinä pystyvät myös monitahoisesti puntaroimaan. Haastavan lapsen tai luokan käyttäytymisen syiden ymmärrys auttaa parhaimmillaan löytämään toimivat keinot oppimisen tukemiseksi ja näkemään haastavasti käyttäytyvän lapsen käyttäytymisen taakse. Oppilaan haastava käytös onkin osattava ikään kuin erottaa oppilaasta; vaikka oppilaan käytös olisi haastavaa, ei se tarkoita, että lapsi, joka käyttäytyy haastavasti tulisi leimata haastavaksi lapseksi (Orsati & Causton-Theoharis 2013). Kuten Määttä ja Uusiautti (2012) toteavat, oppilaan on tärkeää kokea olevansa ymmärretty ja arvostettu myös tilanteissa, joihin hän ei ole sopeutunut tai joissa hän on heikko, hankala tai ei vastaa opettajan odotuksia (mt. 33). Onkin tärkeää, että lapsi on hyväksytty myös silloin, vaikkei hän täyttäisi kaikkia odotuksia. Myönteinen ja hyväksyvä suhtautuminen lasta kohtaan antaa tälle mahdollisuuden. (Saloviita 2014, 129.) Lapsen kokemus siitä, että hän on jollain tapaa vääränlainen, on lamaava (Mäkelä 2009, 8). Esimerkiksi sääntöjen rikkominen tai rajojen kokeileminen voidaan virheellisesti sekoittaa lapsen pahuuteen (Gjerstad 2015, 234). Lapsi ei siis tahallaan käyttäydy haastavasti. Oppilaan käyttäytymiseen voikin opettajana suhtautua viestinä tai merkinä jostakin käyttäytymisen taustalla vaikuttavista moninaisista syistä (Sigfrids 2009, 92–93; Saloviita 2014, 129). Mitä tai mistä tämä oppilaan käytös siis kenties kertoo, mitä se merkitsee (Sigfrids 2009, 92–93)? Opettaja on arvokkaassa asemassa, sillä hänellä on mahdollisuus pedagogisena ammattilaisena etsiä ja löytää yksilöllisesti toimivia keinoja oppilaan toiminnan ja oppimisen tukemiseen.

Opettajan keinoihin vaikuttaa oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen on Suomessa lähestytty useista eri näkökulmista. Konservatiivisesti keinoja on haettu rangaistuksista ja kurinpidosta, liberaalisesti näiden rangaistuksen minimoimisesta hyvien suhteiden, lapsikeskeisyyden, demokraattisuuden ja tasa-arvon avulla sekä myös niin sanotusta radikaalista suuntauksesta, jonka piirissä on esimerkiksi pohdittu koulutuksen luonnetta ideologisista ja poliittisista lähtökohdista. (Saloviita 2014, 12, 50.)

Teoksessaan *Työrauha luokkaan* (2014) erityispedagogiikan professori Timo Saloviita korostaa näkökulmaa, jossa häiriöiden ennaltaehkäiseminen moninaisin eri keinoin voidaan nähdä tehokkaana tapana edistää sekä oppilaiden oppimista että vähentää työrauhaongelmia. Työrauhaongelmien lisäksi oppilaiden haastavaa käyttäytymistä on Suomessa viime vuosina tutkittu muun muassa oppilaiden psyykkisen oireilun (Ojala 2017a, 2017b) sekä motivaation (ks. mm. Salmela-Aro 2018) näkökulmasta.

Opettaja on ainutlaatuisessa asemassa, jossa lapsen kohtaaminen, lapsen oppimisen tukeminen sekä lapsen ohjaaminen vahvuuksiensa tunnistamiseen voi auttaa lasta näkemään aiemmin synkältä tuntuneen tulevaisuutensa täynnä erilaisia mahdollisuuksia (Rogers 2004c, 16–18). Nykyhetken merkityksellisyyden lisäksi perusopetuksessa katse käännetäänkin myös tulevaisuuteen (Opetushallitus 2016). Toivon tämän tutkimuksen hyödyntävän kentällä toimivia opettajia, jotka kohtaavat työssään tilanteita, joissa oppilaiden käyttäytyminen koetaan haastavana. Ennen kaikkea toivon tutkimukseni laajentavan käsitystä siitä, kuinka moninaisia syitä oppilaan käyttäytymisen taustalla voi olla sekä siitä, millaisin keinoin lapsen oppimista voi tukea tilanteissa, jotka koulussa koetaan haastavina. Parhaimmillaan tutkimuksestani on sitä hyödyntävän opettajan välityksellä hyötyä niille oppilaille, joille turvallisen ja välittävän aikuisen tuki on vaikutukseltaan erityisen tärkeää, kauaskantoista ja arvokasta.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tieteelliseen tutkimukseen kuuluu tutkimuksen toteuttamisen yksityiskohtainen raportoiminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut on saatettava tutkimuksen lukijan tietoon siten, että vastaava tutkimus olisi tämän kuvauksen perusteella toteutettavissa uudelleen. Myös tutkimuksen tutkimuksellisen kulun kuvaaminen kuuluu osaksi tieteellistä raporttia. (Varto 1992, 111, 114.) Tässä kappaleessa kuvataan tarkemmin tutkimuksen metodologisia valintoja sekä tutkimuksen menetelmällistä kulkua.

2.1 *Tutkimusaineistona valmiit aineistot*

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin laadullista analyysiä, jonka osana sovellettiin systemaattisen analyysin piirteitä. Tämän pro gradu -tutkielman aineistona on tutkimusaiheesta tehdyt aiemmat tutkimukset. Tämän tutkimuksen luonnetta voidaan siis pitää teoreettisena (Uusitalo 2001, 60–61). Usein valmiit aineistot voivat tarjota mielenkiintoisen tutkimusaineiston tutkimusongelman selvittämiseen (Eskola & Suoranta 1998, 118–120).

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään aineistoa, joka voidaan pukea tekstin muotoon. Tämä aineiston teksti voi olla yhtä hyvin joko tutkijasta riippuen syntynyt tai vaihtoehtoisesti tuotettu tutkijasta riippumatta. Aineisto voi siis koostua esimerkiksi haastatteluista, havainnoinneista tai kirjallisista, kuvallisista tai ääntä sisältävistä aineistoista. Nämä aineistot koostuvat yleisimmin kielellisistä ilmauksista. (Eskola & Suoranta 1998, 15, 64.) Uusitalon (2001) jaon mukaisesti valmiit aineistot voivat olla joko aikaisempia tutkimuksia, tilastoja, henkilökohtaisia dokumentteja (esim. kirjeet), organisaatioiden asiakirjoja (esim. vuosikertomukset) tai joukkotiedotusten tai kulttuurin tuotteita (esim. kirjoitettu teksti) (mt. 94–96). Tässä tutkimuksessa valmiista aineistoista hyödynnettiin monipuolisesti aikaisempia tutkimuksia sekä tieteellisiä teoksia, kirjoja. Teoreettisessa tutkimuksessa on oleellista, että analyysissä hyödynnetyt lähteet ovat tieteellisesti relevantteja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Tieteellisen kirjan kriteerinä pidettiin tässä

tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, kuten teoksen tieteellisten kirjoittamiskäytänteitä noudattavaa kirjoitusasua viittauksineen ja lähdeluetteloineen. Lisäksi teosten kirjoittajien tuli olla jonkin tieteenalan, pääsääntöisesti kasvatustieteiden, erityispedagogiikan tai psykologian, koulutettuja asiantuntijoita ja/tai tutkijoita. Tieteellisten artikkeleiden tuli yllä mainittujen lisäksi olla julkaistu luotettavassa tieteellisessä julkaisussa. Organisaatioiden asiakirjana voidaan pitää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Tässä pro gradu -tutkielmassa aineisto koostui tutkijasta riippumattomasti tuotetuista kirjallisista aineistoista, joista päälähteenä käytettiin Saloviidan (2014) *Työrauha luokkaan* -teosta. Systemaattiseen analyysiin ei tavanomaisesti kuulu väitteiden ja perusteluiden etsiminen analysoitavaksi valitun tekstin ulkopuolelta (Jussila et al. 1989, 195). Tämän tutkielman yhtenä tavoitteena oli kuitenkin eri tutkimusten vertaileminen, jonka vuoksi aineistoa laajennettiin myös muulla aiheesta tehdyllä tutkimuksella. Toisaalta tieteellinen teksti voi myös sisältää runsaasti viitteitä aikaisempiin tutkimuksiin ja saattaa siten olla ymmärrettävissä vain tämän jatkuvan keskustelun osana (Jussila et al. 1989, 185). Tämän vuoksi analyysissa paneuduttiin edelleen myös joihinkin Saloviidan käyttämiin lähteisiin. Tieteelliseen keskusteluun haluttiin yllä mainitun vertailun vuoksi ottaa mukaan myös muita kuin Saloviidan esiin nostamia tutkimuskohteen kannalta oleellisia ja ajankohtaisia tutkimuksia. Tämän erottamiseksi ne teokset, tutkimukset ja teoriat, joihin myös Saloviidan teoksessa (2014) viitataan, on pyritty esittämään selkeästi olleen myös Saloviidan viittaamia.

2.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Jokainen laadullinen tutkimus on luonteeltaan ainutlaatuinen. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, ettei sille ole olemassa valmista analyysimallia. Tämä ohjaa tutkijaa käyttämään analyysimalleja luovasti ja niitä soveltaen. (Patton 2002, 433.) Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valikoitui lopulta laadullinen analyysi, johon yhdistettiin systemaattisen analyysin piirteitä. Yksi laadullisen analyysin tavoitteista on selkeyttää ja tiivistää aineistoa. Selkeyttämisellä ja tiivistämisellä pyritään saavuttamaan uutta tietoa tutkimuskohteesta ja esittämään näin koottua tietoa selkeässä ja mielekkäässä muodossa, aineiston sisältämää informaatiota kadottamatta. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisen analyysin eri muotoja ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen sekä teoriaohjaava analyysi. Nämä laadullisen analyysin muodot eroavat toisistaan siinä, kuinka tutkimuksen aineistosta saatua tietoa tarkastellaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–111.)

Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoa pyritään tarkastelemaan aineistolähtöisesti, ilman tutkittavaan aiheeseen liittyviä aiempien tutkimuksien ja teorioiden luomia toisaalta rajoituksia, toisaalta tukea. Aineisto järjestellään analyysiyksiköihin, jotka tutkija muodostaa aineistolähtöisesti aineiston perusteella tutkimuksen edetessä. Aineistolähtöisen analyysin loppuvaiheessa aineistolähtöisen analyysin tulosten perusteella voidaan luoda uusi teoreettinen käsitys tutkittavasta aiheesta. Teoreettisesti tutkimusaineistosta luotava kokonaisuus onkin aineistolähtöisen analyysin tavoite. On kuitenkin kyseenalaista, voiko tutkija koskaan ylittää kuvatun kaltaiseen objektiivisuuteen ja itsensä eriyttämiseen tutkimuskohteestaan. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) teoksessaan esille nostavat, vaikuttavathan jo tutkijan valitsemat käsitteet ja tutkimusmenetelmät siihen, millaisia tutkimustuloksia tutkimuksen avulla saadaan. (mt. 108–109.) Myös jo havaintojamme ja sitä, kuinka niistä kerrotaan käsitteellisesti, voidaan pitää teoriasidonnaisena toimintana (Uusitalo 2001, 41). Tämä pro gradu -tutkielma syntyi tutkijan omasta mielenkiinnosta tutkittavaa aihetta kohtaan, tutkija itse toimii ammattilaisena samalla kentällä, jossa tutkittava ilmiö (oppilaiden haastavaksi koettu käyttäytyminen) esiintyy ja tutkija oli perehtynyt tutkimaansa aiheeseen ja pohtinut tutkimusaiheettaan teoreettisesti jo opiskelujensa aiemmissä vaiheissa. Jo nämä tutkimuksen lähtötilannetta kuvaavat tekijät sulkevat aineistolähtöisen analyysin hyödyntämisen tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Teorialähtöinen analyysi puolestaan on nimensä mukaisesti ikään kuin aineistolähtöisen analyysin vastakohta, jossa teoria asettaa raamit sille, miten analyysi toteutetaan. Tutkimuskohde määritellään ja sitä tarkastellaan jonkin jo tiedetyn teorian, mallin tai auktoriteetin oppien mukaisesti. Esimerkiksi kategoriat hahmotetaan etukäteen näiden ennakko-oletusten pohjalta, ja aineistosta etistään sopivuuksia näiden kategorioiden alle. Teorialähtöisen analyysin avulla voidaan testata, vahvistaa ja uusintaa jo tiedettyjä käsityksiä tutkimuksen tutkimuskohteesta. Tämä laadullisen analyysin muoto on tyypillinen etenkin luonnontieteellisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110–111.)

Joihinkin tutkimuksiin teorialähtöinen analyysi sopii. Tätäkin pro gradu -tutkielmaa olisi voinut lähestyä teorialähtöisen analyysin avulla. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineiston analysoinnissa haluttiin hyödyntää jo tehtyjä tieteellisiä tutkimuksia ja kehitettyjä teorioita, joiden avulla tutkimuksessa hyödynnettyä kirjallista aineistoa pystyttiin arvioimaan ja käsittelemään kriittisesti. Jo tiedettyjen teorioiden perusteella ei kuitenkaan haluttu muodostaa etukäteisoletuksia ja kategorioita, joihin aineistoa sijoiteltaisiin. Tavoitteena oli myös saattaa tutkimuskohteesta eri tutkimusten avulla saatua tietoa vuoropuheluun keskenään. Tämän vuoropuhelun avulla puolestaan tutkimuksen tuloksina voitaisiin mahdollisesti esittää tietoa yhteen kokoava ja yhdistelevä uusi malli tai teoria.

Näin ollen aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon sijoittuva, ikään kuin molempia analyysitapoja yhdistelevä laadullinen analyysin muoto, *teoriaohjaava analyysi*, valikoitui tämän pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmäksi.

Teoriaohjaava analyysi mahdollistaa teorian yhdistämisen aineiston käsittelyyn ja analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Esimerkiksi Eskola käyttää aineistolähtöisen analyysin sekä teorialähtöisen analyysin välimuodosta nimitystä teoriasidonnainen analyysi, joka kuvaa hyvin aineiston ja teorian yhteenkietoutumista (Eskola 2010, 182–185). Teoriaohjaava analyysi mahdollisti tutkimuksen aiheeseen, oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen, liittyvän aiemman tutkimuksen ja teorioiden hyödyntämisen tutkimuksen eri vaiheissa. Toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, teoriaohjaavassa analyysissä aineistosta valitaan analyysiyksiköt aineistolähtöisen analyysin tapaan, mutta toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, aiemman tiedon avulla tai ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110). Tässä pro gradu -tutkielmassa aineistosta ei siis etsitä vastaavuuksia etukäteen muodostettuihin kategorioihin, vaan kategoriat muodostetaan ja aineistoa ryhmitellään aineiston pohjalta luotujen luokittelujen sekä ylä- ja alakäsitteiden avulla (ks. esim. kuvio 1). Teoriaan voidaan siis tukeutua; jo tiedetyn avulla tai ohjaamana voidaan käsitellä ja analysoida aineiston perusteella saatua uutta tietoa ja sen perusteella muodostettuja analyysiyksiköitä. Teoriaohjaavaan analyysiin aiempi tieto vaikuttaa siis ohjaavasti, ei teoriaa testaavasti. Sen sijaan teorian avulla tutkija voi tarkastella tutkimuksensa tuloksia uusistakin näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.)

Tutkimuksen tekoon kuuluu aina uuden tiedon ja jo tiedetyn tiedon vuoropuheluun saattaminen (Eskola 2010, 183). Teoriaohjaavassa analyysissä tutkijalle avautuu mahdollisuus tarkastella tutkimustuloksiaan aiempiin tutkimuksiin peilaten kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tämä voi tuoda tutkimukseen uusia, yllättäviäkin näkökulmia ja pohdinnan aiheita sekä osaltaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Kuten Eskola (2010) teoriasidonnaisen analyysin ominaispiirteistä toteaa, muodostuu tämän analyysitavan teoriapohja useista erilaisista ja sekalaisistakin teorioista, käsitteistä ja esimerkiksi tutkimuksista, jotka liittyvät tutkimuksen tutkimusongelmaan. Vaarana tällöin on näiden teorioiden esittelyn tasolle jääminen, ilman konsensusta tutkimuksen teoriaosuuden ja tutkimuksen muiden osien välillä. (Eskola 2010, 183–184.) Tätä epäsuhtaa pyrittiin tässä pro gradu -tutkielmassa tietoisesti välttämään.

Teoriaohjaavaa analyysiä täydennettiin tässä pro gradu -tutkielmassa soveltavasti systemaattisella analyysillä. Systemaattinen analyysi tarkoittaa tutkimustapaa, jossa tavallisimmin kirjallista aineistoa ja sen sisältämiä ajatuksellisia kokonaisuuksia eritellään, tulkitaan ja arvioidaan teoreettisesti

orientoituneesti (Jussila et al. 1989, 170–171, 174). Myös tämä pro gradu -tutkielma on luonteeltaan teoreettinen. Kuten Jussila, Montonen ja Nurmi (1989) kuvailevat, systemaattinen analyysi on sovellutustavoiltaan vaihteleva tutkimusmenetelmä, jota on hyödynnetty etenkin filosofian, kielitieteiden, käyttäytymistieteiden ja teologian tutkimuskentillä. Jonkin verran tutkimusta on tehty myös kasvatustieteiden alueella. (mt. 157–158, 162–169, 173.)

Systemaattinen analyysi etenee tyypillisesti jonkun käytännön kasvattajan, tutkijan tai ajattelijan ajatuskokonaisuuden tutkimisesta ajatusrakenteen selkiyttämiseen, olennaisten oivallusten esiin nostamiseen ja mahdollisesti myös sen kehittelyyn edelleen. Systemaattiseen analyysiin voidaan nähdä kuuluvan teoreettisen työskentelyn kaksi keskenään vuorovaikutuksessa olevaa perustehtävää, jotka ovat analyttinen ja synteettinen tehtävä. Analyttinen tehtävä tarkoittaa esimerkiksi jonkin tutkijan tai ajattelijan kirjoittaman teoksen sisältämän käsitysten, ajatussystemien, erittelyä. (Jussila et al. 1989, 158–160.) Tässä tutkimuksessa systemaattisena analyysin analyttinen tehtävä kuvaa erityisesti kappaleiden 5 ja 6 tavoitteita, joissa on eritelty painottuneesti Saloviidan käsityksiä alakoululaisen haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamiseen liittyen. Systemaattisen analyysin synteettinen tehtävä puolestaan tarkoittaa kokoavaa uuden ajatusrakennelman, käsitteen tai ajatuksen, kuten teorian, luomista (Jussila et al. 1989, 158). Uuden teorian kehittämistä voidaan pitää teoreettisen tutkimuksen haastavimpana tutkimuksellisenä tavoitteena (Uusitalo 2001, 61). Systemaattisen analyysin synteettinen tehtävä toteutuu tutkimukseni pohdinta-luvussa (kpl 8), jossa tutkimuksen tuloksien perusteella on luotu tutkimustuloksia kokoava ja soveltava uusi teoreettinen malli.

Systemaattisen analyysin tavoitteena on selvittää ne perustekijät, jotka ilmiössä, kuten oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen liittyen, vaikuttavat ja miten ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Perinteisesti systemaattinen analyysi on toteutettu kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin. (Jussila et al. 1989, 171, 176.) Tässä pro gradu -tutkielmassa analyysi toteutettiin edellä kuvatusti teoriaohjaavana analyysinä, joka on menetelmälliseltä etenemiseltään sisällönanalyysiä joustavampi analyysin muoto. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, myös teoriaohjaavaa laadullista analyysia voidaan pitää sisällönanalyysinä. Tällöin sisällönanalyysillä viitataan yksittäisen menetelmän sijaan väljempään teoreettiseen kehykseen, jonka avulla voidaan analysoida esimerkiksi kirjoitettua aineistoa. (mt. 103–114.) Näin ajateltiin myös tässä tutkimuksessa.

2.3 Tutkimuksen kulku

Aloitin tutkielmani kirjallisuuskatsauksella. Kirjallisuuskatsauksen tekeminen tutkimuksen alussa on oleellista, jotta tutkija saa tutkittavasta aiheestaan ja siihen liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta yleiskäsityksen (Uusitalo 2001, 58; Metsämuuronen 2009, 42–45). Suomalainen alakoulu on monessa suhteessa erityinen. Koska tämän tutkielmani tutkimuskohteena oli suomalainen alakoulu, tutustuin suomalaisen koulujärjestelmän erityispiirteiden vuoksi varsinkin suomalaisten tutkijoiden tutkimuksiin ja suomalaiseen tutkimuskenttään. Suomalaisen koulujärjestelmän erityispiirteillä tarkoitan esimerkiksi koulun tasa-arvoisuutta, koulutuksen maksuttomuutta, oppivelvollisuutta, akateemisesti koulutettuja opettajia, ilmaista kouluruokailua ja alakoulun keskittymistä pääsääntöisesti 7–12 -vuotiaiden lasten opettamiseen pääsääntöisesti turvallisessa oppimisympäristössä. Koulumme myös tavoittaa suurimman osan ikäluokkansa lapsista.

Saadakseni yleiskäsityksen alakoululaisen haastavaan käyttäytymiseen liittyvän tutkimuksen laajuudesta, toteutin haut Andor-, Tamcat-, Tampub-, Arto- ja ERIC-hakupalvelimilla. Oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen liittyvien Andor-, Tamcat- ja Tampub-hakujen perusteella aihetta on tutkittu monipuolisesti erilaisista näkökulmista ja esimerkiksi työrauhaan liittyen. Kotimaisten Arto-artikkeliviitetietokannan haun perusteella oppilaiden haastavaa käyttäytymistä on käsitelty esimerkiksi lastentarhanopettajien ja vanhempien kokemana sekä ilmauksena. Kasvatustieteen kansainvälisestä tietokannasta ERIC:stä hakusanalla ”challenging student” tuloksia löytyi 9 597, hakusanoilla ”students challenging behaviour” tuloksia puolestaan löytyi 1501 kappaletta, joista 780 vuosilta 2010–2019. Haastavaan käyttäytymiseen liittyen on tehty myös useita väitöskirjoja (ks. mm. Kajamies 2017b; Ojala 2017a). Tutkimuksen aihe on siis kiinnostanut pitkään, ja on yhä kiinnostava ja ajankotainen.

Kirjallisuuskatsauksen myötä ilmeni, että haastavaa käyttäytymistä etenkin työrauhaongelmien näkökulmasta on kasvatustieteiden tutkimuskentällä tutkinut paljon esimerkiksi Jyväskylän Yliopiston erityispedagogiikan professori Timo Saloviita. Saloviidan tutkimukset ovat aluksi keskittyneet paljon inklusiivisuuteen sekä kehitysvammaisten lasten opettamiseen osana kouluyhteisöä. Viimeisimmissä teoksissaan Saloviita on käsitellyt esimerkiksi koulujen työrauhaongelmia. Kiinnostuin näistä Saloviidan teoksista, ja jatkoin kirjallisuuskatsauksen tekemistä Saloviidan tutkimuksista systemaattisella kirjallisuuskatsauksella. Tämän katsauksen toteutin hakemalla Tampereen yliopiston kirjaston Andor-tietokannasta julkaisut hakusanalla ”Timo Saloviita”. Tuloksia kertyi 103 kappaletta. Julkaisun otsikon tai sisällön piti liittyä tutkielmani

tarkempiin tutkimuskysymyksiin. Tutkielman aineistoksi halusin rajata verrattain uutta tutkimustietoa, jonka vuoksi julkaisuajankohdan vaatimuksesi asetettiin viimeiset kymmenen kokonaista vuotta, sisältäen vuodet 2007–2018. Näistä julkaisuista tarkempaan tarkasteluun päätyi otsikon, tarkemman sisällöntarkastelun ja julkaisuajankohdan perusteella viisi teosta ja niiden uusimmat painokset: *Työrauha luokkaan* (2014), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (2016, toim.), *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen* (2013), *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla* (2008) sekä *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (2009, toim.). Näiden teosten tarkemman tarkastelun johdosta Saloviidan teos *Työrauha luokkaan* (3. painos, 2014) osoittautui alakoululaisen haastavan käyttäytymiseen yleisesti liittyen teoksista relevanteimmaksi tieteelliseksi teokseksi.

Vaikka tutkimukseni sisältö oli tässä vaiheessa vasta hahmotelman tasolla, vastasi mainittu Saloviidan teos yllättäen sisällöllisesti hyvin paljon niitä sisältöjä, joita myös tässä pro gradu -tutkielmassa oli tutkielman suunnitteluvaiheessa ja aiempaan tutkimukseen tutustumisen jälkeen hahmotelmana käsitellä. Saloviidan teoksen avulla päädyttiinkin täsmentämään tämän pro gradu -tutkielman aihepiirien raameja oppilaan haastavaan käyttäytymiseen liittyen. Tutkielman aineisto rajautui siis tutkimusta tehdessä alun perin laajasti oppimiseen liittyvistä haasteista toteutetuista, niin suomalaisesta kuin kansainvälisestäkin, määrällisesti sangen runsaasta tutkimuksien joukosta, painottumaan Saloviidan *Työrauha luokkaan* -teoksessa käsiteltäviin teemoihin. Tällä ratkaisulla pyrittiin lisäämään kirjallisen aineiston analyysin monipuolisuutta, kattavuutta, kriittisyyttä ja vertailua muihin alan suomalaisiin sekä kansainvälisiin tutkimuksiin. Aineiston rajaamisen tärkeimpänä rajausperusteena voidaan pitää aineiston merkittävyyttä suhteessa tutkimuskohteeseen (Jussila et al. 183). Teoreettinen tutkielma voidaan hyvin rajata jonkin tieteenalan keskeisten tutkijoiden tuotannon tiettyyn osaan sekä esimerkiksi teorioiden vertailuun. Kokonaiskuvan luominen ja aiemmin keskenään erillisten teorioiden tai empiiristen havaintojen yhdistäminen voidaan myös asettaa tutkimuksen tavoitteeksi. (Uusitalo 2001, 60–61.) Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Teoreettisen tutkimuksen onnistumisessa korostuu relevanttien lähteiden valinta ja käyttäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27).

Aineiston tunteminen hyvin on laadullista analyysia tehdessä tärkeää. Aineistoa suositellaankin luettavaksi useaan otteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Tutkimuksen pääaineistona voidaan pitää Saloviidan (2014) teosta. Tämän teoksen luin useita kertoja samalla siitä muistiinpanoja ja jäsentelyjä tehden ennen varsinaiseen kirjoitustyöhön ryhtymistä.

Kuten Hakalakin (2015) muistuttaa, laadulliseen tutkimukseen usein kuuluu tutkimuksen muototutuminen ja rakentuminen lopulliseen muotoonsa tutkimusta tehdessä. Tutkijan ajatukset saattavat kaivata selkeyttämistä aivan tutkimuksen viimeistelyvaiheeseen saakka. (mt. 23.) Myös useita laadullisen tutkimuksen klassikkotutkimusoppaita kirjoittaneet Eskola ja Suoranta muistuttavat, että laadullista tutkimusta tehdessä tutkimussuunnitelma saa muuttua ja kehittyä tutkimusta tehdessä – ja oikeastaan se on jopa suotavaa (Eskola & Suoranta 1998, 15–16). Tämän tutkimuksen alustavaa aihetta kysyteltiin vuosi, jonka jälkeen valittua aihetta lähestyttiin aluksi kirjallisuuskatsauksen keinoin. Lopulta aineiston analyysi päädyttiin toteuttamaan laadullisesti teoriaohjautuvana analyysinä, johon sovellettiin systemaattisen analyysin piirteitä. Aineistoa analysoitiin tarkempien tutkimuskysymysten avulla, joihin liittyen aineistoa luokiteltiin. Tämän laadullisen analyysin voidaan katsoa sisältävän myös sisällönanalyysin piirteitä, sillä yksittäisen menetelmän sijaan sisällönanalyysin voidaan katsoa tarkoittavan myös laajempaa teoreettista kehystä analyysimenetelmille, joissa analysoidaan esimerkiksi tekstin muodossa olevia sisältöjä (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 103).

Systemaattinen analyysi sisältää Jussilan, Montosen ja Nurmen (1989) jaottelun mukaan kolme päävaihetta, jotka ovat hahmottamisvaihe, analyysivaihe sekä tutkimustulosten selittämisen ja käyttövaihe. Hahmottamisvaiheeseen sisältyvät esimerkiksi ongelmien jäsentäminen, tekstien valinta sekä esimerkiksi tarkempien kysymysten luominen. Analyysivaihe voi perustua esimerkiksi kirjallisen aineiston sisältämien väitteiden tunnistamiselle, täsmentämiselle ja jäsentämiselle. Viimeisessä vaiheessa tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi lähtökohtana jatkotyöskentelylle. (mt. 177–179.) Muuttuva tutkimussuunnitelma osaltaan edistää tutkimuksen eri vaiheiden yhteenkietoutumista (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tähän on pyritty myös tätä tutkimusta tehdessä. On myös luonnollista, että tutkimuksen ongelmanasettelu muokkautuu tutkimustyön edetessä (Jussila et al. 1989, 182). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tarkemmat tutkimusongelmat rajattiin tutkimuksen hahmottamisvaiheeseen. Tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset täsmentyivät tutkimuksen kehittyessä. Lisäksi hahmottamisvaiheeseen etsittiin kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin tutustumalla vastauksia siihen, miten haastavaa käyttäytymistä koulumaailmassa on määritelty. Näissä määritelmässä työrauhan käsitteet ja Saloviidan tutkimukset korostuivat, jonka perusteella tutkimuksen analyysivaiheeseen valikoitui Saloviidan työrauhaa käsittelevä teos. Analyysivaiheeseen teoksen väitteitä pyrittiin tunnistamaan, jäsentämään ja täsmentämään. Tutkimustulosten käyttövaiheena voidaan pitää tutkimuksen pohdinta-osuutta, jossa tutkimuksessa saatuja tuloksia sovellettiin uuden teorian luomiseen.

Lopullisessa muodossaan tutkimukseni analyysiosuus etenee tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimuksen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

- 1. Millaisia määritelmiä oppilaiden haastavalle käyttäytymiselle alakoulussa on annettu?*
- 2. Mitä oppilaiden haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu?*
- 3. Millaisilla keinoilla opettaja voi edistää oppimista tilanteissa, joissa oppilaan käytös tulkitaan haastavaksi?*

Tutkimukseni alussa kappaleessa kolme pohdin siis sitä, mihin alakoululaisen haastavalla käyttäytymisellä käsitteellisesti viitataan; millaisista näkökulmista sitä on lähestytty, millaisia määritelmiä sille on tutkimuskentällä löydetty? Tämän jälkeen etenen tarkastelemaan kappaleessa neljä sitä, mistä eri tekijöistä alakoululaisen haastava käyttäytyminen voi johtua. Tutkimuskysymyksistä viimeisen avulla pohdin kappaleissa viisi ja kuusi sitä, millaisia keinoja tutkimuskentällä on löydetty alakoululaisen oppimisen edistämiseen silloin, kun oppilaan käyttäytyminen koetaan haastavaksi. Tutkielmani lopussa tarkastelen kappaleessa seitsemän myös joitakin oppimiseen liittyviä haasteita. Näitä oppimiseen liittyviä haasteita käsittelen tiivistetysti tutkimuskysymyksiäni soveltaen: mitä tietyllä oppimisen haasteella tarkoitetaan, mistä tekijöistä se voi johtua ja millaisin keinoin opettaja voi oppilasta yksilöllisyyden huomioiden tukea. Tutkimukseni tulokset esitän kootusti pohdinta-kappaleessa. Pohdinta-kappaleen loppuksi esittelen tutkimukseni tulosten pohjalta sovelletun, tutkimuksen oleellisimpia tutkimustuloksia kokoavan ja soveltavan teoreettisen mallin, jota nimitän *tuulimyly-malliksi*. Tutkimukseni päätän tarkastelemalla tutkimukseni luotettavuutta sekä esittämällä jatkotutkimusehdotuksia alakoululaisten haastavaan käyttäytymiseen liittyen.

3 OPPILAAN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN ALAKOULUSSA

Oppilaiden haastavaa käyttäytymistä on tutkittu useista eri näkökulmista. Useat oppilaan haastavaa käyttäytymistä kuvaavat käsitteet, kuten Lindhin ja Sinkkosen (2009) mainitsemista käsitteistä esimerkiksi käytöshäiriöinen, tunne-elämältään häiriintynyt, sosiaalisesti sopeutumaton oppilas ja oppilaan lievät käyttäytymisen ongelmat, ovat muodostuneet kuvaamaan oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Pitkään koulussa toivottu, työrauhaa ylläpitävä käyttäytyminen liitettiin häiriöiden puutteeseen ja esimerkiksi hiljaisuuteen. Esimerkiksi perinteisesti oppilaiden on odotettu istuvan hiljaa keskittyneesti ja kuunnellen paikoillaan pulpeteissaan ja toimivan opettajan ohjeiden mukaisesti. Tällöin työrauhaongelmia puolestaan kuvastavat rauhattomuus. (Saloviita 2014, 22–23, 88.) Edelleen voidaan olettaa, että tällöin ei-toivottua käyttäytymistä edustivat näitä tavoitteita häiritsevä käyttäytyminen.

Käsitteet, kuten käytöshäiriöinen, sosiaalisesti sopeutumaton tai tunne-elämältään häiriintynyt, kuvaavat syitä enemmän oppilaan oireilua. Nämä käsitteet voivat olla lasta leimaavia, eivätkä korosta sitä näkökulmaa, että oppilaan oman syyn sijaan lapsen käyttäytymisen taustalla voi olla moninaisia erilaisia lapsen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 7.) Nimitys ”käytöshäiriöisestä oppilaasta” voi mahdollisesti pitää sisällään ajattelutavan siitä, että ongelmien syynä on ns. häiriintynyt oppilas, jonka käytös olisi oletettavasti häiriköivää, olivatpa lapsen vuorovaikutussuhteet koulussa millaisia tahansa. Kuten Vehmas (2015) toteaa, ilmenevät sosiaaliseen elämään ja siihen liittyvät hankaluudet vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Näin ollen sosiaalisten ilmiöiden, kuten ”käytöshäiriön” syntymiseen, voidaan olettaa tarvittavan yhden henkilön sijaan useampia henkilöitä. (Vehmas 2015, 122.) Esimerkiksi Orsati ja Causton-Theoharis (2013) korostavat näkökulmaa, jossa oppilaan ongelmakäyttäytymistä ei nähdä oppilaan synnynnäisenä ominaisuutena, vaan sosiaalisesti rakentuneena ilmiönä (mt. 508). Esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen sijaan esimerkiksi haasteellisen käyttäytymisen käsitteen voidaan nähdä siirtävän vastuuta yksittäisestä oppilasta koululle. Kuka oppilasta voisi ymmärtää ja auttaa tilanteissa, joissa oppilas ei itse osaa? (Sigfrids 2009, 93.) Käsitteiden ongelmallisuudesta huolimatta haastavan

ja ei-toivotun käyttäytymisen määritelmään nivoutuvat yhä *työrauhan* ja *työrauhaongelmien* käsitteiden lisäksi edelleen myös käytösongelmien ja käytöshäiriöiden käsitteet. Tässä tutkimuksessa edellä mainittuja käsitteitä käytetään kuvaamaan oppilaan käyttäytymistä silloin, kun kyseiset käsitteet ovat olleet lähdekirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä. Muissa tilanteissa oppilaan käyttäytymistä kuvataan haastavan käyttäytymisen käsitteellä.

3.1 Haastava käyttäytyminen heijastuu työrauhaan

Työrauhaongelman käsite on tutkimusten mukaan suhteellinen, muuttuva ja subjektiivinen (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9). Esimerkiksi Saloviidankin (2014) teoksessaan viittaamien Erätuulen ja Puurulan mukaan opettajien määritelmät työrauhasta vaihtelevat; opettajista osa kokee työrauhahäiriöksi sen, minkä toinen tulkitsee vain normaaliksi koulun arjeksi (Erätuuli & Puurula 1992, 9). Käsitteen sisältöön vaikuttavat muun muassa määrittelijän persoonallisuus sekä näkemykset kasvatukseen, opetukseen, opetusmenetelmiin sekä niiden päämääriin liittyen. Opettajien ja oppilaiden käsitykset työrauhasta poikkeavat toisistaan merkittävästi. Työrauhaan liittyen opettajat korostavat opettamiseen ja työskentelyyn liittyvää rauhaa, oppilaiden kuvauksissa puolestaan oppimis- ja oleskelurauha ovat olennaisia. Lisäksi työrauhaan liitetyt sisällöt vaihtelevat siten, että esimerkiksi eri oppilaat antavat käsitteelle keskenään eri merkityksiä. (Holopainen et al. 2009, 9, 21.)

Saloviita määrittelee työrauhaongelmat asioiksi, jotka haittaavat oppilaan itsehallinnan kehittämistä tai tehokasta opiskelua (Saloviita 2014, 25). Saloviidan mukaan myös Levin ja Nolan (2004) sekä Charles (2005) ovat määritelleet työrauhaongelmia. Levin ja Nolan määrittelevät työrauhaongelman käyttäytymiseksi, ”joka

1. häiritsee opettamista

2. loukkaa toisten oikeutta opiskella

3. aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa

4. tuhoaa ympäristöä” (Levin & Nolan 2004, 24, Saloviidan 2014, 25 mukaan; ks. myös Levin & Nolan 2010, 23.)

Charles (2005) puolestaan määrittelee työrauhaongelman käyttäytymiseksi, joka

1) ”häiritsee opettamista tai oppimista

2) uhkaa muita

3) rikkoo yhteiskunnan moraalialia tai lakeja vastaan” (Charles 2005, 3, Saloviidan, 2014, mukaan, 26).

Saloviita määrittelee työrauhaongelmien syntyvän tilanteissa, joissa opettajan antamia ohjeita ei noudateta (Saloviita 2014, 13). Työrauhahäiriöinä voidaankin pitää tilanteita, jotka häiritsevät tai estävät opetustavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula 1992). Työrauhaongelmien ja työrauhahäiriöiden käsitteet ovatkin osittain päällekkäisiä. Nämä käsitteet ovat jo usean vuosikymmenen ajan määrittäneet käyttäytymiseksi, jotka *häiritsevät oppimista* tai muuta koulutoimintaa, joille on asetettu erilaisia tavoitteita. Nämä toiminnan tavoitteet viime kädessä säätää suomalaisessa alakoulussa luokan opettaja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita noudattaen. Alakoululaisen haastava käyttäytyminen tai oppimisen häiritseminen häiritsee oppimista nimenomaan suhteessa näihin opetuksen tavoitteisiin. Kyse ei siis ole siitä, että oppilaat joko oppivat tai eivät opi koulussa, sillä kyllä he aina oppivat; toinen kysymys onkin, mitä he oppivat – ja onko opettaja tästä oppimisesta tietoinen (Lanas 2011, 62).

3.2 Oppilaan haastava käyttäytyminen ilmenee ulospäin – tai kääntyy sisäänpäin

Työrauhan näkökulman lisäksi oppilaan haastavaa käyttäytymistä on tarkasteltu myös psyykkisen oireilun näkökulmasta. Tästä näkökulmasta tutkittuna oppilaiden haastavaa käyttäytymistä on mahdollista tarkastella laajasti erilaisiin käyttäytymisen ongelmiin sekä oppilaan mielenterveydellisiin pulmiin liittyen, jotka voivat oireilla oppilaalla sekä sisään- että ulospäin suuntautuneesti (Ojala 2017a, 13–14). Oppilaan psyykkisen oireilu voi olla oppilaan käyttäytymisen kautta yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja työrauhaan.

Oppilaan haastavaa käyttäytymistä psyykkisesti oireilevien oppilaiden suhteen opettajien kokemana tuoreessa väitöskirjassaan *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti* (2017) tutkinut Terhi Ojala päätyi määrittelemään psyykkisesti oireilevat oppilaat perusopetusikäisiksi lapsiksi ja nuoriksi, ”jotka eivät osaa, pysty tai halua käyttäytyä ja toimia kouluuyhteisössä yleisten odotusten ja tavoitteiden mukaisesti” (Ojala 2017a, 13). Näiden oppilaiden käytös voi olla keskenään erilaista, mutta yhdistävänä tekijänä on se, ettei käytös ole toivottavaa. Tässä psyykkisesti oireilevia oppilaita työssään kohdanneiden etenkin luokanopettajien, lastentarhanopettajien, aineenopettajien,

erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia aiheesta käsittelevässä tutkimuksessa Ojala määrittelee psyykkisen oireilun käsitteeseen sisältyvän erilaisia mielenterveyden ja käyttäytymisen pulmia. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat voivat olla esimerkiksi aggressiivisia, impulsiivisia, levottomia tai käytökseltään arvaamattomia. Myös muun muassa epäasiallinen kielenkäyttö, irvistely, riidan haastaminen, opettajan ohjeistuksen huomiottajättäminen ja keskittymisen vaikeudet mainittiin kuvauksissa oppilaan ulkoisesta käyttäytymisestä. Oppilaan sisäistä oireilua opettajat kuvailivat Ojalan tutkimuksessa vähemmän. Näistä esimerkkeinä opettajien kuvailut liittyivät esimerkiksi oppilaiden vetäytyneisyyteen, hiljaisuuteen sekä ahdistuneisuuteen. (Ojala 2017a, 14, 44–51, 58–59, 153.)

Työrauhaongelmissa on usein kyse ”*siitä, että lapsi tai nuori voi syystä tai toisesta huonosti*” (Holopainen et al. 2009, 68). Oppilaiden haastavan toiminnan onkin nähty liittyvän haastaviin tunteisiin ja niiden ilmentämiseen. Näin ajateltuna voidaan pohtia, liitetäänkö näihin tunteisiin ja oppilaiden käyttäytymiseen uskomuksia siitä, ettei niitä tulisi koulussa esiintyä. Haasteet ja haastavat tilanteet kun lienevät ilmiönä sellaisia, että ne kuuluvat elämään ja myös koulun arkeen. Ne eivät siis kerro epäonnistumisesta eikä niitä tulisi pyrkiä poistamaan, vaan oleellisempaa olisi yhdessä kestää ja käsitellä myös oppilaan haastava käyttäytyminen. (Lanas 2011.) Jos tätä pidetään lähtökohtana, ei oppilaan haastavan käyttäytymisen poistamista voida siis asettaa tavoitteeksi. Sen sijaan näistä haastavista tilanteista selviäminen yhdessä ja oppilaan tukeminen oppimaan niistä huolimatta on oleellista. Samalla myös haastava käyttäytyminen mahdollisesti vähenee ja oppiminen helpottuu. Opettajien onkin mahdollista toimia oppilailleen roolimallina koulussa myös silloin, kun tilanteet ovat vaikeita ja haastavia (Määttä & Uusiautti 2012, 33). Kenties nämä ovat juuri niitä tilanteita, joissa roolimallia ja tukea myös erityisesti tarvitaan.

Ojalan tutkimuksen perusteella selvisi, että opettajat kokevat toisinaan haasteelliseksi erottaa oppilaan tukea tarvitseva, vakava psyykkinen oireilu ja lasten normaaliin kehitykseen kuuluva käyttäytyminen, käyttäytymisen muutokset ja muu ei-toivottu toiminta toisistaan (Ojala 2017a, 66–67). Suurinta osaa oppilaiden aiheuttamista työrauhaongelmista voidaankin pitää lasten ja nuorten normaalina käyttäytymisenä, jotka selittyvät yksinkertaisesti lapsen tarpeilla *liikkua ja puhua*. Tällaista toimintaa ovat esimerkiksi luvatta puhuminen, paikaltaan pois liikkuminen, toimettomuus, ylimääräinen toimeliaisuus, joutilaisuus, ilman lupaa vastaaminen, toisten oppilaiden työrauhan häiritseminen sekä yritykset saada toisten oppilaiden huomiota. Ongelmakäyttäytyminen, kuten tottelemattomuus ja opettajan avoin haastaminen, ovat luonteeltaan vakavampia ja poikkeavat niin kutsutusta normaalista käyttäytymisestä. Vakavimpia käytösongelmia edustaa Saloviidan mukaan

oppilaan väkivaltainen käyttäytyminen. (Saloviita 2014, 28, 88.) Oppilaiden haastava käyttäytyminen koulussa näyttäisi siis liittyvän useisiin eri tekijöihin ja kertovan useista eri asioista. Haastava käyttäytyminen ja työrauhaongelmat näyttäisivät olevan myös ilmiöitä, joita joissain määrin ns. normaalistikin koulun arjessa esiintyy. Voidaankin pohtia, onko epätoivotun käyttäytymisen ja vaikeiden tunteiden poistamisen sijaan tärkeämpää pohtia ja etsiä keinoja siihen, kuinka niitä voisi käsitellä ja kuinka tulla niiden kanssa toimeen – ei ilman niitä, vaan niiden kanssa (Lanas 2011).

Tutkimusta on tehty runsaasti myös oppilaiden oppimisen ja motivaation välisistä yhteyksistä (ks. esim. Salmela-Aro 2018). Oppimismotivaatiotutkimuksissa puhutaan *motivatiionaalisesta haavoittuvuudesta* (Vauras, Salo & Kajamies 2018). Tämän näkökulman mukaan oppilaan oppimismotivaation kannalta oleellisia ovat oppilaan kokemukset onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyen. Oppilaan kasautuvat epäonnistumiset haavoittavat oppilaan mieltä ja voivat heijastua oppilaan käyttäytymiseen monin eri tavoin; tällaisissa tilanteissa joku lapsista eristäytyy ja vetäytyy, siinä missä joku uppoaa haavemaailmaan, yksi on levoton ja joku puolestaan saa kiukkupuuskia ja häiriköi. Nämä ulospäin näkyvät käyttäytymisen muodot saattavat selittyä kielteisten tunteiden, kokemusten ja uskomusten värittämällä oppilaan käsityksellä omasta kyvykkyydestään, itsenäisyydestään ja osallisuudestaan. Oppilas saattaa vähitellen luovuttaa, menettää kiinnostuksensa ja ottaa käyttöön vaihtoehtoisia pärjäämiskeinoja suojellakseen omaa minäänsä ja itsearvostustaan. (Vauras et al. 2018, 77–78.)

Oppiminen ja siihen motivoituminen ilmiönä on yhä ajankohtainen ja kiinnostava – ja on ollut sitä jo pitkään. Klassikkoteorioista Maslow'n (1943) tarvehierarkia on runsaasti käytetty teoria ihmisen motivaatiota ja tarpeita käsittelevässä tutkimuksessa, ja sitä hyödynnetään osana myös tätä pro gradu -tutkielmaa. Motivaation yhteydessä Maslow'n teoriasta on huomioitava, että käyttäytyminen on Maslow'n mukaan lähes aina motivoitunutta – tiedostamatta tai tiedostetusti – motivaation ollessa silti vain yksi käyttäytymisen osa. Motivaation lisäksi käyttäytymiseen liittyy myös lähes aina käyttäytymisen biologiset, kulttuuriset sekä tilannesidonnaiset tekijät. Ihmisen käytöstä motivoikin yleensä moni eri tekijä samanaikaisesti. (Maslow 1943, 370–371, 389–390.)

Koulun tärkeimpinä tavoitteina ovat oppilaiden kasvattaminen sekä tietojen ja taitojen oppiminen (Saloviita 2014, 23–24; Opetushallitus 2016). Kuten Saloviitakin toteaa, määrätään näistä jo perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998/628; Saloviita 2014, 23). Lisäksi opetuksen tavoitteena on perusopetuslain mukaisesti koulutuksen riittävän yhdenvertaisuuden turvaaminen (Perusopetuslaki 1998/628). Työrauha puolestaan tukee näiden tavoitteiden saavuttamista (Saloviita 2014, 24). Tästä

huolimatta oppilaiden sijaan myös opettaja voi toiminnallaan olla työrauhaongelmien aiheuttajana. Esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja myöhästyy toistuvasti tunneilta, ei toteuta opetustaan ajallisesti tehokkaasti, opettaja ei puutu havaitsemiinsa häiriöihin tai opettajan toimet ovat riittämättömiä suhteessa niihin, opettajan toiminta häiritsee oppilaiden työrauhaa ja oppimista. (Saloviita 2014, 25–26.) Opettajan aiheuttamista työrauhaongelmista esimerkkejä ovat myös opettajan iva ja uhkailu (Holopainen et al. 2009, 25). Oli aiheuttaja kuka tai mikä tahansa, yhteistä näille kaikille on se, että näissä tilanteissa koulun tavoite, oppilaiden oppiminen ja oppimisen edistäminen opetuksen keinoin, tulevat häirityksi (Saloviita 2014, 11).

Hyvää työrauhaa voidaan pitää oppimisen perustana, jonka avulla niin oppilaat kuin opettajatkin voivat ja jaksavat paremmin (Holopainen et al. 2009, 67). Työrauhaan tarvittavia taitoja voidaan opetella harjoittelemalla ja kehittämällä itsehallinnan taitoja sekä muita sosiaalisia taitoja. Näiden taitojen avulla oppilaan osallisuuden ja luokkayhteisöön kuulumisen mahdollisuudet lisääntyvät. Näiden taitojen harjoittelemisessa on tärkeää jättää tilaa oppilaan oman ajattelun kehitykselle. Jotta oppilaat oppivat tekemään itse valintoja ja ratkaisuja, on työrauhan perustuttava joillekin muulle kuin niin kutsutulle ulkoiselle kontrollille, kuten opettajan jakamille rangaistuksille. (Saloviita 2014, 24.) Kasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa ihmisen voidaankin olettaa olevan ominaisuuksiltaan esimerkiksi muuttuva ja kehittyvä, altis vaikutuksille ja vähintään osin itseohjautuva (Varto 2011, 19).

3.3 Haastava käyttäytyminen häiritsee tavoitteiden mukaista oppimista

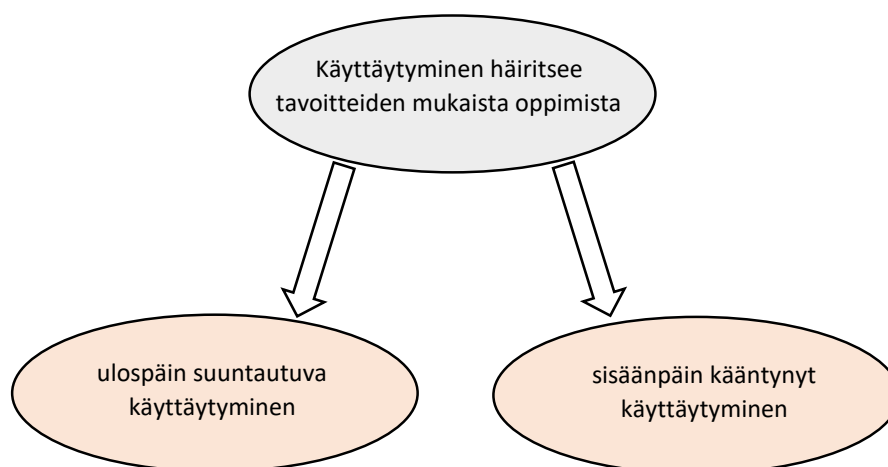
Kuten yllä on kuvattu, oppilaan haastavaa käyttäytymistä on tutkittu useista eri näkökulmista. Alla esitän tiivistetysti ja kokoavasti näiden näkökulmien korostamia tekijöitä, joiden pohjalta oppilaan haastava käyttäytyminen voidaan jakaa ylä- ja alaluokkiin (kuvio1).

Oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen liittyvää tutkimusta on tehty muun muassa tarkastelemalla oppilaan käyttäytymisen yhteyttä oppimistilanteiden työrauhaan (mm. Saloviita 2014), oppilaiden psyykkiseen oireiluun (Ojala 2017a) sekä oppimiseen liittyvään motivaatioon (Salmela-Aro 2018). Eri käsitteiden käyttäminen sekä haastavaan käyttäytymiseen liittyvän toiminnan sisällön määrittäminen vaihtelee sen mukaan, mistä ja kenen näkökulmasta ilmiötä tutkitaan. Yhteistä näille näkökulmille, käsitteille ja määritelmille on se, että oppilaan käyttäytymisen koetaan häiritsevän oppilaan oppimista, jolle koulussa on asetettu erilaisia tavoitteita. Yksittäisen oppilaan lisäksi oppilaan haastava käyttäytyminen voi aiheuttaa myös muiden oppimisryhmään kuuluvien oppilaiden

oppimisen häiriintymistä. Oppilaan oman oppimisen lisäksi oppilaan haastava käyttäytyminen voikin häiritä myös muiden oppilaiden työrauhaa, ja siihen voidaan nähdä kuuluvan työrauhaongelmien ja käytösongelmien käsitteet.

Työrauhaa häiritsevä toiminta voi häiritä opetusta tai toisia oppilaita, aiheuttaa uhkaa tai rikkoa koulun yhdessä sovittuja toimintatapoja. Oppilaan haastavasta käyttäytymisestä puhuttaessa oppimisen häiritseminen tai häiriintyminen korostuvat. Yhä puhutaankin *oppilaiden käytöshäiriöistä*, vaikka käsitteiden käyttöön liittyen keskusteluun on nostettu käytettävien käsitteiden leimaavuuden välttäminen. Oppilaan käytöshäiriöllä tarkoitetaan tässä pro gradu -tutkielmassa oppilaan oppimista tavalla tai toisella häiritsevää käyttäytymistä. Tämä erotuksena diagnostiseen käytöshäiriöön, johon liittyy esimerkiksi riitaisuutta sekä rajoja rikkovaa käyttäytymistä, kuten pakottamista, valehtelua, ilkivaltaa, eläinten kiusaamista tai varastelua (Sinkkonen & Korhonen 2015, 224).

Edellä tässä kappaleessa ja sen alaluvuissa viitatuissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa esitettyä oppilaan haastavaa käyttäytymistä koulussa voidaan luokitella ylä- ja alaluokkiin. Tämä luokittelu on esitetty kuviossa yksi. Haastavan käyttäytymisen yläluokkana voidaan pitää oppilaan käyttäytymistä, joka tavalla tai toisella häiritsee opetustavoitteiden mukaista oppimista. Haastavan käyttäytymisen alaluokkina voidaan pitää oppilaan ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä sekä sisäänpäin kääntynyttä käyttäytymistä silloin, kun ne häiritsevät oppimista. Oppilaan ulospäin suuntautuvasta käyttäytymistä esimerkkejä ovat esimerkiksi toisten oppilaiden huomion hakeminen, ylimääräinen puuhastelu, aggressiivisuus sekä levottomuus. Oppilaan sisäänpäin kääntyvästä käyttäytymisestä esimerkkejä ovat esimerkiksi oppilaan negatiivinen käsitys omista suoriutumismahdollisuuksistaan, haaveilu sekä ahdistuneisuus.



KUVIO 1. Oppilaan haastavan käyttäytymisen luokittelua.

Yllä kuvatusta luokittelusta on tärkeää erottaa oppilaan sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen oppilaan sisäisestä olotilasta ja toiminnoista (esim. kognitiiviset toiminnot), jotka vaikuttavat kaikkien toimintojemme taustalla (Purves, Brannon, Cabeza et al. 2008). Näiden toimintojen voidaan olettaa olevan yhteydessä haastavan käyttäytymisen alaluokista molempiin. Oppilaan haastava käyttäytyminen ja työrauhaongelmat voidaan nähdä viestinä joistain oppilaan käytökseen heijastuvasta tekijästä (Sigfrids 2009 92–93; Saloviita 2014, 129). Näitä tekijöitä tarkastellaan seuraavassa kappaleessa tarkemmin.

4 MISTÄ ALAKOULULAISEN HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN VOI JOHTUA?

Alakouluikäisen lapsen käyttäytymisen taustalla vaikuttaa useita eri tekijöitä. Alakouluikäiselle lapselle ryhmään kuuluminen, toverien seura ja kaverisuhteet ovat tärkeitä (Pulkkinen 2002, 112–114, 232; Sinkkonen & Korhonen 2015, 185–186). Lapsella on tarve tulla hyväksytyksi ja olla hyväksyty muiden ikätovereidensa toimesta. Oman vuoron odottaminen, neuvotteleminen, ristiriitojen ratkaiseminen ja muiden huomioon ottaminen ovat taitoja, joita alakouluikäisessä harjoitellaan. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 185–186.) Lapsi myös opettelee ja oppii ymmärtämään tunteita – sekä omiaan että toisten. Myös tunteiden hallintataidot kehittyvät. (Pulkkinen 2002, 113.) Lapset vasta harjoittelevat sosiaalisissa tilanteissa toimimista, jolloin toimimisen taidot ovat vielä riittämättömiä ja toisinaan aikuisen näkökulmasta tulkittuna epätoivottavia (Lindh & Sinkkonen 2009, 51). Alakouluikäisen moraalitietoisuus on kehittynyt siten, että lapsi kykenee kokemaan esimerkiksi syyllisyyttä. Alakouluikäisessä muun muassa keskittyminen, silmä-käsi -koordinaatio ja sosiaalinen kasvu ovat kehittyneet siten, että koulunkäynti onnistuu. Lapsi myös kykenee asettumaan opettajan ohjaukseen. Lapsen ajattelun taidot kehittyvät abstraktimmiksi ja päättelytaidot loogisemmiksi. Niin ikään kehittyvät myös lapsen taidot oppia ja opiskella. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 185.) Edelleen lapsen kasvu ja kehitys luonnollisesti jatkuu; kieli, motoriikka, kognitiiviset ominaisuudet, liikunnalliset taidot, sosiaaliset intressit, persoonallisuuden muotoutuminen ja kaikki niin kutsutut perustaidot kehittyvät alakouluikäisillä huomasti (Almqvist 2004, 42–45).

Alakoululaiset ovat usein aktiivisia, kiinnostuneita ja tasapainoisia. Yhdessä on mukava touhuta, vaikka omalle itsenäisellekin toiminnalle on myös tarvetta. Luottamuksen ja tarpeellisuuden kokemukset ovat tärkeitä. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 185.) Joskus oppilaat kuitenkin käyttäytyvät haastavasti. Tällöin käyttäytyminen voi esimerkiksi muuttua, kiinnittää opettajan huomion ja aiheuttaa opettajalle huolta. Käyttäytymisen ongelmien taustalla vaikuttavat moninaiset, yksilöllisesti painottuneet tekijät liittyvät biologiseen, neurologiseen, neurofysiologiseen, psykologiseen ja ympäristön kehitykseen ja ne voidaan nähdä näiden kehityksen osa-alueiden yhteisilmiöinä (Lindh & Sinkkonen 2009, 7–8). Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä

Saloviita (2014) nostaa teoksessaan esiin useita seikkoja (mt. 36–45). Yhteiskunnan muutos ja kaupungistuminen, perinteisen aikuisen auktoriteettiaseman heikentyminen ja tiedon saaminen koulun lisäksi muun muassa median eri kanavista ovat seikkoja, joihin yksittäinen opettaja ei voi varsinaisesti suoraan vaikuttaa (Saloviita 2014, 36–37, 45). Sen sijaan koulu voi osaltaan osittain vaikuttaa siihen, että lapsen perustarpeet täytyisivät. Opettajan ja oppilaan väliset suhteet sekä opetukseen panostaminen ovat koulumaailmassa tärkeässä roolissa, joihin panostaminen osaltaan myös ennaltaehkäisee oppilaiden haastavaa käyttäytymistä (ks. Saloviita 2014).

4.1 Lapsen perustarpeet ovat yhteydessä lapsen käyttäytymiseen

Saloviita nostaa teoksessaan esiin Maslow'n klassikkoteorian ihmisen tarpeista ja niiden täyttymisen suhteista toisiinsa (Saloviita 2014, 38). Tämän psykologi Abraham Maslow'n kehittämän tarvehierarkian (*the Need Hierarchy*) mukaan yksilön tarpeet voidaan jaotella fysiologisiin tarpeisiin (*physiological needs*), turvallisuuden tarpeisiin (*safety needs*), tarpeeseen kokea yhteenkuulumisen ja rakkauden tunteita (*belongingness and love needs*), tarpeisiin kokea itsearvostusta ja arvostusta muilta (*esteem needs*) sekä tarpeisiin toteuttaa itseään (*self-actualization need*). Nämä tarpeet ovat toisistaan riippuvaisia siten, että alemmalla hierarkiassa olevan tarpeen on oltava tyydytettynä ennen kuin yksilö pystyy siirtymään hierarkian tarpeista ylempien tarpeiden tyydyttämiseen. (Maslow 1943, 370, 372–383, 394–395; Maslow 1987, 15–22.) Uusien asioiden oppimisen voidaan nähdä kuuluvan itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Tällöin kaikkien muiden tarpeiden tulisi olla oppilaalla kunnossa, jotta koulutyöstä voitaisiin kiinnostua. (Saloviita 2014, 38.) Maslow'n tarvehierarkian mukaiset tarpeet sekä niiden suhteet toisiinsa on kuvattuna perinteisesti pyramidin muodossa esitettyinä kuviossa kaksi. Tarpeiden ei kuitenkaan tarvitse olla *täysin* tyydytettyjä ennen seuraavien tarpeiden huomioimista. Kuten Maslow artikkelissaan kuvaa, useimmat meistä ovat samaan aikaan osittain sekä tyytyväisiä että osittain tyytymättömiä kaikkien perustarpeidensa täyttymisen suhteen samaan aikaan. Tarpeiden täyttymisen käsitteen sijaan tarpeiden *pitoisuuden lisääntyminen tai muuttuminen* voisikin olla muutosta paremmin kuvaava termi. (Maslow 1943, 388–389.) Tarpeet ovat myös yhteydessä toisiinsa; yksilö voi esimerkiksi kokea olevansa nälkäinen, vaikka todellisuudessa hän kaipaisi enemmän esimerkiksi turvaa (Maslow 1943, 373).



KUVIO 2. Maslow'n tarvehierarkia kuvattuna perinteisesti pyramidin muodossa (mukaillen Saloviita 2014, 38).

4.1.1 Fysiologiset tarpeet

Fysiologiset tarpeet ovat ihmisen kehon tarpeita, joita ihminen yksinkertaisesti tarvitsee elääkseen. Näistä tarpeista on kenties mahdotonta ja tarpeetonta muodostaa kattavaa listaa, mutta esimerkiksi vesi, suola, sokeri, proteiini, rasva ja happi ovat esimerkkejä elimistölle välttämättömistä aineista. (Maslow 1943, 372; Maslow 1987, 15–18; Cannon 1932 Maslow'n 1943, 372 ja 1987, 15 mukaan.) Näiden suhteen elimistö pyrkii elimistön sisäiseen tasapainoon, eli homeostaasiin, jonka ylläpitäminen on verenkierron ensisijainen tehtävä (Haug, Sand, Sjaastad & Toverud 2012, 133–134, 257; Maslow 1943, 372; Maslow 1987, 15). Tätä homeostaasia säätelee autonominen hermosto, ja sen ylläpitämiseen perustuvat muun muassa ruumiinlämpö, verenpaine, ja esimerkiksi eri aineiden, kuten hapen ja glukoosin, pitoisuuksien sääteleminen veressä (Haug et al. 2012, 133–134, 257). Kaikkia ihmisen fysiologisia tarpeita ei ainakaan vielä Maslow'n aikana voitu luokitella homeostaattisiksi (Maslow 1943, 372; Maslow 1987, 16). Esimerkiksi Maslow'n (1943, 1987) mainitsema ihmisen tarve nukkua ja se, mistä tämä tarve täysin johtuu, on yhä tänäkin päivänä tiedemaailmassa kysymys, johon ei ole saatu vastausta. Sen kuitenkin tiedämme, että nukkuminen on meille välttämätöntä; nukummekin elämästämme jopa noin kolmasosan (Partinen 1983, 44; Härmä & Sallinen 2004, 18). Vaikkei unen perimmäistä merkitystä tiedetä vielääkään, ovat sen tiedossa olevat

merkitykset moninaisia. Uni esimerkiksi edistää oppimista ja tarkkaavaisuutta. (Partinen & Huovinen 2007, 18–19.) Nukkuessa yksilö myös palautuu valveen rasituksesta. Uni mahdollistaa aivojen vireyden ja kognitiivisten toimintojen ylläpidon. Unen aikana on mahdollista myös muun muassa käsitellä valveillaoloaikaan liittyviä stressaavia ja pelottavia tilanteita. Lisäksi nukkuessa jalostetaan valveilla opittuja asioita ja taitoja. (Härmä & Sallinen 2004, 14, 44, 57.) Uni siis ikään kuin puhdistaa aivot (Partonen & Lauerma 2014, 417). Riittävän unen saannin voidaankin todeta olevan näin ollen oppimisen edellytys. Koululaisten unensaanti on kuitenkin herättänyt huolta (Saloviita 2014, 39). Univajeen kerryttämän univelan määrä onkin nykyaikana kasvussa myös lapsilla ja nuorilla (Partonen 2014, 44).

Fysiologisia tarpeita voidaan täydentää esimerkiksi syömällä ja juomalla. Ravinnon saaminen onkin yksi elintärkeistä perustarpeitamme. Maslow kuvailee osuvasti fysiologisten tarpeiden yhteyttä motivaatioomme: mikäli ihminen joutuu kärsimään liian pitkään esimerkiksi ravinnon puutteesta, ei hänen ajatuksiinsa juuri muuta mahdukaan kuin nälkä, ruoka, muistot ruoasta tai haaveet ruoan saamisesta. Jos fysiologiset tarpeet ovat todella äärimmäisellä tavalla tyydyttämättä, kaikkien muiden kuin fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen jää tällöin yleistetyksi toissijaiseksi ja taka-alalle. (Maslow 1943, 373–375; Maslow 1987, 15–18.) Onkin ymmärrettävää, että mikäli alakoululainen lapsen ravinnonsaannista ei ole pidetty huolta, voi oppimiseen keskittyminen koulussa olla hankalaa.

Fysiologisten tarpeiden on siis oltava Maslow'n tarvehierarkiaan pohjautuen täytettynä, jotta koulunkäynti sujuisi hyvin. Esimerkiksi fysiologisten tarpeiden, kuten unen tarpeen ja ravinnon saannin, tulee olla tyydytettynä ennen kuin oppimiseen voidaan kunnolla keskittyä. Oppilaan väsymys, unenpuute ja nälkä voivat esimerkiksi vaikuttaa oppilaan työrauhan ylläpitämiseen ja lisätä esimerkiksi levottomuutta (Holopainen et al. 2009, 22; Sinkkonen & Korhonen 2015, 219). Oppilaille tarjotaan koulupäivän aikana Suomessa ilmainen kouluruoka, jonka pitäisi pitää nälkä loitolla (Saloviita 2014, 39). Voidaan kuitenkin pohtia, onko suomalaisissa kouluissa kuitenkin tilanteita, joissa oppilaat jättävät kouluruoan syystä tai toisesta syömättä? Lisäksi voidaan kysyä, voiko myös olla tilanteita, joissa ilmainen kouluruoka ei myöskään auta asiaa, eikä poista nälkää ennen kouluruokailua järjestettävillä oppitunneilla, joihin osallistuvat oppilaat eivät välttämättä ole syöneet kotona mitään ennen kouluun lähtöään? Sekä ravinnon että unen puutteen suhteen ongelmia lienee syntyvän siinä vaiheessa, kun puute alkaa kroonistua, eli jatkuu ja toistuu liian kauan.

4.1.2 Turvallisuuden tarpeet

Jos ihmisen fysiologiset tarpeet ovat täyttyneet hyvin, syntyy ihmisille seuraavaksi turvallisuuden kokemiseen liittyviä tarpeita. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi turvallisuuden, pysyvyyden ja turvan tarpeet, vapaus pelon, ahdistuksen, uhkaavuuden ja kaaoksen tunteista sekä tarve rajoille ja järjestykselle. (Maslow 1987, 18; Maslow 1943, 376–380.) Lapsen turvallisuuden tarpeet liittyvät ennustettavuuden, luotettavuuden ja turvallisuuden kokemuksiin (Maslow 1943, 377). Esimerkiksi ympäröivävän maailman ennakoitavuus ja johdonmukaisuus sekä turvallinen vuorovaikutus, jossa kaikkien tunteiden ilmaiseminen on mahdollista, ovat lapsen turvallisuuden kokemuksen kannalta oleellisia tekijöitä (Sinkkonen 2008, 269–271). Lapsi tarvitsee turvakseen hyviä rutiineja ja rytmin. Näiden avulla lapsen maailmassa on asioita, joiden toistuvuuteen hän voi luottaa sekä nykyhetkessä että myös tulevaisuudessa. (Maslow 1943, 377.) Esimerkiksi lapsen kasvuympäristön ennakoitavuuden puute, sekasortoisuus, riittävyys, lapsen kaltoinkohtelu tai lapsen huoli vanhemmasta voi aiheuttaa esimerkiksi lapsen ylivilittämisen ja levottomuutta (Sinkkonen & Korhonen 2015, 219). Voisi siis sanoa, että lapsi tarvitsee järjestäytyneen maailman epäjärjestäytyneen ja suunnittelemattoman sijaan (Maslow 1943, 377). Kouluarjessa järjestystä osaltaan luovat koulun rutiinit, rajat ja johdonmukaisuus. Näiden ei kuitenkaan tarvitse poissulkea sitä, etteikö koulupäiviin ja oppitunteihin voisi sisältyä myös vaihtelua ja monipuolisuutta.

Koulussa onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että oppimistilanne, Maslow'n tarvehierarkiaankin pohjautuen, on turvallinen, rakastava, kunnioittava ja kannustava. Myös Saloviidankin (2014) esiin nostama Hattie korostaa laajan, yli 800 meta-analyysin yhdistävän tutkimuksensa tulosten pohjalta, koulun oppimisympäristön luottamuksen, välittämisen, turvallisuuden ja suhteiden tärkeyttä (Hattie 2009). Myös arvosteluakin saaneesta *Choice Theory*-teoriastaan tunnettu, Saloviidankin (2014) viittaama, psykologi William Glasser painottaa tutkimuksissaan oppilasta välittämisen ja itsehallinnan merkitystä (ks. esim. Glasser 1997). Oppilaidensa hyvinvoinnista kiinnostuneet opettajat, jotka kohtelevat oppilaitaan oikeudenmukaisesti, luottavat oppilaisiinsa ja kunnioittavat heitä sekä haluavat pitää heistä huolta, ovat turvallisen oppimisympäristön luomisen kannalta merkittävässä asemassa (Saloviita 2014, 40). Turvallinen, iloinen ja lämmin ilmapiiri heijastuu myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen (Holopainen et al. 2009, 23). Turvallisessa oppimisympäristössä on turvallista oppia, uudelleen oppia sekä tutustua ja tutkia tietoa ja omaa ymmärrystä (Hattie 2009, 239).

Saloviidan (2014) mukaan myös koulussa lapsen perustarpeiden täytyminen voi olla uhattuna. Turvallisuuden tarpeisiin liittyen suomalaiset koulut ovat fyysisiltä perusedellytyksiltään pääsääntöisesti kunnossa. (mt. 39.) Koulun fyysiseen ympäristöön kuuluvat esimerkiksi tilan valaistuksen, akustiikan ja huoneilman laatu, tilan pohjapiirros, lämpötila, ilmanvaihto ja -kosteus, tilassa olevat huonekalut sekä yleinen tilan turvallisuus. Myös oppimisympäristön innostavuuden, kuten virikkeiden määrän, voidaan katsoa lukeutuvan fyysisen ympäristön laadun kuvaajaksi. (Mitchell 2014, 223–235.) Suomalaisissa kouluissa opetustilat ovat Saloviidan mukaan pääsääntöisesti puhtaita, riittävästi valaistuja, sopivia lämpötilaltaan, ilmastoinniltaan ja tilan riittävyuden suhteen, tilat ovat yleensä myös riittävän meluttomia ja oppilaille on järjestetty myös ilmainen kouluruokailu (Saloviita 2014, 39).

Koulun fyysiseen ympäristöön liittyy myös sen suunnittelu. Opettaja voi itse esimerkiksi suunnitella omaa opetustaan parhaiten tukevaa istumajärjestystä ja kiinnittää osaltaan huomiota muun muassa siihen, että opetustilassa on kaikkien oppilaiden helppo liikkua, opettaja näkee jokaisen oppilaan ja pääsee helposti jokaisen oppilaan luokse, tarvikkeet ovat saatavilla helposti ja oppilaat pystyvät seuraamaan ja osallistumaan hyvin opetukseen. (Saloviita 2014, 71.) Saloviidankin (2014) hyödyntämän Harisen ja Halmeen (2012) julkaisun mukaan koulun fyysinen ympäristö voi aiheuttaa kuitenkin myös terveyshaittoja, kuten Suomen kouluissa paljon huolta ja kustannuksia aiheuttaneet sisäilmaongelmat ovat tehneet (Harinen & Halme 2012, 39–40).

4.1.3 Rakkauden, hellyyden ja yhteenkuulumisen tarpeet

Mikäli ihmisen fysiologiset tarpeet ja turvallisuuden tarpeet ovat riittävän hyvin täytettyinä, muodostuu ihmisille seuraavaksi rakkauden, hellyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita (Maslow 1943, 380–381; Maslow 1987, 20–21). Rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeista on tärkeää tiedostaa, että rakkauden tarpeisiin kuuluu sekä rakkauden saaminen että sen antaminen (Maslow 1943, 381). Rakkauden on nähty liittyvän oleellisena osana myös hyvään opettajuuteen, jonka yhteydessä rakkaudesta on puhuttu opettajan *pedagogisena rakkautena* (Skinnari 2004; Määttä & Uusiautti 2012, 24).

Opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ovat oppilaan oppimisen kannalta tutkimusten mukaan tärkeitä. Oppilaiden hyvinvoinnista huolta pitävä ja oppilaistaan välittävä opettaja pitää osaltaan huolta siitä, että oppilaiden fysiologiset, turvallisuuteen liittyvät sekä rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet täytyisivät. Pedagogiseen rakkauteen liittyy esimerkiksi opettajan usko

oppilaiden oppimiseen, kykyihin ja mahdollisuuksiin sekä oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen (Määttä & Uusiautti 2012, 24–25). Skinnarin (2004) mukaan pedagoginen rakkaus on pohjimmiltaan itsen ja toisien ainutlaatuisuuden kunnioittamista, rakastavaa läsnäoloa sekä toimintaa. Pedagogiseen rakkauteen ei voida pakottaa, eikä sitä voida pitää opettajan velvollisuutena. Kuten Skinnarin mukaan muutakaan rakkautta, ei pedagogisen rakkauden määrää voi myöskään mitata. Rakkauden näkeminen tärkeänä osana kasvatusta sekä esimerkiksi empaattisuus voivat kuitenkin auttaa pedagogisen rakkauden ja rakkaudellisen asenteen löytämisessä. (mt. 2004, 24–26, 52.)

Mikäli koulussa nämä tarpeet ovat kunnossa, on oppilaan helpompi keskittyä varsinaiseen koulunkäyntiin. On tärkeää, että opettaja suhtautuu oppilaisiinsa hyväksyen ja kärsivällisesti ja osoittaa oppilailleen, että hän uskoo jokaisen oppilaan kykyihin (Saloviita 2014, 61). Myös oppilaiden kokemusten perusteella hyvä opettaja on sellainen, joka pitää oppilaistaan huolta, onnistuu luomaan turvallisen oppimisympäristön, johon liiallinen ankaruus ei kuulu, sekä tekee oppimisesta mielekäästä (Saloviita 2014, 60). Niin kutsutun ihanneopettajan piirteisiin on liitetty muun muassa läheisyys (Holopainen et al. 2009, 22). Opettajan yhteistyökykyä sekä ihmissuhdetaitoja pidetään yleisesti tärkeinä hyvän opettajan ominaisuuksina. Ei kuitenkaan ole olemassa tiettyä tapaa olla hyvä opettaja; hyvä opettaja voi olla monella eri tavalla, omalla persoonallaan ja vaihtelevilla opetustavoillaan. Keskenään erilaiset opettajat ovatkin rikkaus, sillä ovathan oppilaatkin keskenään hyvin erilaisia. (Määttä & Uusiautti 2012, 31–32.) Oppilaiden kokemana hyvään opettajaan liitetyt ominaisuudet liittyvät luottamukseen. Luottamukseen siitä, että aikuisen osoittama välittäminen ei ole riippuvainen oppilaan käyttäytymisestä tai osoittamista tunteista, vaan se kestää myös vaikeammat hetket. Luottamus rakentuu myös oppilaiden kokemukselle siitä, että aikuinen vie lapsia kohti sitä tulevaisuutta, jonka he itse haluavat. (Lanas 2011, 57–58.)

Tarpeeseen kokea yhteenkuuluvuutta liittyvät osallisuuden ja kuulumisen kokemukset esimerkiksi omalla luokalla (Maslow 1987, 20). Näitä tarpeita voi uhata koulussa muun muassa Saloviidankin esiin nostama koulujen haaste, koulukiusaaminen (Harinen & Halme 2012, 30–35; Saloviita 2014, 39–40). Koulukiusaaminen on suomalaisissa kouluissa tunnistettu ongelma, jonka ehkäisemiseksi on tehty paljon tutkimusta ja kehittämistyötä (Saloviita 2014, 39–40). Yhteenkuuluvuuden tunteen voidaan koulussa nähdä liittyvän myös koulun asennekulttuuriin, jota on tutkittu useissa tutkimuksissa (Mitchell 2014, 265–285). Yhteenkuuluvuus voinee näkyä myös esimerkiksi luokan yhteishenkenä. Kenties juuri näiden tarpeiden täyttymiseen voisi olla tarpeen kiinnittää huomiota varsinkin koulun siirtymävaiheissa, kuten oppilaan siirtyessä luokalta tai luokka-asteelta toiselle.

4.1.4 Itsearvostuksen ja arvostuksen tarpeet

Fysiologisten tarpeiden, turvallisuuden tarpeiden sekä yhteenkuulumisen ja rakkauden tarpeiden lisäksi ihmisillä on Maslow'n tarvehierarkian mukaan tarpeet kokea arvostusta sekä itsearvostusta. Näihin kuuluvat esimerkiksi kokemus siitä, että on tärkeä ja arvokas sekä tunteet kompetenssista ja luottamuksesta maailmaa kohtaan. Näiden tarpeiden täytyminen johtaa Maslow'n mukaan muun muassa itsevarmuuden, arvostuksen ja pärjäämisen kokemuksiin sekä kokemukseen siitä, että on hyödyllinen ja tarpeellinen. Sen sijaan, mikäli tämän tason tarpeet eivät täyty, voi seurauksena olla heikkouden, avuttomuuden ja huonommuuden tunteita. (Maslow 1943, 381–382; Maslow 1987, 21–22.) Koulumaailmassa oppilaan koulunkäyntiin voi liittyä pelon ja ahdistuksen tunteita varsinkin tilanteissa, joissa hän kokee jostain syystä siellä toistuvasti epäonnistuvansa (Saloviita 2014, 138). Siinä missä onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaan uskoa itseensä ja kannustavat ja innostavat yrittämään vaikeammassakin tilanteissa onnistumista, murentavat toistuvat epäonnistumisen kokemukset oppilaan pystyvyyden kokemusta ja luottamusta itsenäiseen pärjäämiseen (Vauras et al. 2018, 77). Onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että opetusta toteutetaan yksilöllisesti siten, että kaikki oppilaat saavat koulussa riittävästi myös kokemuksia koulussa onnistumisesta (Saloviita 2014, 134–139). Oppilaan taitojen kehittämiseksi oppilaiden ohjauksessa tärkeänä pidetään sitä, että ohjaus haastaa sopivasti oppilaan nykyistä taitotasoa. Etenkin onnistumisen kokemusten kannalta oleellista on myös, että opetuksessa on sopivasti myös sellaisia tilanteita, jotka ovat oppilaan senhetkisen osaamisen perustason mukaisia. (Kajamies 2017a, 495.)

Siinä missä epäonnistumisen kokemukset luovat negatiivista minäkäsitystä, myönteiset kokemukset luovat menestymisen kokemuksia (Pulkkinen 2002, 117) ja edistävät uuden oppimista (Holopainen et al. 2009, 65). Koetut tapahtumat ja onnistumiset ovat se perusta, jonka pohjalta lapselle muotoutuu käsitys siitä, millainen hän on (Mäkelä 2009, 7). Virheitä ei kuitenkaan lähtökohtaisesti ole syytä pelätä, sillä niihin on mahdollista suhtautua myös mahdollisuuksina oppimiseen (Hattie 2009, 239). Kuten Määttä ja Uusiautti (2012) kuvaavat, hyväksytyksi tuleminen antaa rohkeuden oppia uusia asioita (mt. 33). Ymmärtävien vanhempien lisäksi ymmärtävien opettajien tukemana lapsi voi myös harjoitella epäonnistumisten ja vastoinkäymisten kestämistä (Almqvist 2004, 44). Niin onnistumisen tuomaa iloa kuin epäonnistumisen aiheuttamaa pettymystä voidaan myös oppia ja opetella jakamaan ryhmässä (Pulkkinen 2002, 113). Opettajan ei itsekään tarvitse olla täydellinen ollakseen hyvä opettaja, eikä täydellisyyttä voi odottaa myöskään oppilailta (Määttä & Uusiautti 2012, 33). Virheetkin kuuluvat osaltaan oppimiseen ja kehittymiseen. Se, että oppilas ei osaa jotain vielä, ei tarkoita sitä, ettei hän voisi sitä oppia. (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2008, 170.) Kaikissa

taidoissa ei myöskään tarvitse, eikä välttämättä edes voi olla hyvä – sen sijaan jossain toisessa asiassa voi onnistua paremmin (Pulkkinen 2002, 117). Oleellisempaa lieneekin se, että lasta kannustetaan yrittämään, virheistä otetaan opiksi ja onnistumisen kokemuksia saadaan reilusti ja säännöllisesti epäonnistumisen kokemuksia enemmän.

4.1.5 Itsensä toteuttamisen tarpeet

Maslow'n tarvehierarkian tarpeista ylin, kaikkien muiden tarpeiden täyttymisen vaativa tarve on itsensä toteuttamisen tarpeet. Näillä tarpeilla viitataan yksilön tarpeisiin ikään kuin kokea saavuttaneensa sen potentiaalin, minkä hän on kokenut mahdolliseksi saavuttaa. Kuten Maslow toteaa, vaihtelu siinä, mitä ihmiset haluavat olla, on suurta; joku haluaa toteuttaa itseään liikunnallisesti, joku kenties luoda keksintöjä tai kuvataidetta. (Maslow 1943, 382–383; Maslow 1987, 22.) Alakoululaisen lapsen ei vielä liene välttämätöntä tietää mitä hän varsinkaan kaukana tulevaisuudessa esimerkiksi ammatillisesti haluaa olla. Alakoulussa tämän itsensä toteuttamisen tarpeen tason voidaankin kenties ajatella oppilaan sen hetkisten tavoitteiden tukemisen lisäksi liittyvän tulevaisuuden mahdollisuuksien luomiseen. Opettajan onkin tärkeää valaa oppilaisiinsa uskoa siihen, että heillä on elämässään paljon mahdollisuuksia, ja että he voivat saavuttaa elämässään paljon, olivat heidän lähtökohtansa millaisia tahansa (Rogers 2004c, 16–18).

Perustarpeiden toteuttamisen kannalta on tärkeää, että ympäristöt, joissa yksilö toimii, ovat sellaisia, jossa yksilöllä oikeus esimerkiksi puhua ja ilmaista itseään ja vapaus tehdä toivomiaan asioita, kunhan niiden tekemisestä ei ole harmia muille. Yksilöllä on myös vapaus tutkia ja etsiä tietoa, puolustaa itseään, oikeutta ja oikeudenmukaisuutta, rehellisyyttä ja järjestystä. Muun muassa näitä tekijöitä voidaan pitää edellytyksenä sille, että ihmisen perustarpeiden täytyminen on mahdollista. (Maslow 1943, 383.) Näiden perustarpeiden lisäksi meillä on myös halu *tietää* ja halu *ymmärtää* (*desires to know and to understand*). Näihin liittyvät muun muassa halu järjestellä ja analysoida samoin kuin halu etsiä yhteyksiä, suhteita ja merkityksiä. Nämä ymmärtämisen ja tietämisen halut ovat yhtä lailla yksilön tarpeita kuin ovat yksilön Maslow'n tarvehierarkiassa kuvatut ihmisen perustarpeetkin. (Maslow 1943, 384–385.)

4.2 Oppilaiden kotiolut vaihtelevat

Runsaan tutkimustiedon perusteella vanhemmuuden yhteydet lasten kehitykseen ovat monitahoisia (Pulkkinen 2015, 336). Lapset tarvitsevat ympärilleen rakkautta, huolenpitoa, vuorovaikutusta,

pysyviä ihmissuhteita sekä nähdyksi, kuulluksi ja kohdatuksi tulemista (Ojala 2017a, 103–104; Ojala 2017b, 4). Tätä saadakseen kaikki lapset, ja varsinkin oireilevat oppilaat, tarvitsevat ympärilleen aikuisia, jotka itse voivat hyvin sekä ovat osaavia ja inhimillisiä (Ojala 2017b, 9). Jos lapsi ei arjessaan kohtaa riittävästi sellaisia aikuisia, jotka ovat turvallisia ja riittävästi kiinnostuneita juuri hänestä, muotoutuu lapsen peruskokemus ympäröivästä maailmasta, muista ihmisistä ja hänestä itsestään epävarmaksi (Mäkelä 2009, 7). Hellyyttä ja lämpöä sisältävä *lapsilähtöinen kasvatus* on hyvä lähtökohta vanhemmuudelle. Hellyyden ja lämmön lisäksi on tärkeää myös tiedostaa ne realistiset odotukset, joita lapsen käyttäytymiseltä voidaan odottaa lapsen kehitysvaiheen mukaisesti. Turvallista kasvuympäristöä kuvaavia tekijöitä ovat aikuisen ottama vastuu, johdonmukaisuus, lapsen kanssa päivittäin keskusteleminen, lapsen kuunteleminen ja yksinkertaisesti lapselle ajan antaminen. Tämänkaltaisessa turvallisessa kasvuympäristössä lapsi haluaa jakaa vanhempiansa kanssa myös omia kokemuksiaan. (Pulkinen 2015, 336.) Paljon rakkautta ja sopivasti rajoja yhdistävän *autoritatiivisen kasvatustyylin* suotuisuutta lapsen kehitykselle on korostettu useissa eri tutkimuksissa (Gjerstad 2015, 255). Näitä hyvää vanhemmuutta ja lapsen turvallista kasvuympäristöä kuvaavia piirteitä lienee mahdollista nähdä kuuluvan myös hyvään opettajuuteen ja turvalliseen oppimisympäristöön. Puhutaankin myös *autoritatiivisesta opettajasta*, jonka otteessa korostuvat pedagoginen taito, joustavuus sekä herkkyys oppilaiden tarpeille (Gjerstad 2015, 257).

On mahdollista, että opettajalle huolta herättävät oppilaat, ns. *ongelmaoppilaat*, ovat lapsia, joiden ongelmat ulottuvat muuallekin kuin koulumaailman alueelle. Näiden ongelmien taustalla vaikuttavat usein lapsen kotiolot. (Saloviita 2014, 122.) Lapsen kehitykselle ovat hyväksi kotiolojen järjestäytyneisyys ja säännöllisyys, perhe-elämän kaoottisuus puolestaan haitaksi (Pulkinen 2015, 336). Tilanteissa, joissa syystä tai toisesta vanhempien voimavarat osallistua ja kasvattaa ovat heikentyneet, on mahdollista, ettei lapsen käsitys itsestään, kyvyistään ja pystyvyydestään ole selkeä tai realistinen (Vauras et al. 2018, 78–80). Haastavasti käyttäytyvä lapsi on saattanut kohdata esimerkiksi pettymyksiä ja torjuntaa toistuvasti ja useissa eri ihmissuhteissaan (Saloviita 2014, 126). Mikäli lapsen huoltajat eivät ole kyenneet pitämään lapsen tarpeista riittävästi huolta, heijastuu se useimmiten jollain tavoin siihen, miten lapsi koulussa käyttäytyy. Haasteellisesti koulussa käyttäytyvien oppilaiden kasvatus kotona saattaa olla esimerkiksi liian tiukkaa, sallivaa tai epäjohdonmukaista ja siihen voi liittyä vihamielisyyttä, välinpitämättömyyttä tai lapsen pahoinpitelemistä. (Saloviita 2014, 38–39, 122.) Esimeriksi Aunolan ja Nurmen (2005) tutkimuksen mukaan äidin psykologisen kontrollin, kuten syyllistämisen, korkea taso yhdistettynä vanhemman ja lapsen myönteisiä välejä kuvaavaan kiintymykseen lisäsi sekä lapsen ulkoista että sisäistä ongelmakäyttäytymistä. Sen sijaan se, että äiti säätelee lapsen käyttäytymistä esimerkiksi rajojen

avulla, mutta ilman psykologista kontrolloimista, voi vähentää etenkin lapsen ulkoista ongelmakäyttäytymistä. (Aunola & Nurmi 2005.) Psykologinen kontrolli on tuomitsevaa, voi kohdistua lapsen persoonaan ja aiheuttaa lapsessa vahingollista häpeää. Se on erityisen haitallista yhdistettynä muuten lämpimään ja myönteiseen vanhemmuuteen. Lapsen käyttäytymisen kontrolloiminen puolestaan kohdistuu lapsen sijasta lapsen tekoon ja aiheuttaa oikeutettua syyllisyyttä, mikäli lapsi todella on toiminut tilanteessa väärin. Lapsen persoonaa arvostavassa ja hyväksyvässä ilmapiirissä tällaisetkin tilanteet voidaan käsitellä reilusti, avoimesti ja lasta rohkaisemalla. Lapsen kehityksen kannalta lapsen persoonan tuomitseminen on vahingollista. Sen sijaan lapsen teon tuomitseminen ei tätä ole, mikäli lapsi on todella toiminut väärin. (Gjerstad 2015, 125–131.)

Usein haastavasti käyttäytyvien oppilaiden vanhemmat tarvitsevat myös tukea. Yhteistyön toteuttaminen kodin ja koulun välillä rakentavassa ja luottavassa vuorovaikutuksessa mahdollistaa pulmatilanteisiin puuttumisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Holopainen et al. 2009, 68.) Oppilaat, joista opettajille herää muita enemmän ja muita useammin huolta, ja jotka ajautuvat opettajien kanssa ristiriitoihin, ovat oppilaita, jotka tarvitsevat entistä enemmän opettajan kannustusta, hyväksyntää, oppilaan kykyihin uskomista ja kärsivällisyyttä (Saloviita 2014, 61). Lapsen suhde ymmärtäväiseen opettajaan voikin toimia myös suojaavana tekijänä oppilaalle, joka elää koulun ulkopuolella riskiolosuhteissa (Pulkinen 2002, 210–212). Myös lapsen luokkayhteisö, joka toimii hyvin, voi toimia lapsen kehitystä turvaavana vahvuustekijänä silloin, kun lapsen kotona on lapsen kehitystä kuormattavia tai uhkaavia tekijöitä (Mäkelä 2009, 9).

Ensimmäiselle luokalle siirtymisen jälkeen lapsen sopeutumisen kannalta tärkeää on, että lapsella olisi elämässään edes yksi lasta tukeva aikuinen, oli hän sitten lapsen vanhempi tai opettaja (Kiuru, Laursen, Aunola, Zhang, Lerkkanen & Nurmi 2016). Varsinkin oppilaille, joiden käsitys itsesään ja kyvystään oppia on kielteinen, ei opettajan merkitystä voi liikaa korostaa (Vauras et al. 2018). Kiurun ja kumppaneiden (2016) tutkimuksen mukaan opettajan positiivinen vaikutus on erityisen tärkeää myös niiden lasten kouluun sopeutumiselle, joiden saama tuki kotona on heikkoa. Päinvastoin ne oppilaat, joille opettajan vaikutus ei ollut positiivinen, vanhempien antaman tuen suuri määrä kotona oli erityisen tärkeää. Heikointa sopeutumista alakouluun siirtymisen jälkeen oppilaista osoittivat ne, joiden saama tuki sekä vanhemmilta että opettajalta oli vähäistä. (Kiuru et al. 2016.)

Sekä oppilaan vanhempien kuin oppilaan opettajankin tulisi siis panostaa siihen, että vuorovaikutus lapsen kanssa kehittyisi emotionaalisesti lasta tukevaksi (Kiuru et al. 2016, 172). Se, miten oppilas

suhtautuu uudentilaisiin oppimisen ja toiminnan haasteisiin, mukautuu opetukseen, joka on tavoitteellista ja suunnitelmallista sekä se, miten oppilas kokee vaatimustasoltaan vaikeutuvat oppimistehtävät ja palautteen koulussa, ovat oppilaan koulutyöhön sopeutumisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä (Vauras et al. 2018, 81). Esimerkiksi Lindh ja Sinkkonen (2009) painottavat sopeutumisvaikeuksien käsittelemisessä opettajan ja oppilaiden yhteistä ongelmanratkaisua. Tällaisia ovat pedagogiset ratkaisut, jotka tähtäävät sosiaalisen käyttäytymisen muutokseen, mutteivat oppilaita pakottaen. (mt. 8.)

4.3 Lapset kehittyvät ja harjoittelevat käyttäytymisen säätelyä

Saloviita mainitsee teoksessaan lyhyesti lapsen käyttäytymisen yhteydestä lapsen kehitystasoon. Kehitysteoreetikkojen klassikoista Saloviita mainitsee lyhyesti Piaget'n kehitysteorian ja Kohlbergin moraalisen kehitysteorian. (Saloviita 2014, 43–44.) Piaget'n teorian perusteella 1. luokkalaisten ovat kehityksessään siinä vaiheessa, että konkreettisten asioiden parissa looginen päättely alkaa olemaan mahdollista (Saloviita 2014, 43; ks. tarkemmin esim. Piaget 1988). Tämä konkreettisten operaatioiden vaihe alkaa Piaget'n mukaan 7–8 -vuoden iässä jatkuen aina 11–12 -vuoden ikään saakka. Konkreettisten operaatioiden vaihe sisältää yksinkertaisen operaatioiden vaiheen sekä myöhemmin kokonaisjärjestelmien valmistumisvaiheen, joista jälkimmäinen liittyy erityisesti ajan ja tilan käsittämiseen. (Piaget 1988, 106–107.) Kohlbergiin vedoten moraalisen kehityksen puolestaan on kehittynyt minäkeskeisyydestä kohti vastavuoroisuutta (Saloviita 2014, 43–44; ks. tarkemmin esim. Kohlberg 1981).

Lapsen moraalisen kehityksen pohja muodostuu keskusteluista aikuisten, kuten vanhempien ja opettajien, kanssa, sekä aikuisten näyttämästä esimerkistä. Lapsi oppii säätämään käyttäytymistään palautteen, kehoitusten ja kieltojen avulla. On kuitenkin tärkeää muistaa, että lapsella on oikeus myös erehtyä ja kokea itsensä siitä huolimatta hyväksytyksi. (Pulkinen 2002, 115–116.) Myös oppilaiden taitotason huomioiminen opetuksessa on tärkeää, sillä sekä liian helpot tai liian vaativat tehtävät voivat heijastua oppilaan motivaatioon ja oppimiseen (Vauras et al. 2018, 86–87). Mikäli koulun vaatimustaso on liian alhainen, voi oppilas niin ikään ikävystyä, turhautua ja kokea kouluhaluttomuutta. Eriyttämisessä huomiota tulisikin kiinnittää myös lahjakkaiden lasten erityistarpeisiin. (Pulkinen 2002, 110, 117.)

Tutkimusta on tehty paljon myös lapsen yksilöllisestä temperamentista sekä sen yhteydestä koulumenestykseen. Tutkimusten mukaan oppilaan temperamentti ja koulumenestys ovat keskenään

yhteydessä. Esimerkiksi se, millaiseksi opettaja arvioi oppilaan temperamentin, on yhteydessä oppilaan saamiin arvosanoihin (Mullola, Rajava, Lipsanen et al. 2010; Mullola, Hintsanen, Jokela et al. 2014). Temperamenttiin liittyvistä yksilöllisistä ominaisuuksista esimerkiksi vastuullisuuden on tutkimusten mukaan osoitettu olevan yhteydessä myönteisesti siihen, miten lapsi menestyy koulussa (Keltikangas-Järvinen 1992).

Myös lapsen kehityksen häiriöt voivat heijastua oppilaan käyttäytymiseen. Esimerkiksi lapsen itsehallinnantaitojen tai sääntöjen oppimisen hitaus voivat heijastua siihen, miten lapsi käyttäytyy. (Saloviita 2014, 44.) Kehityshäiriöiden lisäksi myös erilaiset psyykkiset ongelmat sekä sairaudet voivat olla ongelmakäyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä (Holopainen et al. 2009, 22). Oppilaan heikkoa koulumenestystä tai käytöshäiriötä saattavat selittää myös oppilaan ajattelu- ja toimintamallit, jotka vaikuttavat epäonnistumisen uhkiin ja kritiikkiin reagoimisen taustalla. Nämä mallit voidaan oppia jo varhaislapsuudessa. Lapsi saattaa esimerkiksi pelätä epäonnistumista, joka voi heijastua alisuoriutumiseen koulussa. (Pulkinen 2002, 110.)

4.4 Opettajan käyttäytyminen on yhteydessä oppilaiden käyttäytymiseen

On tärkeää tiedostaa, että oppilaiden haastava käyttäytyminen on yhteydessä opettajan omaan toimintaan sekä opettajien toimintakulttuuriin (Vehmas 2015, 121). Vaikka opettaja ei pystyisi omalla toiminnallaan vaikuttamaan kaikkiin yllä mainittuihin oppilaan haastavaa käyttäytymistä selittäviin tekijöihin, omaan toimintaansa koulussa opettajana hän voi vaikuttaa. Sopivan vaativa, sopivaan tahtiin etenevä ja kaikkia oppilaita huomioiva opetus osaltaan toimii myös haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäisevänä tekijänä. (Saloviita 2014, 45; Kajamies 2017a.) Opettaja onkin yksi merkittävimmistä vaikuttajista, jolla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden oppimiseen (Hattie 2009, 238).

Opettaja pystyy omaa toimintaansa muokkaamalla vaikuttamaan siihen, kuinka hän kohtaa erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa. Opettajan onkin muistettava pitää myös omasta jaksamisestaan ja hyvinvoinnistaan huolta tämän mahdollistamiseksi. Kuten Ojala (2017a) korostaa, opettajan on huolehdittava ensin omasta jaksamisestaan ja hyvinvoinnistaan, jotta hän voi tukea myös muita. Hyvinvoiva työyhteisö puolestaan tukee opettajaa. (mt. 96, 104.) Opettajan hyvinvointi vaikuttaa myös oppilaisiin (Ojala 2017b, 5). Kuten Saloviita toteaa, esimerkiksi opettajan väsymys voi toimia oppilaiden käytöshäiriöitä lisäävänä tekijänä ja päinvastoin. Tutkimusten mukaan yhteys välittyy työrauhan ja sen hallitsemisen kokemuksen kautta. (Saloviita 2014, 33.)

Opettajan oma toiminta, kuten ajoissa saapuminen paikalle, oppilaiden kunnioittava ja arvostava kohteleva sekä yhteisten sääntöjen mukaan toimiminen, ovat myös opettajan keinoja, joilla hän voi varmistaa sitä, ettei hän itse ole työrauhaongelmien aiheuttaja. Yhdeksi merkittäväksi oppilaan käyttäytymistä ylläpitäväksi tekijäksi Saloviita nostaa opettajan oppilaan käyttäytymiseen kohdistavan huomion. (Saloviita 2014.) Tätä tarkastelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

4.5 Valtasuhteet ja oppilaan haastava käyttäytyminen

Saloviita (2014) pohtii teoksessaan myös vallan suhdetta lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Valtaa on kasvatustieteissä tutkittu omana tutkimusaiheenaan paljon ja useista eri näkökulmista (ks. esim. Gjerstad 2015). Saloviita (2014, 41) tarkastelee vallan ja oppilaan haastavan käyttäytymisen suhdetta Coopersmithin (1967) itsearvostuksen teorian avulla. Tämän teorian mukaan yksilön itsearvostus muodostuu merkityksen kokemuksesta (olen hyväksytty ja tärkeä), pätevyuden kokemuksesta (ikätaason mukainen osaaminen), vallan kokemuksesta (pystyn vaikuttamaan minulle merkittäviin asioihin) ja hyveen kokemuksesta (moraaliset vaatimukset ja niiden täytyminen). (Coopersmith 1967, 38, Saloviidan 2014, 41 mukaan.)

Saloviidan mukaan tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti, useimmat näistä tekijöistä ovat jääneet täyttymättä: lasta kohtaan ei ole välttämättä osoitettu välittämistä (merkitys), koulussa tehtävät asiat ja sosiaaliset tilanteet saattavat tuntua vaikeilta (pystyvyys), eikä hyveen kokemukseen tällöin välttämättä pääse täyttymään. Tällöin lapsi saattaa kompensoida vallan kokemuksen lisäämisellä muiden itsearvostuksen osatekijöiden puutteita. (Saloviita 2014, 41.) Saloviita käsitteleeekin teoksessaan jonkin verran myös niin kutsuttua oppilaan ja opettajan välistä valtataistelua, sillä Saloviidan mukaan oppilaiden käytösongelmista vakavimpiin liittyy usein opettajan haastaminen ns. julkiseen valtataisteluun (Saloviita 2014, 130). Myös Ojalan (2017a) tutkimuksessa esiin tuli opettajan kokemus siitä, kuinka haastavasti käyttäytyvän oppilaan pohdittiin tarvitsevan huomiota aikuiselta, jonka huomion saaminen suuressa opetusryhmässä voi olla hankalaa (mt. 58–59). Koska keinot haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukemiseen ovat sellaisia, jotka ovat hyödynnettävissä yleisesti, esitetään Saloviidan nimenomaan valtaan liittyvät keinot muista vaikuttamisen keinoista poiketen seuraavaksi jo tässä kappaleessa.

Vallan näkökulmasta haastavasti käyttäytyvää lasta voi auttaa tukemalla hänen edistymistään itsearvostuksen eri osatekijöiden, merkityksen, pätevyuden, vallan ja hyveen, alueilla (Saloviita 2014,

43). Kenties näiden kokemusten lisäämisestä, kuten oppilaasta aidosti välittämisestä, myönteisten oppimiskokemusten mahdollistamisesta ja kaveritaitojen harjoittelemisesta voi olla kauaskantoisia hyötyjä. Myös myönteisen palautteen antaminen oppilaan käyttäytymisestä ja kehittämisestä on avuksi (Saloviita 2014, 43). Mikäli oppilas hakee käyttäytymisellään esimerkiksi huomiota muilta oppilailta tai pyrkii toiminnallaan häiritsemään opetusta, on Saloviidan mukaan tärkeää, ettei opettaja omalla toiminnallaan provosoi oppilasta, vaan sen sijaan keskustele oppilaan kanssa kahden kesken ja neutraalisti. Saloviidan mukaan moitteiden sijaan oleellista keskustelun aikana on hyvän ja välittävän suhteen muodostaminen oppilaan kanssa sekä oppilaan ottaminen mukaan osaksi yhteistä ongelmanratkaisua. Saloviita viittaa myös sijaisoppimisen voimaan tällaisissa tilanteissa: kun huomiota annetaankin ensin muulle luokalle hyvästä käyttäytymisestä, saa häiritsevästi käyttäytyvä oppilas kokemuksen siitä, että myönteiselläkin tavalla voi opettajan huomiota saada. (Saloviita 2014, 130–132.) Tämän pro gradu -tutkielman kappaleiden 5 ja 6 perusteella arvioituna nämä valtasuhteisiin liittyvät keinot perustuvat samoille tekijöille kuin muissakin tilanteissa.

4.6 Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla voi vaikuttaa samanaikaisesti useita eri tekijöitä

Kuten yllä on tarkemmin esitetty, voidaan oppilaan haastavan käyttäytymisen syistä tiivistetysti sanoa, että oppilaan haastava käytös koulussa voi johtua useasta eri tekijästä. Oppilaiden haastava käyttäytyminen liittyy usein lasten luontaisiin tarpeisiin ja siihen, että käyttäytymistä ja itsesääätelyä vasta harjoitellaan. Kuten edellä on kuvattu, oppimiselle syntyy haasteita silloin, jos lapsen Maslow'n tarvehierarkian mukaiset perustarpeet eivät ole tyydytettyinä. Puutteet näissä perustarpeissa, kuten heikot kotiolut, koulukiusaaminen tai nälkä, voivat aiheuttaa haasteita oppimiselle. Haastavaan käyttäytymiseen voi liittyä myös itsearvostuksen kokemukset, jonka osalueiden puutteita voidaan kompensoida lisäämällä vallan kokemuksen tunnetta. Haastava käyttäytyminen voi johtua myös lapsen yksilöllisestä kehityksen vaiheesta tai sen häiriöistä. Myös opettaja voi omalla toiminnallaan, kuten myöhästelemällä ja provosoimalla oppilaita, aiheuttaa työrauhaongelmia.

Arvostettu lastenpsykiatri Jari Sinkkonen (2008) on teoksessaan *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun* esittänyt kattavan koonnin lapsen kasvun ja kehityksen tukijoista. Näitä Sinkkosen mukaan ovat muun muassa riittävän hyvä vuorovaikutus, rutiinit ja säännönmukaisuus, kokemus turvallisuudesta, vanhemmat, ”rajat”, tapakasvatus, ikätoverit, leikki, huumori, hulluttelu ja toiset todellisuudet sekä suuri määrä rakkautta. (Sinkkonen 2008, 269–274.) Sinkkosen (2008) teos käsittelee ennen kaikkea

lapsuuden varhaisvaiheita ja kasvatusta osana vanhemmuutta. Edellä mainitut tekijät ovat asioita, joiden merkitystä on pohdittu myös koulumaailmassa sekä opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä tekijät korostuvat osaltaan myös alakoululaisen haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä sekä keinoissa vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen, joita käsitellään tarkemmin seuraavissa luvuissa.

5 KEINOJA OPPILAAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISEMISEEN

Saloviita määrittelee työrauhaongelmien syntyvän tilanteissa, joissa opettajan antamia ohjeita ei noudateta. Tämän Saloviita näkee johtuvan opettajan auktoriteetin riittämättömyydestä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen keinot liittyvät opettajan auktoriteetin kehittämiseen. (Saloviita 2014, 13.) Opettajan auktoriteettia on tutkittu paljon. Auktoriteetin kenties tunnetuimman ja käytetyimmän jaottelun on kehittänyt Max Weber (1978). Vaikka uusia auktoriteetin kuvauksia on kehitetty, on Weberin klassinen auktoriteettiteoria yhä paljon käytössä.

Myös tässä pro gradu -tutkielmassa opettajan auktoriteettia käsitellään Saloviidan (2014) tapaan Max Weberin (1978) jaon mukaisesti karismaattisen, traditionaalisen ja rationaalisen auktoriteetin muotojen osalta. Näitä opettajan auktoriteetin eri muotoja tarkastellaan toisiaan täydentävinä auktoriteetin muotoina. Auktoriteetin eri muodot eivät usein erotukaan toisistaan selkeästi, vaan limittyvät keskenään (Weber 1978; Vikainen 1984, 8–9). Saloviidan (2014) jaottelun ulkopuolelta tämän tutkimuksen osana käsitellään myös opettajan pedagogista auktoriteettia opettajan auktoriteetin osana. Näissä auktoriteetin eri muodoissa korostuu opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Niin ikään opettajan auktoriteetti, oppilaita kannustava ja tukeva opetus sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ovat keskenään limittyneitä. Saloviidan (2014) mukaan opettajan auktoriteetin voidaankin nähdä muodostuvan näistä ominaisuuksista: karismaattista auktoriteettia kuvaa Saloviidan mukaan oppilaan ja opettajan väliset *hyvät suhteet*, rationaalista auktoriteettia koulutyöhön motivoiva *hyvä opetus* ja traditionaalista auktoriteettia toivottu käyttäytyminen, eli *hyvät tavat* (Saloviita 2014, 51–56, 58, 70).

Oppilaan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen näkökulmasta tarkastellaan myös koulussa toteutuvia rajoja, rutiineja ja sääntöjä. Työrauhan näkökulmasta tärkeinä asioina voidaan nähdä

koulun ilmapiirin turvallisuus, viihtyisyys sekä vuorovaikutuksessa korostuva molemmin puoleinen kunnioitus ja arvostus, säännöissä esimerkiksi niiden selkeys (Sigfrids 2009, 93).

5.1 Opettajan auktoriteetti työrauhaongelmien ennaltaehkäisijänä

Auktoriteettia ja sen eri muotoja on tutkittu niin sosiologian kuin kasvatustieteiden tutkimuskentällä paljon (Vikainen 1984, 3; Saloviita 2014, 51). Koulussa opettajan auktoriteetti liittyy olennaisena osana niin opettamiseen, oppimiseen kuin opiskelemiseenkin (Harjunen 2009). Auktoriteetin käsitteeseen on liitetty runsaasti erilaisia määritelmiä ja sisältöjä, joiden painotukset ovat vaihdelleet esimerkiksi historiallisesta ajasta riippuen (Vikainen 1984, 3–45). Auktoriteetti voidaan määritellä vapaaehtoiseksi haluksi seurata jotakuta. Siihen ei siis sisälly pakkoa. (Gjerstad 2015, 177, 180.) Tiukkaan kuriin ja järjestykseen, uhkauksiin ja rangaistuksiin perustuva Weberin (1978) nimeämä pakkovallan ei siten katsota liittyvän opettajan auktoriteettien mihinkään muotoihin. Tällaiseen ulkoiseen kontrolliin perustuva vallankäyttö on Saloviidan mukaan este aidon työrauhan muodostumiselle. Aidon työrauhan voidaan nähdä Saloviidan mukaan syntyvän siitä, että oppilaat hallitsevat viime kädessä itse omaa käyttäytymistään. (Saloviita 2014, 56–57.) Auktoriteettiin onkin yhdistetty pohdintoja vallan suhteesta siihen.

Vallan osuuden opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa on esitetty liittyvän pedagogiseen autoritaarisuuteen, jossa vaikuttamisen ja kasvattamisen keinot perustuisivat kasvattavaan, jossain määrin myös valtaan turvautuvaan vaikutustapaan, vaikka jyrkän autoritaarisuuden ei pedagogiikan vaikuttamisen keinoihin nähdäkään kuuluvan (Vikainen 1984, 61). Myöhemmissä tutkimuksissa on korostettu rakkautta ja rajoja yhdistävän auktoritatiivisen kasvatustyylin merkitystä lapsen kasvun tukena. Auktoritatiivisen kasvatuksen ja vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan osana myös opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta. (Kiuru, Aunola, Torppa et al. 2012; Mitchell 2014, 256.) Auktoritatiivisesta (*authoritative*) kasvatustyylistä käytetään suomeksi myös käsitettä autoritatiivinen kasvatus, jota on käsitelty tämän pro gradu -tutkielman alaluvussa 4.2.

Valtaan perustuvan auktoriteetin sijaan opettajan pedagogisen auktoriteetin on esitetty liittyvän kasvattajan ja kasvatettavan väliseen *vaikutussuhteeseen*, jossa korostuu oppilaan rohkaiseminen, onnistumisen kokemuksien mahdollistaminen ja auttaminen suoriutumaan tehtävistä itse (Vikainen 1984, 61). Oppilaan saamia onnistumisen kokemuksia, oppilaan kannustamista ja tuen muokkaamista lapsen tuentarpeiden mukaisesti pidetäänkin esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisessä

ohjausvuorovaikutuksessa tärkeänä (Kajamies 2017a). Tämänkaltainen vuorovaikutus vahvistaa opettajan oppilaan välisen riippuvuussuhteen sijaan oppilaan omaa vastuuntuntoa (Vikainen 1984, 61). Opettajan ja oppilaan välistä kannustavaa ja oppilaan oppimista edistävää ohjausvuorovaikutusta voidaan pitää opettajan ohjauksen ohella keskeisenä voimavarana erilaisissa oppimistilanteissa. Ohjausvuorovaikutuksessa oleellista on, että ohjaus suhteutetaan oppilaan sen hetkiseen taitotasoon nähden sopivaksi. (Kajamies 2017a, 495.)

Myös Harjunen on korostanut tutkimuksissaan opettajan auktoriteetin *vuorovaikutteisuutta* oppilaiden kanssa (Harjunen 2009; Harjunen 2011). Vaikka Harjusen kyseiset tutkimusjoukot ovat koostuneet yläkoulun oppilaista ja opettajista, antavat tutkimusentulokset arvokkaita näkökulmia myös alakoulun opettajan työhön. Auktoriteetin muodoista on erotettu pedagoginen auktoriteetti, jonka rakentuminen ja ylläpitäminen perustuvat didaktiselle, pedagogiselle sekä deonttiselle vuorovaikutukselle. Didaktiseen vuorovaikutukseen liittyvät oppilaiden kuunteleminen, pyrkimys ymmärtää oppilasta ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa, oppimiseen motivoiminen sekä perustaitojen opettaminen. Pedagogiseen vuorovaikutukseen puolestaan liittyvät luottamuksen rakentaminen, inhimillisyys sekä huolenpidon, rakkauden ja oikeudenmukaisuuden etiikka. Deonttiseen vuorovaikutukseen liittyvät koulun normit, säännöt sekä rajojen asettaminen. (Harjunen 2009.) Pedagogisen auktoriteetin voidaan nähdä edustavan autoritatiivista kasvatustyyliä (Gjerstad 2015, 258).

Kuten Saloviitakin (2014, 59) nostaa esiin, Roorda on kumppaneineen (2011) tutkinut metatutkimuksessaan opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja koulussa pärjäämisen kannalta. Opettajien ja oppilaiden hyviä välejä kuvaavina ominaisuuksina pidettiin esimerkiksi niiden lämpimyyttä ja empaattisuutta. Opettajan ja oppilaiden väliset hyvät välit olivat yhteydessä esimerkiksi oppilaiden koulumenestykseen. (Roorda, Koomen, Spilt & Oort 2011.) Lapset odottavat sitä, että aikuiset ovat heistä kiinnostuneita, että he ovat valmiita auttamaan silloin, kun lasta pelottaa tai väsyttää ja että aikuiset iloitsevat heidän kanssaan silloin, kun lapsi onnistuu ja innostuu (Mäkelä 2009, 7). Kuten Almqvist (2004, 45) toteaa, näillä kokemuksilla on merkitystä myös alakouluikäisen identiteetin kehitykselle:

”Latenssi-ikäisen lapsen orastava oma identiteetti on hyvä, jos hänellä on tunne, että hänelle tärkeät ihmiset kokevat, että hän on taitava, osaava, tekevä lapsi, joka kelpaa heille ja jonka he hyväksyvät sellaisena kuin hän on.”

Sen lisäksi, että opettajan ja oppilaiden keskinäiset hyvät välit ovat arvokkaita itsessään, edistävät ne osaltaan myös oppilaiden oppimista (Saloviita 2014, 59). Oppimista edistää myös taitava opettaja, joka kannustaa ja motivoi oppilaitaan (Holopainen et al. 2009, 70). Kuten Opetushallituksen työrauhaa koskevassa katsauksessa (Holopainen et al. 2009, 70) todetaan:

”Luottamuksen ja välittämisen osoittaminen on opettajan ja oppilaiden hyvän suhteen perusedellytys. Puuttumalla esimerkiksi ei-hyväksyttävään käytökseen opettaja osoittaa välittävänsä, ja pysähtymällä juttelemaan oppilaiden kanssa hän osoittaa olevansa käytettävissä. Pienellä ripauksella huumoria hermostumisen sijaan selviää usein helpommalla.”

Opettajan ei ole pakko pitää oppilaasta ymmärtääkseen häntä (Saloviita 2014, 125). Ojala kuitenkin muistuttaa, ettei opettajalla tulisi olla myöskään niin kutsuttuja inhokki- tai suosikkioppilaita (Ojala 2017a, 104), kuten ei aikuisilla yleisemminkään niin kutsuttuja lellikkejä tai vastaavasti syntipukkeja (Gjerstad 2015, 234). Oppilaan haastava käytös onkin osattava ikään kuin erottaa oppilaasta ja oppilaat kohdattava yksilöinä. Oppilasta tukevan ja ymmärtävän vuorovaikutussuhteen muodostaminen oppilaan kanssa on tärkeää. (Orsati & Causton-Theoharis 2013.) Esimerkiksi psyykkisesti oireilevia oppilaita kohtaan opettajalla voi herätä monenlaisia tunteita, jotka pohdituttavat opettajia. Toisaalta oppilaat koettiin läheisiksi, toisaalta oppilaiden koettiin herättävän negatiivisiakin tunteita, joiden mahdollinen yhteys esimerkiksi opettajan ammatillisuuteen herätti huolta. Voisivatko opettajien voimavarat näihin huoliin liittyen vahvistua esimerkiksi Ojalan esiin nostaman pitkäkestoisen kouluttautumisen ja työnohjauksen avulla? (Ojala 2017a, 72–73, 101–102.) Monenlaisten tunteiden käsitteleminen on tärkeää oppilaan tukemisen kannalta. Kuten Saloviita (2014, 125) toteaa:

”Opettajan on voitettava kielteisyytensä haastavasti käyttäytyvää oppilasta kohtaan voidakseen auttaa tätä oman itsehallinnan saavuttamisessa.”

Opettajan omalla toiminnalla on myös keskeinen vaikutus oppilasryhmän myönteisen ilmapiirin luomisessa (Ojala 2017a, 104). Opettajan ja oppilaan välistä myönteistä suhdetta voi rakentaa yksilöllisten vahvuuksien avulla johdonmukaisesti ja kärsivällisesti, vaikka suhteen rakentumiseen menisikin paljon aikaa. Vahvuuksien ja positiivisten asioiden etsiminen jokaisesta oppilaasta onkin tärkeää ja myös ennen kaikkea mahdollista. (Saloviita 2014, 126.) Vahvuuksien löytäminen ja opettajan usko siihen, että hän voi, osaa ja jaksaa vaikuttaa oppilaan kasvuun haastavissakin tilanteissa, voivat vaikuttaa merkittävästi oppilaan käsityksiin itsestään, kyvyistään ja

mahdollisuuksistaan (Vauras et al. 2018, 83). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen merkitys on erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden koulunkäyntiin tai kouluun sopeutumiseen liittyy riskitekijöitä, kuten oppimisvaikeuksia (Roorda et al. 2011).

Pedagoginen auktoriteetin osalta voidaan ajatella, että se *ansaitaan* oppilaalta rakkauden, luottamuksen ja ymmärryksen kokemusten pohjalta (Harjunen 2011, 404). Niin ikään esimerkiksi luottamukseen liittyy oppilaiden kokemus siitä, ettei aikuinen ole automaattisesti luottamuksen arvoinen, vaan myös luottamus tulee ansaita (Lanas 2011, 57–58). Rakkauden, luottamuksen ja ymmärryksen osa-alueiden toteutumiseen oppilaiden kokemuksista opettajan auktoriteetin didaktiseen vuorovaikutuksen toteutumiseen vaikuttavat yleisesti kokemukset yhteistyöstä. Oppilaat haluavat työskennellä yhteistyössä sekä toistensa että opettajan kanssa. Lisäksi oppilaat korostivat oppilaiden rohkaisemisen ja motivoimisen merkitystä. Pedagogiseen vuorovaikutukseen puolestaan liittyvät oppilaiden kokemukset siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan ja haluaa kuulla, mitä heillä on sanottavanaan. Oppilaiden kokemus kuulluksi tulemisesta vaikuttaa oppilaiden oppimisen lisäksi myös muun muassa oppilaiden kokemukseen siitä, että he ovat hyväksytyjä, heistä välitetään ja heitä kohdellaan arvostavasti ja ystävällisesti. Pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyvät myös oppilaiden kokemukset luokan ilmapiirin avoimuudesta, positiivisuudesta ja reiludesta. Deonttiseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät sen sijaan liittyvät arvoihin. Oppilaat kokivat arvokkaiksi arvot, jotka ovat hyödyllisiä sekä koulussa että sen ulkopuolella. Nämä arvot liittyvät esimerkiksi sinnikkyyteen, oikeudenmukaisuuteen, vastuullisuuteen ja välittämiseen. Oppilaille oli myös tärkeää, että he voivat kokea olonsa turvalliseksi luokassa. Turvallisuuden kokemukseen liittyi ajatus siitä, että opettaja on vastuussa oppilaidensa turvallisuudesta, turvallisuuden tunteesta ja hyvinvoinnista. (Harjunen 2011.)

Saloviita korostaa oppilaan *itsehallinnan* vahvistamisen merkitystä koulun aikana (Saloviita 2014). Myös näkökulmia oppilaan autonomiasta on liitetty opettajan auktoriteettiin koulussa; vaikka opettaja päättäisi ne tavoitteet ja tehtävät, joita koulussa tehdään, on oppilaalle silti mahdollista jättää valtaa vaikuttaa siihen, kuinka hän jonkin tehtävän tekee ja esimerkiksi millä materiaaleilla. Opettajan auktoriteettia on myös määritelty uudella tavalla ja siihen on ehdotettu liittyvän viisi eri tehtävää: lasten oppimisen edistäminen, lasten älyllisen vapauden edistäminen, jokaisen lapsen vahvistaminen ja voimaannuttaminen, koululuokan oikeudenmukaisuuden vahvistaminen sekä luokkatovereiden keskinäisen vastavuoroisuuden edistäminen. Näitä tehtäviä koulussa voi toteuttaa esimerkiksi ottamalla oppilaat mukaan koulutyön suunnitteluun, harjoittelemalla tunnetaitoja ja tunteiden ilmaisua yhdessä, yhteisessä ongelmanratkaisussa esimerkiksi konfliktitilanteissa sekä varmistamalla

sen, että jokainen lapsi saa kunnioitusta ja huomiota omista vahvuuksistaan. (Tzuo & Chen 2011.) Oppilaan itsehallinnan voidaan nähdä liittyvän osaltaan myös auktoriteetin olemukseen. Kuten Gjerstad (2015) kuvaa, voi myös lapsi olla joissain asioissa auktoriteetti. Vaikka auktoriteetti liitetään useimmiten aikuisiin ja koulumaailmassa opettajiin, on oppilas itse esimerkiksi oman kokemusmaailmansa asiantuntija. Esimerkiksi lapsen ruumiilliset tilat, kuten kipu sekä lapsen omat tunnetilat, halut ja toiveet ovat asioita, joiden olemassaolon ja kokemuksen vain lapsi itse voi todella tietää. (Gjerstad 2015, 179, 181–182.)

5.2 Auktoriteetin eri muodot osana opettajan auktoriteettia

Auktoriteettia laajasti tutkinut Max Weber on erottanut auktoriteetin eri muodoista traditionaalisen, rationaalisen sekä karismaattisen auktoriteetin (Weber 1978). Weberin luokittelun mukaisesti karismaattinen auktoriteetti perustuu kiintymykseen, jossa auktoriteetti nähdään poikkeuksellisena tai esimerkillisenä henkilönä, jonka ohjaukseen halutaan asettua. Näiden ”kykyjen” vuoksi henkilö mielletään ”johtajaksi” (*leader*). (Weber 1978, 215–216, 241–245.)

Koulussa *karismaattiseen auktoriteettiin* Saloviita (2014) näkee kuuluvan myönteisen suhteen rakentamisen opettajan ja oppilaiden välille. Karismaattista auktoriteettia voidaan näin ollen pitää opettajan ominaisuutena, jota opettaja pystyy itse tietoisesti kehittämään. Opettajan auktoriteettia Saloviita pitää jopa tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä. Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen suhde rakentuu vastavuoroisuudelle, jossa opettaja osoittaa aitoa kiinnostustaan, kunnioitustaan ja oikeudenmukaisuuttaan oppilaitaan kohtaan – ja saa vastavuoroisesti näitä takaisin myös oppilailtaan. (Saloviita 2014, 13, 52.) Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa avautuu mahdollisuuksia kohtaamiselle (Ojala 2017a, 29). Onkin tärkeää, että opettaja on kiinnostunut kaikista oppilaistaan ja haluaa muodostaa hyvän vuorovaikutussuhteen kaikkien oppilaidensa kanssa heidän taitotasoistaan ja käyttäytymisen haastavuudestaan huolimatta (Määttä & Uusiautti 2012, 32–33).

Kuten Liusvaara (2014) toteaa, opettajan ja oppilaan välisiä suhteita voidaan tarkastella niiden didaktisen ja pedagogisen painotuksen avulla. Didaktisesta näkökulmasta on tärkeää, että vuorovaikutus edistää opetussuunnitelman sisältöjen oppimista ja opettamista. Pedagogisesta näkökulmasta puolestaan korostetaan sitä, että vuorovaikutuksessa kiinnitetään huomiota toimintaan koulun arkipäivien aikana, oppilaille tarjottavaa tukea suunnitellaan ja opetuksessa hyödynnetään

kasvatuskeskusteluja. Laadukkaassa vuorovaikutuksessa huomiota tulisi kiinnittää tasaisesti näistä molempiin; kasvatusta ja oppimista tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa sekä didaktinen että pedagoginen vuorovaikutus toimivat ja ovat tasapainossa. (Liusvaara 2014, 77.)

Opettajan myönteinen ja kiinnostunut suhtautuminen oppilaisiinsa näkyy pienistäkin asioista, kuten opettajan ilmeistä ja eleistä. Myös esimerkiksi välittäminen, toimiva vuorovaikutus, opettajan keskustelut oppilaidensa kanssa sekä aktiivinen kuunteleminen ja kiinnostus siitä, mitä oppilailla on hänelle kerrottavaan, kuvaavat opettajan kiinnostusta oppilaitaan kohtaan. (Saloviita 2014, 52, 65; Ojala 2017a, 29, 104.) Ojalan (2017a) mukaan oppilailla onkin oltava koulussa lapsen tunteva luotettava aikuinen, ”jonka puoleen lapsi voi ja uskaltaa aina kääntyä” (mt. 104). On luontevaa ajatella, että varsinkin alakoulussa tällainen luotettava aikuinen voisi olla luokan oma opettaja. Kouluterveyskyselyn (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2017) vastausten perusteella kuitenkin ilmeni, että vain alle puolet (49%) alakoulun 5. ja 6. luokan oppilaista kokivat, että heillä on koulussa mahdollisuus keskustella mieltä painavista asioista tarvittaessa jonkun aikuisen kanssa.

Tapoja osoittaa kiinnostustaan oppilaitaan kohtaan on monia. Keskustelun lisäksi opettaja voi osoittaa kiinnostustaan oppilaitaan kohtaan yksinkertaisesti tutustumalla heistä jokaiseen ja olemalla kiinnostunut esimerkiksi oppilaiden harrastuksista. Myös esimerkiksi oppilaiden tervehtiminen ja henkilökohtaisen huomion antaminen oppilaille esimerkiksi kirjeen kirjoittamisen muodossa ovat keinoja, joilla opettaja voi osoittaa kiinnostustaan. Muun muassa oppilaiden kanssa vietetyt yhteiset kouluruokailut, tapahtumat ja välitunnit ovat tilanteita, joissa opettaja voi luoda oppilaisiinsa myönteistä suhdetta oppituntien ulkopuolella. (Saloviita 2014, 62–63.) Nämä tilanteet ovatkin luonteva osa alakoulun opettajan työtä. Karismaattista auktoriteettia omaava opettaja useimmiten suhtautuu työhönsä innostuneesti ja pyrkii saamaan myös oppilaansa innostumaan koulun käynnistä (Saloviita 2014, 52). Hyvin onnistunutta opetusta voidaankin kuvata opettajan ja oppilaiden välisenä onnistuneena *yhteistyönä* (Saloviita 2014, 48). Kun opettaja uskoo, että jokainen lapsi oppii, he myös suuremmalla todennäköisyydellä oppivat (Saloviita 2014, 64). Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvätkin esimerkiksi opettajan ohjaus, oppilaiden oppiminen ja oppimisympäristö, jotka ovat ilmiöinä toisiinsa kietoutuneita ja parhaimmillaan yhteensovitettuja (Kajamies 2017a, 495).

Siinä missä opettajan karismaattisen auktoriteetin sisällössä korostuu opettajan ja oppilaiden välinen suhde, jota kuvaavat myönteisyys, kiinnostuneisuus ja vastavuoroisuus, korostuu *traditionaalisen*

auktoriteetin perusteissa normit ja säännöt. Tähän liittyvät koulussa tiedossa olevat selkeät normit ja odotukset, joiden mukaan oppilaiden odotetaan käyttäytyvän. (Saloviita 2014, 13, 53–54.) Weberin jaon mukaisesti traditionaalinen auktoriteetti kuvaa auktoriteetin muotoa, joka perustuu perinteille ja henkilön toimimiselle asemassa, johon auktoriteetti on perinteisesti liitetty (Weber 1978, 215–216). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilas siis noudattaa opettajan antamia ohjeita koulussa juuri sen takia, että niiden antaja on opettaja ja ohjeen antaminen tapahtuu nimenomaan koulutoiminnan aikana. Koulussa myös noudatetaan koulun sääntöjä ja rutiineja, joiden noudattamista opettajat puolestaan valvovat. (Saloviita 2014, 54.) Näiden koulun tapojen omaksuminen tapahtuu Saloviidan mukaan kahdessa eri vaiheissa, joista ensimmäisessä oppilaat oppivat tuntemaan ne odotukset, jotka heidän käyttäytymiselleen koulussa on asetettu. Näiden käytösmallien tuntemisen jälkeen oppilaat puolestaan oppivat säätelemään omaa käyttäytymistään niiden mukaisesti; ”*Ulkoiset määräykset muuttuvat oppimisen myötä vähitellen oppilaan sisäiseksi itsehallinnaksi.*” (Saloviita 2014, 70.) Onkin tärkeää, että nämä koulussa toimivat toimintamallit, säännöt, rutiinit ja asennekulttuuri ovat lapsen edun kannalta tarkoin perusteltavissa, läpinäkyviä ja alati kehittyviä.

Weberin jaottelun mukaisesti *rationaalinen auktoriteetti* perustuu uskomukseen siitä, että käytössä olevat säännöt ovat laillisia ja auktoriteetilla on valta valvoa niiden toteutumista (Weber 1978, 215–216). Opettajan rationaalinen auktoriteetti niin ikään edelleen tukee näiden odotusten ja normien mukaista käyttäytymistä tilanteissa, joissa oppilaat kokevat koulunkäymisen ja koulun sääntöjen hyödyntävän heitä itseään. Tätä käsitystä tukee motivoiva ja mielekäs opetus, joka ennaltaehkäisee työrauhaongelmien syntymistä. (Saloviita 2014, 13, 55–56.) Rationaalinen auktoriteetti koulussa siis syntyy tilanteessa, jossa oppilas kokee koulunkäynnin kiinnostavaksi ja motivoivaksi, ja opettaja on onnistunut opetuksellaan joko vahvistamaan tai herättämään näitä kiinnostuksen ja motivaation kokemuksia. Koulunkäynti myös tukee oppilaan omia tavoitteita ja auttaa niiden saavuttamisessa. Tällaisessa tilanteessa oppilaiden voidaan nähdä noudattavan opettajan ohjausta sen vuoksi, että he haluavat oppia lisää. (Saloviita 2014, 55–56, 66.) Rationaalinen auktoriteetti linkittyy edellä kuvattuun opetuksen laatuun, sillä sopivan haastava ja osallistava opetus tukevat koulunkäynnin mielekkyyttä (Saloviita 2014, 55–56). Opettajan eri auktoriteetin muotojen voidaankin nähdä toisiaan täydentävinä. Weberin jaottelusta rationaalinen auktoriteetti liittyy opettajan asiantuntijuuteen ja opetuksen laatuun, traditionaalinen auktoriteetti sääntöjen ja rutiinien kunnioittamiseen ja karismaattinen auktoriteetti puolestaan opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatuun. (Saloviita 2009, 71–71.)

5.3 Laadukas opetus paikkaa muun tuen puutteita

Olivat oppilaan lähtökohdat millaiset tahansa, on sopivan haastavasta, kaikkia oppilaita osallistavasta ja sopivaan tahtiin etenevästä opetuksesta hyötyä aivan kaikille oppilaille (Saloviita 2014, 45; Kajamies 2017a; Kajamies 2017b). Opetuksen keinoin oppilaiden haastavaa käyttäytymistä voidaan myös ennaltaehkäistä. Opetus voi myös tukea oppilasta erityisen tärkeällä tavalla silloin, kun oppilaan taustatekijöistä on ollut oppilaalle haittaa. (Saloviita 2014, 45.)

Opetusta pyritään kasvatuksen kentällä kehittämään jatkuvasti. Uusimpina suuntauksina opetuksessa korostetaan muun muassa oppilaiden aktiivista osallistumista, osallisuutta, yksilöllisyyttä, yhteisöllisyyttä sekä oppiainerajoja rikkovaa ilmiöpohjaista opetusta (Opetushallitus 2016). Oppimista on tarkasteltu myös ryhmän sosiaalisena toimintana. Opetuksessa voidaan hyödyntää useita eri opetusmetodeja samankin oppitunnin aikana ja opettajia kannustetaan tekemään enemmän yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopetuksen keinoin. (Holopainen et al. 2009, 65–66; Saloviita 2014, 67, 83.) Esimerkiksi sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja sekä asenteita kehittävät työskentelytavat, kuten yhteistoiminnalliset ryhmätyöt, yhdistävät koulutyössä sekä sen yksilöllisen että yhteisöllisen ulottuvuuden (Saloviita 2014, 83). Samanaikaisopettaminen, vertaisoppiminen ja eriyttäminen edistävät myös opetuksen inklusiivisuutta. Näistä suomalaiset opettajat hyödyntävät eniten eriyttämistä. (Saloviita 2018.) Eriyttäminen onkin ensisijaisen tärkeää, jotta kaiken tasoiset oppilaat tulevat koulussa huomioiduksi, tuetuiksi ja saavat onnistumisen kokemuksia (Vauras et al. 2018, 85).

Oppilaat ovat ainutlaatuisia ja kokevat opetustilanteet kukin omalla tavallaan. Yksittäinen opetustilanne on siten tuskin koskaan sellainen, että se tukisi jokaisen oppilaan oppimista yhtä hyvin. (Määttä & Uusiautti 2012, 27.) Opetuksen tukemista onkin kuvattu rakennusteline-metaforalla (*scaffolding*), jonka mukaisesti jokaisen oppilaan tuen tarpeet ovat erilaisia, jokainen oppilas etenee omassa yksilöllisessä tahdissaan ja kaikki pyrkivät oppimisessaan seuraavalle, haastavammalle tasolle. Tästä näkökulmasta korostuu opettajan joustavuus ja kyky muokata omaa opetustaan oppijoiden erilaisia osaamisen tasoja huomioiden. (Mitchell 2014, 136–137; Kajamies 2017a; Kajamies 2017b.) Erilaisten opetusmenetelmien ja työskentelytapojen monipuolinen, suunniteltu ja joustava hyödyntäminen voivat osaltaan näin ollen myös ennaltaehkäistä oppilaiden haastavaa käyttäytymistä, mikäli niiden avulla tuetaan esimerkiksi oppilaan onnistumista.

Hyvä oppilaan tuntemus toimii lähtökohtana opetuksen suunnittelemiselle ja toteuttamiselle sekä yksilöllistämiseksi ja eriyttämiseksi. Mitkään yksittäiset keinot, kuten ryhmäkokojen pienentäminen tai useampien opettajien samanaikaisesti opettaminen, eivät kuitenkaan johda automaattisesti parempiin oppimistuloksiin. Sen sijaan yhteydet voivat siirtyä muiden muuttujien kautta; esimerkiksi lisääntynyt oppilaantuntemus, opetuksen eriyttäminen ja oppilasryhmälle paremmin toimivien opetus- ja oppimismenetelmien kehittäminen, edistävät oppimista. (Hattie 2009.) Opetus- ja kasvatuskäsitykset muuttuvatkin jatkuvasti, vaikka jotkin reunaehdot, kuten tavoitteena oppilaan oppiminen, säilyvät.

5.3.1 Rajat ja rutiinit opetuksen tukena

Kuten Maslow'n tarvehierarkiaa käsiteltäessä todettiin, rutiinit ovat koulussa tärkeitä, sillä ne luovat toistuvuutta ja turvallisuutta koulun arkeen. Myös Saloviita korostaa alakouluikäisen kasvatuksessa rutiinien ja selkeiden pelisääntöjen merkitystä. (Saloviita 2014, 43–44.) Rutiinien ja toimintojen vakaus ovat esimerkiksi ekokulttuurisen teorian mukaan hyväksi lapselle ja edistävät hyvinvointia (Weisner 2002, 279). Rajat ja rutiinit ovatkin lapsen kehityksen tukemisessa tärkeitä.

Rajojen ja rutiinien merkitystä kasvatuksessa on tutkittu osana etenkin vanhemmuutta. Näitä voidaan soveltaen hyödyntää myös koulukontekstissa; siinä missä lapsen positio koulussa laajentuu käsittämään myös muun muassa koululaisuuden ja ryhmän jäsenenä toimimisen, lapsena oleminen säilyy. Rajojen ja rutiinien voidaan katsoa liittyvän kasvatuksessa etenkin lapsen turvallisuuden takaamiseen ja kokemiseen. Rajat voidaankin määritellä keinoiksi, joiden avulla pyritään estämään lapsen joutuminen pulaan ja ne liittyvätkin osaltaan huolenpitämiseen ja välittämiseen (Sinkkonen 2008, 271). Lapset usein myös hyväksyvät helposti rutiinit, jotka edistävät turvallisuutta (Rose & Howley 2007). Pulaan joutumisen estämisen lisäksi koulussa rajojen ja rutiinien avulla koulun kasvatustehtävän lisäksi niiden avulla voidaan tukea myös oppilaiden oppimisen edistymistä.

Saloviita mainitsee rutiineista esimerkkeinä muun muassa tavaroiden käyttöön liittyvät rajoitukset ja sopimukset, pesualtaan, yhteisten teroittimien ja wc-tilojen käyttöön liittyvät sopimukset sekä tietokoneen käyttöön liittyvät sopimukset ja luokan hiljentämisen ennen opetuksen alkua. Myös opettajan omat tavat, kuten ajoissa tuleminen tunnille sekä luokasta poistumisen minimoiminen, ovat esimerkkejä Saloviidan käsittelemistä rutiineista, jotka voivat joko edistää tai häiritä luokan työrauhaa. Saloviidan voidaankin ajatella viittaavan rutiineilla kirjoittamattomiin sääntöihin ja sopimuksiin. Esimerkiksi alati samana pysyvä, oppitunnit aloittava opettajan *aloitussignaali*, kuten

Saloviidan (2014, 79) mainitsema ”*No niin, aloitamme tunnin*”, jonka jälkeen oppilaiden on määrä tuokion odotuksen jälkeen hiljentyä, on Saloviidan mukaan esimerkki koulun rutiineista. (Saloviita 2014, 78–82.)

Oppitunnille myöhässä tulevia oppilaita kohtaan Saloviidan suhtautuminen on suoraviivainen: hänen mukaansa parhaiten toimiva suhtautumistapa on ”tiukka linja”, jossa opettaja voi patistella myöhästelijöitä, mutta opettajan jälkeen ”*luokkaan tulleet ovat myöhässä ja saavat siitä merkinnän*” joiden tietty määrä johtaa esimerkiksi seuraamukseen, kuten keskusteluun opettajan kanssa (Saloviita 2014, 80). Saloviidan (2014) mukaan ”*Opettajan on päätettävä, saako oppilas poistua kesken oppitunnin vessaan*” tai ainakin kiinnitettävä asiaan huomiota ja puututtava siihen tarvittaessa (mt. 82). Vessassa käymisen kieltäminen tai vessapyynnön evääminen alakouluikäiseltä lapselta ei kuitenkaan liene opettajan tehtävä – asiasta toki voi keskustella, mikäli se muodostuu oppituntia johdonmukaisesti häiritseväksi tekijäksi. Tilannetajua siis tarvitaan. Saloviidan mukaan työrauhan näkökulmasta oleelliset rutiinit liittyvät mainittujen lisäksi muun muassa kuuntelemiseen, viittaamiseen, avun pyytämiseen, ryhmätyöruutiineihin, siirtymävaiheisiin sekä oppitunnin lopettamiseen (Saloviita 2014, 80–82). Kuuntelemiseen, viittaamiseen, keskustelutaitoihin, työskentelytaitoihin ja luokassa kommunikoimiseen liittyvät taidot ovat työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä tärkeitä. Useat opettajat käyttävät myös luokan kanssa yhdessä sovittua signaalia, kuten tiettyä ääntä tai taputusrytmiä, koko luokan huomion saamiseen. Selkeät rutiinit voivat tehdä myös oppitunnin sisäisistä siirtymävaiheista, kuten tehtävästä toiseen siirtymisestä ja oppitunnin lopettamisesta, jouhevampia. (Saloviita 2014, 80–82.) Siirtymävaiheet myös muun koulupäivän sisällä, kuten siirtymät oppituntien ja välituntien välillä pukeutumisineen sekä siirtymät koulurakennuksen eri tilojen sisällä (esimerkiksi kouluruokailuun siirtyminen), lienevät tilanteita, joissa yhteiset sopimukset ja rutiinit voivat helpottaa niiden sujuvuutta.

5.3.2 Säännöt ohjailevat käyttäytymistä

Saloviita tekee eron sääntöjen ja rutiinien välille siten, että koulussa säännöt ovat yleisemmin kirjallisessa muodossa ja visuaalisesti nähtävillä, kun taas rutiinit ovat Saloviidan mukaan toimintatapoja, jotka omaksutaan koulutyön ohessa (Saloviita 2014, 73). Banduran mukaan refleksejä lukuunottamatta ihminen ei osaa syntyessään käyttäytymisen erilaisia malleja, vaan ne on opittava. Oppimista tapahtuu kokemuksen ja observoinnin, eli muiden tarkkailemisen, avulla. Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta käyttäytymistä opitaan sosiaalistumisen kautta. Tällöin aluksi vauvaiässä kasvattajien ulkoisesta kontrollista riippuvainen lapsi oppii kasvaessaan ja kehittyessään säätelemään

käyttäytymistään sisäisen kontrollin avulla. Tärkeä osa käyttäytymisen säätelyä ovat siitä seuraavat seuraamukset. (Bandura 1977, 16, 43, 96.) Sääntöihin liittykin myös sen sopiminen, mitä tapahtuu, mikäli niitä ei jostain syystä noudateta. Saloviita käyttää tässä yhteydessä seurauksesta käsitettä seuraamukset. (Saloviita 2014, 77.) Näitä Saloviidan esille tuomia seuraamuksia käsitellään kappaleessa kuusi.

Perusopetuslaissa on opiskeluympäristön turvallisuuteen liittyen säädetty, että jokaisella koululla on oltava yhteiset, turvallisuutta edistävät ja kaikkia oppilaita koskevat järjestyssäännöt tai -määräykset (Perusopetuslaki 2013/1267; Saloviita 2014, 73). Myös Opetushallituksen työrauhaa koskevassa katsauksessa korostetaan, kuinka koululla on oltava myös kaikkia koulun työntekijöitä yhdistävät tavoitteet, jonka ohjaamana koulun henkilökunnan tulee toimia selkeästi, johdonmukaisesti sekä oikeudenmukaisesti. Nämä tavoitteet löytyvät kirjattuna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. (Holopainen et al. 2009, 68; Opetushallitus 2016.)

Usein myös jokainen opettaja ja luokka on luonut luokalle yhteiset, luokkakohtaiset säännöt. Yleistä on, että nämä säännöt ovat luokkahuoneessa näkyvillä esimerkiksi oppilaiden tekemän julisteen muodossa. Kuten rutiinitkin, yhteiset pelisäännöt on järkevin luoda jo siinä vaiheessa, kun lukuvuosi alkaa. Sääntöjä ei ole yleensä tarpeen kirjata Saloviidan mukaan tarpeettoman montaa ja säännöt laaditaan useimmiten kuvaamaan toivottua käytöstä ei-toivotun sijaan. (Saloviita 2014, 73–75.) Sääntöjen luominen positiivisen toiminnan kuvailun kautta onkin suositeltavaa (Rose & Howley 2007). Toivotun käyttäytymisen kuvaileminen sääntöjen avulla luo ikään kuin positiiviset rajat ja rutiinit käyttäytymiselle. Näiden avulla oppilaita voi esimerkiksi ohjata käyttäytymään kohteliaasti ja ottamaan muut huomioon. (Harjunen 2009, 120–121.) Luokan yhteiset säännöt voi kehittää yhdessä luokan oppilaiden kanssa ja niiden muodostamisessa voi pitää apuna oppilaiden itselleen asettamia kouluun liittyviä tavoitteita oppilaiden ikätason mukaisesti. Sääntöjä voi myös muokata ja kehittää tilanteiden mukaan, ja niiden avulla voidaan esimerkiksi pyrkiä vaikuttamaan ongelmiin, mikäli luokan toiminnassa on tunnistettavissa toistuvia tilanteita, joihin halutaan muutosta. (Saloviita 2014, 74–75.)

Saloviidan mukaan oppilaat eivät välttämättä vielä vaadi säännöille perusteluja alimmilla peruskoulun luokilla, sillä säännöt ja rutiinit luovat lapselle toistuvuutta ja turvallisuutta. Oppilaiden mukaan ottaminen sääntöjen luomiseen voi kuitenkin olla sopiva ratkaisu etenkin ylemmillä luokilla, jolloin perustelut sääntöjen takana ovat jo oppilaille tärkeitä. Oppilaiden suhtautuminen opettajaansa kohtaan on myös myönteisempää, mikäli he saavat osakseen luottamusta ja osallistua

päätöksentekoon, joka koskee heidän koulunkäyntiään. (Saloviita 2014, 44, 65.) Lasten ottaminen mukaan luokan sääntöjen laatimiseen voikin edistää niiden noudattamista (Rose & Howley 2007). Lapsille on tärkeää, että kaikkien kohdalla ovat voimassa samat säännöt (Gjerstad 2015, 272). Lapsille on myös tärkeää, että säännöt selkeyttävät niitä odotuksia, joita koulutoiminnalle on annettu (Rose & Howley 2007).

Kun säännöt on luotu, voidaan niitä harjoitella yhdessä eri tavoin. Esimerkiksi sääntöjen perusteluita voidaan pohtia yhdessä – sääntöjen tuleekin olla perusteltavissa ja perusteiden on oltava tarkoituksenmukaisia. Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää sääntöjen noudattamista muistuttamalla niistä sekä myös antamalla oppilaille myönteistä palautetta hyvin menneistä asioista. Saloviita muistuttaa myös erilaisten oppilaille suunnattujen itsetarkkailumenetelmien ja -arviointien käyttömahdollisuudesta. (Saloviita 2014, 76–77.)

5.3.3 Vertaisoppiminen

Yhteistyötaitojen ja toisten kunnioittamisen harjoittelu osaltaan Saloviidan mukaan käytösongelmia, kuten kiusaamista (Saloviita 2014, 84). Lapset myös oppivat paljon asioita tarkkailemalla muita (Bandura 1977). Hyvin toteutettu ryhmätoiminta mahdollistaa sen, että ikätoverit oppivat toisiltaan ja voivat myös opettaa toinen toisiaan (*peer tutoring*) (Mitchell 2014, 47–57). Yhteisöllisyys ja yhteistyötaidot ovat myös tärkeä osa opetussuunnitelmaa yksilöllisyyden rinnalla (Opetushallitus 2016). Mikäli luokassa jostain syystä esimerkiksi koulussa hyvin pärjäävää oppilasta pilkataan, ovat yhteistoiminnallisissa ryhmissä toiminen Saloviidan mukaan hyviä työskentelymuotoja, sillä ryhmässä kaikki oppilaat hyötyvät siitä, että ryhmän jäsenet ovat kukin jossakin asiassa taitavia (Saloviita 2014, 83).

Yhteistyötaitoihin liittyvien taitojen hallitseminen on osaltaan tutkimuksissa yhdistetty vertaisten toimesta suosittuina pidettyjen lapsien ominaispiirteisiin. Vertaisten keskuudessa arvostettuja koululaisen ominaisuuksia ovat muun muassa yhteistyökyky, auttavaisuus, kiltteys, luotettavuus ja myötätuntoisuus. Lisäksi suositut ikätoverit eivät ole aggressiivisia eivätkä häiritse muita. (Parkhurst & Asher, 1992.) Onneksi näitä taitoja voi myös harjoitella.

6 OPPILAAN HAASTAVAAN KÄYTTÄYTYMISEEN REAGOIMINEN

Tässä kappaleessa tarkastellaan opettajan keinoja, joita hyödyntämällä opettaja voi tutkimuksien mukaan vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen. Näkökulmana korostuu behavioraalinen näkökulma, keinoista sammuttaminen, sanattomat vaikutuskeinot, sanallinen ohjaaminen sekä loogisten seuraamusten käyttäminen.

6.1 Behavioraalinen näkökulma oppimiseen

Behavioristinen oppimiskäsitys on eräs perinteisistä oppimiskäsityksistä. Behavioristisen oppimiskäsityksen hyvinä puolina on pidetty esimerkiksi niin kutsuttua koulutusoptimismia, sillä näkökulmassa korostetaan käsitystä, jonka mukaisesti oikeiden opetusmenetelmien avulla melkein minkä vain oppiminen ja opettaminen on mahdollista. Tavoitteiden asettamisen, selkeyden ja jäsentelyn avulla toteutettu opettaminen voi opettajan kokemana toimia turvallisesti ja johdonmukaisesti. Toisaalta behavioristista oppimiskäsitystä on myös kritisoitu laajasti. Kritiikkiä on annettu muun muassa vuorovaikutuksen mekanisoimisesta, oppijan aseman passiivisuudesta, tiedon siirtämisestä sekä oppijoiden yksilöllisten erojen huomiotta jättämisestä. Perustaitojen opettamisessa malli on kuitenkin todettu toimivaksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 142–143.) Behavioraalisia menetelmiä oppimisen tukemiseen on olemassa paljon. Näitä voidaan edelleen kuitenkin kritisoida esimerkiksi siitä, että behavioraalista näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan oppimisen suhteen ollaan pääasiassa kiinnostuneita siitä, millaisia muutoksia oppilaan ulkoisessa, tarkkailtavassa käyttäytymisessä on tapahtunut oppimisprosessin aikana. Lisäksi opettajan roolin voidaan behavioristisesti nähdä painottuvan etenkin tiedon välittäjän rooliin. (Mitchell 2014, 31, 142–161.) Oli haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen teoriapohja millainen tahansa, lienee sen selvittäminen, kuinka oppilasta voitaisiin parhaiten tilanteessa tukea, ensisijaista tilanteen yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden huomioivalla tavalla.

Saloviidan teoksessaan esittelemät haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen keinot edustavat behavioraalista näkökulmaa. Erona perinteiseen behavioristiseen oppimiskäsitykseen näkökulmassa korostetaan kuitenkin oppilaan oman vastuunottamisen merkitystä, opettajan ja oppilaan yhteistä ongelmanratkaisua sekä muun muassa oppilaiden ja tilanteiden ainutkertaisuuden huomioimista. (Saloviita 2014.) Behavioraalisen näkökulman mukaan oppilaan haastavan käyttäytymisen, käyttäytymisen syiden ja käyttäytymisestä koituvien seurauksien voidaan ajatella olevan tiiviisti keskenään yhteydessä (Mitchell 2014, 155–161). Behavioraaliseen näkökulmaan liittyy ajatus käyttäytymisen positiivisesta vahvistamisesta, negatiivisesta vahvistamisesta ja sammuttamisesta. Sammuttamisella tarkoitetaan esimerkiksi pyrkimystä tilanteeseen, jossa oppilaat vastaavat vain viittaamalla tilanteissa, joissa näin on sovittu. Tällöin toivotusta käyttäytymistä (esim. viittaamisesta) palkitaan oppilaita (vahvistaminen) ja ei-toivottua käyttäytymistä (esim. puhuminen ilman lupaa) puolestaan palkkio jätetään antamatta tai käytös jätetään kokonaan huomioimatta. Konkreettiset palkkiot tai rangaistukset voivat näin ollen auttaa ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Behavioraaliseen näkökulmasta tarkasteltuna opettaja vahvistaa oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä positiivisella toiminnalla tilanteissa, jossa yhdessä sovittujen sääntöjen vastainen toiminta satunnaisesti hyväksytään, esimerkiksi lapsen annetaan vastata ilman viittaamista edellä kuvatussa tilanteessa. Negatiivinen vahvistaminen sen sijaan viittaa tilanteisiin, joissa lapsi saa omalla käytöksellään opettajassa aikaan sen, ettei häneltä vaadita esimerkiksi annetun tehtävän tekemistä. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta voidaan pitää tilannetta, jossa oppilas saa huutamalla ja raivoamalla opettajan poistumaan tilanteesta, lopettamaan vaatimusten esittämisen ja oppilas välttää näin esimerkiksi annettujen tehtävien tekemisen. (Lindh & Sinkkonen 2009, 74–75.)

Käyttäytymisen syyn selvittäminen voi edesauttaa käyttäytymiseen vaikuttamista. Kuten tämän pro gradu -tutkielman kappaleessa neljä on kuvattu, usein käyttäytymiseen heijastuu useita eri tekijöitä. Yksittäisten toimintaa ylläpitävien tekijöiden tunnistaminen voikin olla hankalaa (Lindh & Sinkkonen 2009, 76; Mitchell 2014, 159; Saloviita 2014, 91–92). Syiden tunnistamisessa apuna voi olla oppilaan käyttäytymisen arviointi sen perusteella, kuinka yleistä ja toistuvaa, pysyvää, yleistettävää ja intensiivistä oppilaan käytös on. Käytöksen yleisyyttä ja toistuvuutta voi arvioida tarkastelemalla sitä, kuinka usein epätoivottua käyttäytymistä, kuten tehtävän välttelemistä, tapahtuu. Pysyvää käytös puolestaan on silloin, kun se on jatkuvaa, eli oppilaalla ei ole vain yksittäinen huono päivä. Yleisyys sen sijaan tarkoittaa sitä, käyttäytyykö oppilas samalla tavoin eri ympäristöissä: väheneekö tai poistuuko esimerkiksi oppilaan epätoivottu käyttäytyminen, mikäli opeteltava aine tai sitä opettava opettaja vaihtuu? Käytöksen intensiteetti tarkoittaa sananmukaisesti toiminnan

intensiteettiä, eli kuinka kovaa esimerkiksi oppilas puhuu puhuessaan äänekkäästi. (Rogers 2004b, 33.)

6.2 Työrauhan edistäminen

Saloviita esittelee teoksessaan *Työrauha luokkaan* (2014) kahdeksan keinoa, joita opettaja voi kokeilla työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Näitä keinoja Saloviita nimittää *korjaaviksi toimiksi*. Korjaavien toimien tavoitteena on luokassa esiintyvän häiriön keskeyttäminen, ja käytöksen muuttuminen niin kutsutusti odotuksien mukaiseksi. Korjaavia toimia käyttäessä on huomioitava se, ettei opettaja provosoi oppilasta omalla käyttäytymisellään tai ettei opettajan toiminta ylläpidä epätoivottua käyttäytymistä. Korjaavat toimet voidaan Saloviidan mukaan jakaa epäsuoriin, usein sanattomiin keinoihin sekä suoriin sanallisiin keinoihin, joita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa edelleen tarkemmin. (mt. 15, 86–91.)

Saloviita painottaa, että oppilaiden hiljaa istuminen koko tunnin ajan on mahdoton tehtävä. Saloviita tuo myös esiin huolen siitä, kuinka opettaminen on pitkään ollut hyvin opettajajohtoista ja opettajan puheen jälkeen yksittäisille oppilaille on jäänyt oppitunnista puheaikaa pahimmillaan vain joitain sekunteja. (Saloviita 2014, 88–89.) Nykyään onkin painotettu enenevässä määrin monenlaisten erilaisten opetustapojen hyödyntämistä ja oppilaan aktiiviseen osallistumiseen panostamista, joskin myös itsenäiselle työskentelylle ja silloin tällöin myös ihan vain kuuntelemaan rauhoittumiselle löytyy yhä paikkansa (Opetushallitus 2016).

Saloviidan (2014, 89–91) ehdottamat keinot työrauhan parantamiseksi ovat:

- tuntisuunnitelman muuttaminen
- häiritsevien esineiden poistaminen
- oppilaiden motivoiminen
- oppilaan toiminnan suuntaaminen
- oppilaan vapauttaminen hetkeksi tehtävästä
- sijaisoppiminen
- hyvän käytöksen huomioiminen
- luokan ohjaaminen merkkien avulla

Tuntisuunnitelmaa voi muuttaa esimerkiksi vaihtamalla työskentelytapaa (yksilö-, ryhmätyö) tai opetusmetodia esimerkiksi fyysisesti toiminnallisemmaksi (Saloviita 2014, 89). Niin kutsutusti tehokkaiden opettajien onkin todettu hyödyntävän työskentelyssään monipuolisesti opetustapoja, joissa hyödynnetään vaihtelevasti työskentelemistä itsenäisesti, ryhmissä sekä koko luokan kesken (Mitchell 2014, 35–46). Varsinkin pienempien oppilaiden kanssa myös laulut ja leikit ovat hyvä keino rytmittää opetusta (Saloviita 2014, 89). Leikkien merkitys lapselle on suuri koko alakouluiän ajan (Almqvist 2004, 44–45), joten leikkejä voi hyvin hyödyntää myös vanhempien oppilaiden kanssa. Muun muassa pelien, leikkien ja musiikin hyödyntämistä opetuksen tukena painotetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016). Häiritsevän esineen poistamisella Saloviita tarkoittaa opetusta häiritsevän esineen takavarikoimista oppitunnin ajaksi (Saloviita 2014, 89). Häiritseviä esineitä voi poistaa yhdessä myös työskentelyssä tarvittavien tavaroiden joukosta. Esimerkiksi erillisen työskentelypenaalin kokoaminen ja sinne vain tarpeellisten välineiden valikoiminen yhdessä voi olla avuksi (Rogers 2004a, 45). Motivointikeinoista Saloviita puolestaan mainitsee oppilaan työskentelemisen tukemisen esimerkiksi tarkistamalla oppilaalta missä kohtaa tehtäviä hän on menossa sekä myönteisen kiinnostuksen osoittamisen oppilaan työskentelystä. Suuntaaminen sen sijaan on yksinkertaisimmillaan oppilaan palauttamista takaisin tarkoitettuun toimintaan yksinkertaisen tehtävän avulla, joita voivat olla esimerkiksi lukeminen, kirjoittaminen tai kysymykseen vastaaminen. Suuntaamisen tavoite on innostaa oppilasta jatkamaan tarkoitettua koulutyötä, ei nolata sen keskeyttämisestä. Selvästi hermostumista lähellä oleva oppilas puolestaan voi hyötyä tauosta, poissa tehtävän ääreltä. Taukona voi olla esimerkiksi jokin kevyempi tekeminen tai opettajan auttaminen, kuten esimerkiksi jonkin asian noutaminen. (Saloviita 2014, 89–90.) Oppilasta voi myös auttaa tunnistamaan itse tauon paikan ennen varsinaista hermostumista. Luokassa voi olla esimerkiksi jokin rauhoitettu tila, jossa oppilas voi tarvittaessa työskennellä, tai johon rauhoittumista tarvitseva oppilas voi sovitukseksi ajaksi mennä rauhoittumaan ennen palaamistaan tehtävän pariin.

Sijaisoppimisella Saloviita puolestaan viittaa Banduran teoriaan sijaisoppimisesta. Sijaisoppimisen periaatteen mukaisesti oppilaat oppivat ikään kuin vahingossa tavoittelemaan toivottua käytöstä, mikäli he huomaavat opettajan antavan positiivista huomiota niille oppilaille, jotka käyttäytyvät hyvin. Opettajan positiivisen huomion tavoitteleminen voi tällöin siis motivoida oppilasta toimimaan tavalla, josta muutkin oppilaat ovat saaneet kiitosta. (Saloviita 2014, 90, 99, 168–170.) Sijaisvahvistuminen puolestaan tarkoittaa tilanteita, joissa muiden toimintaa ja niiden seuraamuksia (palkitsemista, huomiotta jättämistä, rankaisemista) tarkkailemalla opitaan samoin, kuin jos kokemukset tapahtuisivat itselle. Yleistettävästi voidaan sanoa, että mikäli käyttäytymisen

nähdään olevan menestyksestä muille, lisää se todennäköisyyttä käyttäytyä myös itse samalla tavalla. Sen sijaan, jos käyttäytymisen nähdään johtavan ”rankaisemiseen”, vähentää kokemus alttiutta sen omaksumiseen. (Bandura 1977, 117.) Banduran sosiaalisen oppimisen teoriassa (1977) korostuu myös mallioppimisen merkitys. Psykologisten tutkimusten klassikoihin lukeutuvassa mallioppimisen tutkimuksessaan Bandura kumppaneineen (1961) testasi aikuisten antamien aggressiivisten käyttäytymisen mallien siirtymistä lasten käyttäytymiseen. Banduran mukaan suurin osa ihmisen käyttäytymisestä on opittua muita tarkkailemalla. Mallioppimisella käyttäytymisen tapoja opitaan esimerkiksi vanhemmilta, muilta aikuisilta sekä vertaisilta. Muiden käyttäytyminen toimii tällöin ikään kuin esimerkkinä siitä, kuinka tietynlaisissa tilanteissa voidaan toimia. (Bandura 1977, 22, 43–44.)

Vahvistamisen periaatteen mukaisesti opettajan kannattaa Saloviidan mukaan kiinnittää huomiotaan juuri hyvin menneisiin asioihin ei-toivotusta käyttäytymisestä moittimisen sijaan (Saloviita 2014, 90–91). Painotuksen koulussa voidaankin nähdä olevan työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen lisäksi oppimisen ja hyvän käyttäytymisen palkitsemisessa (Holopainen et al. 2009, 68). Luokan ohjaamisella merkkien avulla Saloviita puolestaan viittaa mahdollisuuteen ohjeistaa oppilaita toimimaan tietyllä tavalla (esim. omalle paikalle palaaminen, oppitunnin aloittaminen) yhteisesti sovittujen merkkien avulla. Tässä apuna voi käyttää esimerkiksi tiukua, viittaamista tai sanallista kehotusta. (Saloviita 2014, 90.)

6.3 *Epätoivotun käyttäytymisen sammuttaminen*

Sammuttaminen (*extinction*) on menetelmä, jossa käyttäytymistä ylläpitävät seuraamukset pyritään poistamaan. Menetelmä perustuu ajatukselle siitä, että käyttäytyminen vähenee ja lopulta loppuu/sammuu, mikäli se ei johda seuraamuksiin. Vahvistajat (*reinforcer*) ovat puolestaan seuraamuksia, jotka ylläpitävät käyttäytymistä. (Saloviita 2014, 91.) Banduran mukaan vahvistuminen liittyy välittömään kokemukseen käyttäytymisen positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista. Nämä muokkaavat käyttäytymistämme automaattisesti ja tiedostamatta. Ne käyttäytymisen muodot, joiden seuraukset osoittautuvat menestyksekkäiksi, siis vahvistuvat, kun taas ne käyttäytymisen tavat, joilla ei ole vaikutusta tai vaikutus on negatiivinen, hylätään. Automaattisen vahvistamisen lisäksi seuraamukset välittävät informaatiota ja toimivat motivaattoreina. Tiedon välittäminen ja motivoiminen ovatkin Banduran mukaan vahvistamisreaktion ensisijaisia tehtäviä. Kertyneiden tietojen ja kokemusten avulla ihmiset voivat pohtia tietoisesti etukäteen käyttäytymisensä seuraamuksia ja säädellä sitä näiden avulla. (Bandura 1977, 17–22.) Oppilaan

haastavan käyttäytymisen vahvistajana voidaan koulumaailmassa pitää esimerkiksi tilannetta, jossa opettaja antaa oppilaalle huomiota silloin, kun hän käyttäytyy häiritsevästi (Saloviita 2014, 91).

Vaikka behavioraalisia menetelmiä hyödynnettäisiin koulussa, on tärkeää muistaa, että opettajan huomion tulisi oppilaan käyttäytymisen ohjaamisen sijaan olla pääasiallisesti oppilaan oppimisen ohjaamisessa (Mitchell 2014, 147). Behavioraalisia menetelmiä on silti kehitetty paljon, ja esimerkiksi Mitchellin esille nostama toiminnallinen käyttäytymisen arviointi (*functional behavioural assessment*) on tutkimusten mukaan osoittautunut toimivaksi menetelmäksi. Toiminnallisessa käyttäytymisen arvioinnissa huomiota kiinnitetään ei-toivotun käyttäytymisen tunnistamiseen, sitä edeltävien tapahtumien tunnistamiseen sekä yhdessä oppilaan, oppilaan vanhempien ja esimerkiksi opettajan ja koulupsykologin kanssa yhteisesti sen suunnittelemiseen, mitä juuri tässä tilanteessa voisi tehdä oppilaan oppimisen edistämiseksi. Jos oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen esimerkiksi tunnistetaan olevan yhteydessä lukutilanteisiin, joissa oppilas kokee lukutehtävät liian vaikeiksi, voidaan pohtia, olisiko näiden tehtävien eriyttämisestä apua. (Mitchell 2014, 154–161.) Saloviita puolestaan nostaa esiin käyttäytymisanalyttiset opetusohjelmat, joissa niin ikään korostuvat ei-toivotun käyttäytymisen ja sitä aiheuttavien tai ylläpitävien tekijöiden tunnistaminen sekä näihin suunnitelmallisesti vaikuttaminen. Näissä tulokset näkyvät yleensä pian vaikuttamisen jälkeen. Käyttäytymisanalyttiset opetusohjelmat ovat kuitenkin vaativia; ne vaativat erikoisosaamista ja lisätyötä, joita voidaan pitää käyttäytymisanalyttisten opetusohjelmien heikkouksina. (Saloviita 2014, 15, 150–161.)

Yleensä behavioraaliseen näkökulmaan liittyvä sammumisprosessi on aikaa vievä ja asteittainen (Lindh & Sinkkonen 2009, 76). Opettajan on ensimmäisenä pystyttävä määrittelemään se ei-toivottu käyttäytyminen, joka häntä huolestaa, joka vaikeuttaa oppilaan oppimista tai josta on potentiaalista haittaa oppilaalle itselleen ja muille. Tällöin määriteltyä käyttäytymistä voidaan pyrkiä poistamaan tai korvaamaan jollain muulla. (Mitchell 2014, 155.) Tavoitellut ”tulokset” eivät näy lapsen käyttäytymisessä välittömästi, eikä ns. ei-toivottu käyttäytyminen lopu kerrasta. Sammuttaminen voi aiheuttaa myös sivuvaikutuksia lapsen käyttäytymisessä. Esimerkiksi oppilaan turhautuminen, epäonnistumisen tunteet ja aggressiivisuus ovat mahdollisia. Sammumisprosessin alussa kohdekäyttäytyminen saattaa myös lisääntyä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 76.) Kyseessä on niin kutsuttu sammutuspiikki; kun oppilaalle ei anneta huomiota esimerkiksi viittaamatta vastaamisesta, saattaa tämä ei-toivottu käytös hetkellisesti voimistua ennen sen loppumista. Opettajan onkin tärkeää korvata sammuttamisen aiheuttamaa aukkoa muulla oppilaan huomioimisella, kuten toivotusta käyttäytymisestä kehumisella. Esimerkiksi moitteet voidaan korvata positiivisilla huomioilla

oppilaan hyvästä käyttäytymisestä. (Saloviita 2014, 92–93.) Oppilaan kannustamisen ja onnistumisista kehumisen voidaan nähdä olevan yksi behavioraalisten keinojen toimivimmista vaikuttamisen tavoista; jos oppilasta esimerkiksi kehuaan hyvän tarinan kirjoittamisesta, voidaan oppilaan olettaa todennäköisesti kirjoittavan niitä myös jatkossa (Mitchell 2014, 144).

Ei-toivotun käyttäytymisen lisäksi on tärkeää määritellä myös se toivottu käyttäytyminen, jolla oppilaan käyttäytymisen toivotaan korvautuvan (Mitchell 2014, 155–156). Onkin tärkeää muistaa huomioida ja palkita oppilasta ei-toivotun käyttäytymisen vähentymisestä ja myös toivotun käyttäytymisen lisääntymisestä oppilaalle mieluisin keinoin. Millainen positiivisen vahvistamisen tapa voisi juuri tälle oppilaalle juuri tässä tilanteessa olla tärkeä, merkityksellinen ja mielekäs? Kaikki eivät esimerkiksi pidä julkisesti luokan edessä esitetystä kiitoksista, vaan hiljainen huomiointi voi olla paljon arvokkaampaa. (Lindh & Sinkkonen 2009, 76–77; Mitchell 2014, 144.) Positiivisessa vahvistamisessa säännöllisyys on oleellista siinä vaiheessa, kun esimerkiksi jotain taitoa opetellaan. Joka kerta palautetta ei kuitenkaan ole tarpeen antaa. Siinä vaiheessa, kun esimerkiksi jokin tavoiteltu taito on opittu, epäsäännöllisempi palaute riittää. (Mitchell 2014, 144.) Tällöin voidaan puhua toivotun käyttäytymisen yleistymisestä (Saloviita 2014, 95). Jossain vaiheessa opettajan toimintaa oppilaan toivotun käyttäytymisen vahvistajana on tarpeen myös häivyttää, jottei oppilas tule opettajan toiminnoista riippuvaiseksi. Häivyttämisen ohella opettaja voi myös vaihdella niitä keinoja, joilla hän vahvistaa oppilaan käyttäytymistä. (Mitchell 2014, 147; Saloviita 2014, 95.) Lopulta oppilas voi opettajan huomion saamisen sijaan huomata kokevansa esimerkiksi ryhmän toimintaan osallistumisen riittävän palkitsevana jo itsessään (Mitchell 2014, 147).

Kun oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen on tunnistettu, on tärkeää tunnistaa tapahtumat, jotka edeltävät käyttäytymistä (Mitchell 2014, 156). Harvoin ihmisen käyttäytymistä selittävät kuitenkaan yksittäiset, tunnistettavat tekijät (Mitchell 2014, 159; Saloviita 2014, 91–92). Sammuttamisen liittyvä ongelma onkin yllä mainittujen lisäksi myös siinä, ettei luokkatilanteissa yleensä pystytä määrittämään vain yhtä syytä tai yllykettä oppilaan käyttäytymisen taustalla (Lindh & Sinkkonen 2009, 76; Saloviita 2014, 91–92). Oppilaan käyttäytymisen syyt voivat liittyä muun muassa opettajien ja luokkakavereiden huomion saamiseen, tehtävän tekemisen välttämiseen ja kiinnostavammaksi koetun toiminnan tekemiseen. Tällaisissa tilanteissa sammuttamista ei voida siis kohdistaa yhteen tiettyyn tekijään. Lisäksi, vaikka käytöksen aiheuttaja tunnistettaisiin, voi vahvistajien poistaminen olla vaikeaa. On myös mahdollista, että käyttäytyminen pysyy yllä, vaikka vahvistusta saataisiin hyvin harvoin. (Saloviita 2014, 91–92.) On myös huomattava, ettei sammuttamisen periaatteita voida soveltaa tilanteissa, jotka ovat vaarallisia tai haitallisia oppilaalle tai oppilaan ympäristölle. Lindh ja

Sinkkonen mainitsee näistä tilanteista esimerkkeinä tilanteet, joissa oppilas käyttäytyy itsetuhoisesti tai oppilaan käyttäytyminen on aggressiivista tai hyvin äänekästä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 76.) Saloviita toteaa, että sammuttaminen voi olla yksi mahdollinen opettajan käyttämä keino vastata oppilaan haastavaan käyttäytymiseen etenkin tilanteissa, joissa käyttäytymisen ongelman syynä arvellaan olevan huomion hakeminen opettajalta (Saloviita 2014, 92). Opettajan onkin pohdittava tarkkaan sitä, milloin tällainen ei-toivotun käyttäytymisen sammuttaminen on kokeilunarvoinen prosessi.

6.4 Sanattomat vaikutuskeinot

Vihjeärsykkeet tarkoittavat ympäristön tekijöitä, jotka edeltävät käyttäytymistä, ja jotka ovat oppimisen kautta käyttäytymiseen yhteydessä. Saloviita mainitsee vihjeärsykkeistä esimerkkinä liikennevalot, joiden alun perin neutraalit viestit, kuten vihreä valo, muuttuvat opitun kautta vihjeärsykeiksi, jotka edesauttavat turvallista kulkemista liikenteessä. Tällaisia opettajan työssään käyttämiä vihjeärsykeitä voivat olla epäsuorat, sanattomat vaikutuskeinot, kuten eleet, ilmeet, opettajan fyysinen sijainti sekä kosketus. Näitä keinoja hyödynnettäessä Saloviita kehottaa valitsemaan keinoista sellaisen, josta on opetukselle mahdollisimman vähän haittaa ja joka ei provosoi oppilasta. Sanattomat keinot ovatkin siitä hyödyllisiä, ettei niiden käyttäminen keskeytä opetusta. Lisäksi niiden avulla oppilas saa vihjeen, mutta vastuu käyttäytymisen muuttamisesta niiden perusteella säilyy oppilaalla. Opettajan on kuitenkin hyvä olla valmistautunut myös siihen, mitä hän kokeilee seuraavaksi, jollei valittu keino toimi toivotulla tavalla. Epäsuorien ja sanattomien vaikutuskeinojen avulla tavanomaiset ja vähäiset luokan häiriöt kuitenkin useimmiten korjaantuvat. (Saloviita 2014, 93–94, 96.)

Kuten kappaleessa viisi on laajemmin kuvattu, moniin työrauhaongelmiin auttaa jo niiden ennaltaehkäiseminen. Esimerkiksi opettajan sanattomat katseet ja eleet voivat toimia oppilaalle hienovaraisina vihjeinä siitä, että nyt olisi aika korjata omaa käyttäytymistään. Usein myös oppilaan lähelle fyysisesti siirtyminen aiheuttaa jo mahdollisen häiriön loppumisen. Kuten eleet ja ilmeet, myöskään tämä keino ei keskeytä muun luokan opettamista saman aikaisesti. Opettaja voi oman harkintansa mukaan käyttää myös koskettamista tällaisena vihjeärsykkeenä ja esimerkiksi ohjata oppilaan hellästi takaisin omalle paikalleen. Koskettamisen kanssa on kuitenkin oltava erityisen hienovarainen ja muistettava, ettei se kaikille oppilaille sovi. (Saloviita 2014, 93–94.)

Vihjeärsykeitä käyttäessään opettajan on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei oppilas tule riippuvaisiksi niistä. Tällä Saloviita tarkoittaa sen välttämistä, ettei tilanne pääse pisteeseen, jossa käytös ei korjaannu tai tiettyä toimintaa (esim. työskentelyn aloittaminen) ei tapahdu ilman tiettyä vihjetä. Vihjeitä kannattaakin käyttää monipuolisesti, vaihdellen ja tarpeen mukaan pikkuhiljaa voimakkaammasta kevyempään häivyttäen. Samalla oppilaan toivottu käytös puolestaan yleistyy. Lopulta vihjeitä ei välttämättä tarvita enää lainkaan. Vain kevyesti oppilaan toimintaa rajoittavat keinot mahdollistavat myös oppilaan oman itsehallinnantaidon ja itsesäätelyn kehittymisen. (Saloviita 2014, 93, 95–96.)

6.5 Sanallinen ohjaaminen

Mikäli sanattomat keinot eivät riitä, voivat suorat sanalliset vaikutuskeinot olla tarpeen. Sanallisia keinoja käyttämällä häiriö usein pysähtyy pian. Edelleen Saloviita muistuttaa kuitenkin häiriöiden ennaltaehkäisyn ja mahdollisimman hienovaraisen puuttumisen tärkeydestä; ensisijaisia keinoja häiriöiden ennaltaehkäisyssä ovat hyvä opetus ja niihin puuttumisessa huomaamattomat ja mahdollisimman hienovaraiset keinot. (Saloviita 2014, 97.)

Sanallisista keinoista hienovaraisimpia ovat oppilaalle annettavat vihjeet, kuten sellaisten oppilaiden kiittäminen heidän hyvästä käyttäytymisestään, jotka käyttäytyivät hyvin. Näin oppilas voi oppia mallista sijaisoppimalla. Myös esimerkiksi retoristen kysymysten käyttäminen voi toimia kuin myös esimerkiksi jonkin tehtävän antaminen häiritsevästi käyttäytyvälle oppilaalle. (Saloviita 2014, 99.) Edellä kuvattujen sanattomien keinojen avulla opettaja voi usein jo puuttua häiritsevään käyttäytymiseen, jolloin sanallisia keinoja ei tarvita. Tällöin myös sanalliset keinot ovat tehokkaampia niitä käytettäessä, kun niitä ei käytetä liian usein. (Saloviita 2014, 97.) Yksityisesti oppilaan kanssa puhuminen on tärkeää, sillä silloin keskustelu ei nolaa oppilasta muiden oppilaiden nähden. Oppilas usein myös käyttäytyy tällöin eri tavoin, eikä Saloviidan mukaan esimerkiksi haasta opettajaa yhtä todennäköisesti valtataisteluun. Keskustelun lyhyys puolestaan häiritsee mahdollisimman vähän opetusta, ei palkitse niin paljon käytöshäiriöstä ja vähentää oppilaan vastareaktioiden todennäköisyyttä. Opettajan on sanoissaan vältettävä esimerkiksi oppilasta nöyryyttävää tai pilkkaavaa puhetta. Sen sijaan oppilaan huomiota voi kiinnittää hänen toimintaansa oppitunnilla. Oppilaalla on myös oikeus tuntea monenlaisia tunteita. Oppilas esimerkiksi saa olla suuttunut tai kiukkuinen. Sen sijaan yhdessä harjoitellaan, kuinka näitä erilaisia tunteita voi muille ilmentää ja mikä taas ei ole sopivaa; toisia oppilaita ei esimerkiksi saa suutuspäissäänkään lyödä.

Nöyryyttämisen ja pilkkaamisen lisäksi opettajan on vältettävä myös oppilaan provosoimista sekä epämääräisiä, nöyryyttäviä ja ivallisia ohjeita. (Saloviita 2014, 97–98.)

Jos opettajalla on karismaattista auktoriteettia, voi hän käyttää apunaan niin kutsuttuja minäviestejä. Minäviestien avulla oppilaalle annettava palaute voidaan sanoittaa muotoon, joka ei kerro oppilaalle suoraan mitä hänen tulisi tehdä, mutta josta ajatus on selkeästi tulkittavissa. Minäviestin sisältämä ohje tai palaute koostuu kolmesta osasta: oppilaan tekemisen kuvailemisesta, tekemisen mahdollisten seurausten kuvailemisesta sekä opettajan oman suhtautumisen kuvailusta. Sanallisia väliintuloja ovat Saloviidan mukaan myös erilaiset pyynnöt ja vaatimukset, kuten ehto siitä, että tunti aloitetaan vasta sitten, kun keskustelu loppuu. Sanallisista keinoista voimakkain on suora ja yksiselitteinen, mutta ystävällisesti annettu, vaatimus tai käsky. Suoraa vaatimusta, kehotusta tai käskyä voi täydentää positiivisella ohjeella, eli sen toiminnan kuvaamisella, millä oppilaan odotetaan käyttöksensä korvaavan (esim. tehtävän tekeminen). (Saloviita 2014, 99–103.)

Kuten sanattomia ja epäsuoria keinoja käytettäessä, myös sanallisten keinojen käytössä Saloviita kehottaa aloittamaan mahdollisimman hienovaraisista keinoista. Tällöin oppilaan itsekontrollin oppimiselle ja oman käyttäytymisen ohjaamisen opettelulle jää mahdollisimman paljon tilaa. Saloviita myös muistuttaa, että mikäli sanalliset keinot eivät tehoa, on opettajan oltava varautunut käyttämään tehokkaampaa puuttumiskeinoa; loogisia seuraamuksia. (Saloviita 2014, 98.)

6.6 Seuraamusten käyttäminen

Banduran (1977) esittelemän sosiaalisen oppimisen näkökulmasta käyttäytymistä opitaan sosiaalistumisen kautta. Tällöin aluksi vauvaiässä kasvattajien ulkoisesta kontrollista riippuvainen lapsi oppii kasvaessaan ja kehittyessään säätelämään käyttäytymistään sisäisen kontrollin avulla. Tärkeä osa käyttäytymisen säätelyä ovat siitä seuraavat seuraamukset. Nämä käyttäytymisestämme koituvat seuraukset ohjaavat toimintaamme. Banduran mukaan käyttäytymisen säätelyssä suositaan niitä käyttäytymisen tapoja, jotka ovat johtaneet palkitsevaan lopputulokseen, kun taas niitä tapoja, jotka ovat olleet seuraamuksiltaan epäkiitollisia, karsitaan. (Bandura 1977, 43, 96.)

Koulumaailmassa opettajan käyttämistä seurauksista Saloviita käyttää nimitystä seuraamukset. Tällä Saloviita tekee rajanvetoa erona rangaistuksiin, joiden käyttämiseen kasvatuskeinoina liittyy paljon huonoja puolia. Näitä rangaistusten huonoja puolia ovat Saloviidan mukaan esimerkiksi oppilaan vastarinnan herättäminen, oppilaan ja opettajan välisen suhteen heikkeneminen sekä heikot yhteydet

toivotumman käyttäytymistavan kehittymiseen. Rangaistuksiin ei myöskään sisälly positiivisia toimintamalleja, joiden avulla oppilas voisi oppia toivottua käyttäytymisen tapaa. (Saloviita 2014, 105.) Rangaistusten huonoja puolia opettajat voivat Saloviidan mukaan vähentää useilla eri keinoilla. Esimerkiksi rangaistusten sijaan Saloviita kehottaa käyttämään käsitteitä seuraamukset tai hyvitykset. Näiden tiedostaminen ja hyväksyminen voi Saloviidan mukaan helpottaa oppilaita hallitsemaan omaa käyttäytymistään. Seuraamusten on oltava etukäteen oppilaiden tiedossa, jotta he voivat niiden avulla ohjata omaa käyttäytymistään ja valintojaan. Näin ollen opettajan on pohdittava mahdollisista tilanteista koituvat seuraamukset etukäteen. Etukäteen mietityt ja sovitut seuraamukset vähentävät niiden epäreiluutta, turhaa ankaruutta ja lisäävät niiden loogisuutta. Seuraamuksen onkin kannattavaa liittyä mahdollisimman loogisesti sitä edeltäneeseen tekoon, kuten sääntöjen rikkomiseen. (Saloviita 2014, 106.) Seuraamusten tulisi olla myös johdonmukaisia, välittömiä ja ennakoitavia (Sigfrids 2009, 93). Seuraamukset ovat opettajan viimeisiä keinoja, joilla hän voi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen (Saloviita 2014, 112). Niitä kannattaakin siis hyödyntää säästeliäästi ja muistaa, että oppilaan käyttäytymiseen kannattaa aina ensin pyrkiä vaikuttamaan kaikista hienovaraisimmalla ja kevyimmällä keinolla (Saloviita 2014).

Seuraamukset voivat olla joko luonnollisia tai järjestettyjä, joista ensimmäisellä viitataan tilanteiden luonnolliseen kulkuun: jos oppilas esimerkiksi menee ulos pakkaskelillä ilman ulkovaatteita, hänelle tulee kylmä. Luonnolliset seuraamukset toimivat siten käyttäytymisemme ohjaajina. Järjestetyt seuraamukset sen sijaan tarkoittavat seuraamuksia, jotka ovat sosiaalisen ympäristömme muokkaamia, kuten esimerkiksi lait. Järjestetyt seuraamukset opitaan ympäristöstä saatavan palautteen avulla. (Saloviita 2014, 107, 111–112.) Bandura (1977) puolestaan puhuu käyttäytymisen ulkoisista ja sisäisistä vahvistajista. Ulkoiset vahvistajat ovat usein järjestettyjä ja siten sattumanvaraisia. Tämä tarkoittaa Banduran mukaan sitä, että ulkoiset vahvistajat, kuten se, että hyvästä suorituksesta kehuaan, on sosiaalisesti sovittua. Sisäiset vahvistajat puolestaan voivat myös olla ulkoisia, mutta niiden suhde käyttäytymiseen on luonnollinen. Esimerkiksi sateessa kastutaan ja soittimien näppäileminen aiheuttaa äänen kuulemisen. Tällöin suhde välittyy aistinvaraisesti. Myös sisäisiin vahvistajiin voi liittyä oppimista, kuten se, millaisesta musiikista opimme pitämään. Vahvistumiseen liittyy myös itsearviointi. Itsearviointi voi tukea käyttäytymisen vahvistumista silloin, kun esimerkiksi joistain asiasta suoriutuminen koetaan yksilöllisesti palkitsevana. (Bandura 1977, 105–107.)

Käyttäytymiseen yhteydessä olevat luonnolliset seuraamukset kuuluvat tärkeänä osana jokapäiväiseen elämäämme. Niiden avulla ohjaamme omaa toimintaamme. Myös järjestetyt

seuraamukset ohjaavat sitä, miten käyttäydymme. Seuraamuksia kasvatustyössä käytettäessä on tärkeää kiinnittää huomiota niiden loogisuuteen, sillä loogisuus tekee seuraamuksesta ymmärrettävän ja hyväksyttävän. (Saloviita 2014, 107, 111–112.) Seuraamuksen loogisuus opettaa parhaimmillaan lapselle myös syy-seuraussuhteita (Gjerstad 2015, 30). Loogisia seuraamuksia ovat Saloviidan mukaan esimerkiksi se, että oppilas joutuu siivoamaan omat jälkensä, kuten sotkemansa pulpetin, palaamaan takaisin luokkaan, mikäli on lähtenyt sieltä liian aikaisin tai tekemään jälkikäteen läksyt, mikäli ne ovat jääneet tekemättä. Myös keskusteleminen oppilaan kanssa kahden kesken on toimiva ja looginen seuraamus. Keskustelu voidaan käydä esimerkiksi osin välitunnin aikana, jolloin loogisena seuraamuksena oppilaan välitunti lyhenee. (Saloviita 2014, 107, 111–112, 114.) Jälki-istuntoa Saloviita ei pidä toimivana seuraamuksena (Saloviita 2014, 110). Kuten Saloviitakin (2014, 108) toteaa, myös perusopetuslaissa luetellaan rangaistukset, jotka ovat koulussa sallittuja (Perusopetuslaki 2003/477). Nämä lait määrittävät Saloviidan mukaan opettajan käytössä olevien seuraamusten ylärajat, mutta samalla Saloviita korostaa sitä, että yleisemmät ja käyttökelpoisemmat seuraamukset koulutyössä ovat näitä lain keinoja huomattavasti lievempiä, yksinkertaisempia ja käyttökelpoisempia (Saloviita 2014, 108).

Yksi toimiva menetelmä Saloviidan mukaan on myös etuoikeuksien hyödyntäminen työskentelyn kannustimena. Yhdessä voidaan esimerkiksi sopia, että oppilaat saavat työskennellä itsensä valitsemilla paikoilla tai keskustella tehtävien teon aikana, mikäli työskentely sujuu. Toimintaa voidaan myös vahvistaa niin kutsutun Premackin periaatteen avulla, jossa vähemmän suositun toiminnan toteuttamista vahvistetaan positiivisesti suositumman toiminnan avulla. Yhdessä voidaan esimerkiksi sopia, että tunnin lopusta tietty aika käytetään jonkin hauskan asian tekemiseen, kunhan ensin jokin oppimistehtävä on saatu valmiiksi. (Saloviita 2014, 110–111.) Keinoja voidaankin keksiä siis myös oppilaiden kanssa yhdessä.

Seuraamuksena on käytetty myös oppilaan vanhempien informoimista oppilaan käyttäytymisestä esimerkiksi Wilma-viesteillä (Saloviita 2014, 111). Oppilaan kasvattamista yhteistyössä oppilaan vanhempien tai huoltajien kanssa toimivassa vuorovaikutuksessa pidetään tärkeänä (Leino 2009; Rose & Howley 2007). Opettajan on kuitenkin kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka rakentavasti hän palautteensa muotoilee, positiivista palautetta ja kehittymisen huomioimista unohtamatta. Pääpainon opettajan kotiin lähettämässä viesteissä Saloviita kannustaisi olevan positiivissa viesteissä esimerkiksi oppilaan hyvään käytökseen ja kehitykseen liittyen. (Saloviita 2014, 111). Arvostava, muttei kuitenkaan imarteleva, palaute voi tukea myös oppilaan itsetunnon kehittymistä. Terve itsetunto nimittäin pohjautuu Maslow'n mukaan nimenomaan tällaisen ansaitun arvostuksen saamiselle.

(Maslow 1987, 22.) Palautteella on myös tärkeä osansa koulun arjessa, sillä sen avulla sekä oppilaat että opettajat voivat muokata toimintaansa paremmin oppimista edistäväksi (Mitchell 2014, 189). Palaute sisältää tietoa ja ohjaa toimintaa. Oppilaille annettava palaute sisältää arvokasta tietoa ja ymmärrystä esimerkiksi siitä, mitä oppilas on jo ymmärtänyt ja onko jotain ymmärretty väärin. Palaute on arvokasta myös toisinpäin, *oppilaalta opettajalle*. Oppilaan antaman palautteen avulla opettaja puolestaan saa tärkeää tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä opettaja jo ymmärtää tai onko opettaja käsittänyt jotain väärin siitä, miten hänen oppilaansa on oppinut tai oppii. Palautteen merkitys on sitä suurempi, mitä vaativampi oppimistavoite on oppilaalle. (Hattie 2009, 238–239, 247.)

Joissain tilanteissa seuraamuksina on käytetty oppilaan osallistumisvapauden rajoittamista, eli oppilaan poissulkemista luokan yhteisestä toiminnasta. Tällöin oppilas voidaan poistaa esimerkiksi omalle paikalleen. Fyysinen poissulkeminen sen sijaan tarkoittaa tilanteita, joissa oppilas poistetaan koko luokasta esimerkiksi kansliaan, jälki-istuntoon tai rehtorin puhutteluun. (Saloviita 2014, 109–110.) Nämä seuraamukset poissulkevat kuitenkin oppilaalta mahdollisuuden johonkin oleelliseen; jos ongelma liittyy esimerkiksi yhteistyötaitojen heikkouteen, ei oppilas opi näitä taitoja kyseisen oppimistilanteen ulkopuolella. Varsinkin silloin, jos oppilasta poistetaan toiminnasta jatkuvasti, nousee tärkeäksi kysymykseksi se, mistä käytös johtuu – ja miten siihen voidaan muilla tavoin vaikuttaa. Poissulkemiseen liittyen Saloviita korostaakin sitä, että niitä käytettäessä kevein mahdollinen muoto on toimivin vaihtoehto, ja poissulkemista käyttökelpoisempi keino on oppilaan etuoikeuksien menettäminen (Saloviita 2014, 110). Oppilaan kanssa voidaan esimerkiksi yhdessä sopia ja harjoitella oman toiminnan ohjaamisen keinoja, joissa yksi osa voi olla hetken rauhoittuminen omassa rauhassa tarvittaessa, jonka jälkeen oppilas voi palata takaisin luokan yhteiseen toimintaan. Toki silloin, jos oppilaan käytös uhkaa turvallisuutta ja käytöshäiriö on luonteeltaan vakava, on oppilas poistettava tilanteesta. (Saloviita 2014, 110, 164.) Tällaisia tilanteita ovat muun muassa oppilaan väkivaltainen käytös tai uhkailu, ympäristön tuhoaminen sekä raivokohtaukset. Opettaja voi kuitenkin myös tunnistaa tällaisiin tilanteisiin mahdollisesti johtavia tapahtumia ja mahdollisesti ennaltaehkäistä tilanteen yltymisen. Jos oppilas on kiihtynyt, tarvitsee hän usein ympärilleen häiriötöntä tilaa, jossa rauhoittua. Myös esimerkiksi opettajan fyysinen läheisyys voi rauhoittaa oppilasta, samoin johonkin pieneen tehtävään tai oppilaalle mieluisaan puuhaan keskittyminen voi katkaista tilanteen kehittymisen. Tällaisissa tilanteissa keskustelun aika on vasta tilanteen mentyä ohi. (Saloviita 2014, 174–175.)

Loogiset seuraamukset ovat siis sopivassa suhteessa sen aiheuttaneeseen tekoon. Seuraamuksia voikin olla tarpeen pohtia etukäteen, sillä tunteen vallassa ja hetkessä keksityt keinot voivat olla liian

ankaria ja oppilasta provosoivia (Saloviita 2014, 86–87, 106, 112–113, 169). Lisäksi ennakoimattomat, sattumanvaraiset seuraamukset koetaan epäoikeudenmukaisina (Gjerstad 2015, 29–30). Mikäli mahdolliset seuraamukset ovat etukäteen myös oppilaiden tiedossa, voivat he itse ohjata käyttäytymistään niiden avulla. Valinnan seuraamuksen käytäntöönpanosta voi tarjota myös oppilaalle itselleen; opettaja voi kertoa, mitä seuraa, mikäli oppilas ei lopeta häiritsevää käyttäytymistään. Tällöin tilaa jää jälleen oppilaan omalle valinnalle, ennakoinnille ja hallinnan tunteelle. Oppilaille voidaan esimerkiksi antaa vapaus valita joko seuraamuksen tai oman toimintansa muuttamisen välillä; vaihtoehdot voivat esimerkiksi olla vieruskaverin häiritsemisen lopettaminen tai oman paikan vaihtaminen. Opettajan on myös kiinnitettävä huomiota siihen, että hän on itse rauhallinen seuraamuksia käyttäessään. Seuraamuksia antaessa on Saloviidan mukaan tärkeää, että ne annetaan neutraalisti ja toteavasti suuttumuksen osoittamisen sijaan. Oppilaan moittiminen, oppilaalle suuttuminen tai opettajan epäkunnioittava käytös oppilasta kohtaan sen sijaan voivat herättää oppilaassa vastarintaa. (Saloviita 2014, 106, 112–113, 169.) Lapsen halventaminen tai mitätöiminen rangaistuksien kautta on erityisen haitallista. Lasten luonteenpiirteisiin kuuluvista ominaisuuksista, kuten lapsen kiltteydestä, ujoudesta tai rohkeudesta ei myöskään lasta tule rangaista. (Gjerstad 2015, 29.)

6.6.1 Keskustelun keinoin kasvattamista

Tässä kappaleessa keskustelulla viitataan ns. epävirallisiin keskustelutuokioihin oppilaan ja opettajan välillä, ei siis perusopetuslaissa kuvailtuun kasvatuskeskusteluun ilmoitus- ja kirjaamisvelvollisuuksineen (Perusopetuslaki 2013/1267; Saloviita 2014, 114). Toki keskustelua voi hyödyntää myös useamman oppilaan sekä oppilasryhmien kanssa. Kasvatuskirjallisuudessa onkin esitelty lukuisia toimintamalleja, joissa kuvataan erilaisia tapoja hyödyntää ryhmän yhteistä keskustelua esimerkiksi luokan yhteisen päätöksenteon ja ongelmanratkaisun tukena (ks. esim. Rogers 2004; Saloviita 2014, 120–121). Näistä useissa korostetaan keskustelun rakentumista esimerkiksi haasteen tunnistamisen, tavoitteiden asettamisen ja niihin suunnitelmallisesti pyrkimisen pohjalle yhdessä oppilaiden kanssa (ks. Saloviita 2014, 116–121).

Keskustelu yhdessä oppilaan kanssa on keinoista kenties toimivin, mikäli tavoitteena on pohtia oppilaan käyttäytymistä ja sen parantamista. Keskustelun avulla oppilaan kanssa voidaan käsitellä hänen käyttäytymistään, pohtia miksi se on ongelma ja miksi sille pitäisi näin ollen tehdä jotain. Keskustelu on siis ikään kuin oppilaan ja opettajan yhteistä ongelmanratkaisua. Keskustelun avulla voidaan yhdessä löytää ratkaisuja ongelmaan ja oppilasta voidaan myös auttaa ottamaan vastuuta

omasta toiminnastaan. Myös oppilaan itsehallintaa voidaan kehittää keskustelemisen avulla. Samalla oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus parhaimmillaan paranee asiallisessa ja kannustavassa keskustelussa, joka käydään rauhassa tunnin jälkeen ilman muiden oppilaiden yleisöä. Kahden kesken käyty keskustelu oppilaan kanssa on erittäin tehokas keino vaikuttaa siihen, kuinka oppilas toimii ja käyttäytyy. Lisäksi keskustelu edistää ja ylläpitää opettajan ja oppilaan välistä myönteistä suhdetta. (Saloviita 2014, 111–112, 114, 116, 171.) Suhtautumisessaan ei-toivotulla tavalla käyttäytyneeseen oppilaaseen opettajan on vältettävä oppilaan vähättelemistä tai nolaamista (Lindh & Sinkkonen 2009, 52).

Keskustelun onnistumiseksi tärkeää on *kuuntelemisen taito*. Aktiivisen kuuntelemisen avulla opettaja voi tavoittaa oppilaan todellisia tunteita sekä käytöksen taustalla todellisuudessa vaikuttavia tekijöitä, käyttäytymisen *todellisia syitä*. Passiivisen kuuntelemisen sijaan aktiivinen kuunteleminen perustuu opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle. (Saloviita 2014, 115.) Tätä vuorovaikutusta opettaja voi tukea useilla eri tavoilla, jotka kaikki osaltaan liittyvät siihen, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja haluaa auttaa heitä. Oppilaita tukevan, yhdessä oppimisen mahdollistavan vuorovaikutuksen rakentamiseen sisältyy luottamus, kommunikoiminen ja kuunteleminen (Orsati & Causton-Theoharis 2013, 521–522). Aktiiviseen kuuntelemiseen liittyy riittävän ajan antaminen oppilaalle, jotta hän voi ilmaista ajatuksiaan rauhassa. Opettajan non-verbaaliset viestit, kuten ilmeet ja eleet, osoittavat oppilaalle, että opettaja kuuntelee ja haluaa ymmärtää juuri häntä. Täydentävien kysymysten avulla opettaja voi tarkentaa asioita, joiden ymmärtämisestä hän ei ole täysin varma. Samoin lyhyet yhteenvedot ja niiden oikeellisuuden tarkistaminen oppilaalta edistävät sitä, että oppilas tulee ymmärretyksi oikein. Tunnilla muiden työskentelemisen häiritsemisen taustalla voi esimerkiksi todellisuudessa olla se, että käsiteltävät asiat ovat oppilaalle jostain syystä liian vaikeita. (Saloviita 2014, 115.) Oppilaan kuuntelemisen avulla opettajan ymmärrys myös oppilaan mielenkiinnonkohteista voi lisääntyä. Oppilaan mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa voi lisätä oppilaan motivaatiota harjoitella vaativampiakin asioita. Lisäksi oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa sopivissa määrin omaan työskentelyynsä voi lisätä oppimismotivaatiota. On tärkeää, että muun muassa oppilaan itsenäisyyden, osaamisen ja pätevyyden tunnetta vahvistettaisiin koulussa. (Vauras et al. 2018, 87–88, 91.)

7 OPPIMISEEN VOI LIITTYÄ HAASTEITA

Oppilaan oppimiseen yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu laajasti ja tutkimuksissa on tunnistettu useita erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita. Lapsen käyttäytymiseen heijastuvat vaikeudet voivat esiintyä myös samanaikaisesti (ks. esim. Sinkkonen & Korhonen 2015, 214, 216, 218, 221). Tutkimusten mukaan esimerkiksi biologiset rakenteet ja toiminnot, motivaation taso, oppilaan käytössä olevat kognitiiviset strategiat (esim. tiedon käsitteleminen) sekä muistiin liittyvät toiminnot vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja voivat myös hankaloittaa sitä (Mitchell 2014, 18–34, 94). Oppilaiden haasteiden luokitteluun ja diagnosoimiseen liittyvät kuitenkin riskit oppilaiden stereotyyppioimisesta sekä oppilaiden leimaamisesta (Vehmas 2015). On myös syytä muistaa, ettei käytöshäiriöiden tai heikon koulumenestyksen taustalla ole aina jotain oppimisvaikeutta (Pulkinen 2002, 110). Olennaista on, että opettajan mahdollisuudet tukea oppilasta ovat hyvät. Esimerkiksi satoja tutkimuksia ja niiden tuloksia toimivien opetusmenetelmien kannalta kokoavassa teoksessaan koonnut arvostettu erityiskasvatuksen ja inklusiivisuuden tutkija David Mitchell korostaa, että joitain poikkeuksia lukuun ottamatta ei ole olemassa oppimisvaikeudesta riippuvaisia opetusstrategioita. Suurin osa esimerkiksi niistä opetusmenetelmistä, joita Mitchell on koonnut teokseensa, ovat sellaisia, joista voivat hyötyä aivan kaikenlaiset oppilaat tuen tarpeista riippumatta. (Mitchell 2014.)

Tämän pro gradu -tutkielman osana tarkastellaan oppimisen haasteita tiivistetysti tutkielman päätutkimuskysymysten avulla. Tässä kappaleessa pohdin siis kysymyksiä liittyen siihen, mitä oppimisen kannalta haastavalla käyttäytymisellä näiden kohdalla tarkoitetaan, mistä nämä käyttäytymisen taustalla vaikuttavat syyt voivat johtua ja millaisia keinoja opettaja voi hyödyntää oppilaan oppimisen tukemiseen. Tässä pro gradu -tutkielmassa esitetyt kuvaukset eivät ole kaikenkattavia, eikä kappale sisällä kaikkia mahdollisia lasten haastavaan käyttäytymiseen liittyviä diagnooseja. Esimerkiksi lasten ahdistuneisuushäiriötä, aggressiivisuutta tai traumaperäisiä häiriöitä ei tässä kappaleessa käsitellä (ks. esim. Sinkkonen & Korhonen 2015).

Diagnooseista Saloviidan teoksessa lyhyesti ja pituudeltaan vaihtelevasti esitellään lievä kehitysviivästymä, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, älyllinen kehitysvammaisuus, dysfasia, aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma, ADHD sekä autismin kirjo (Saloviita 2014, 134–148). Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelussa ovat oppimiseen liittyvät haasteet, kielellinen erityisvaikeus, monimuotoinen kehityshäiriö, keskittymisen haasteet sekä autismitkirjon häiriö. Tämän kappaleen kohdalla on pyritty laajan ja syvällisen ymmärryksen sijaan tiiviiseen kuvaukseen siitä moninaisuudesta, millaisia oppimiseen liittyviä haasteita oppimisen taustalla voi vaikuttaa.

7.1 Diagnoosit ja luokittelut opettajan työn tukena

On tärkeää, että opettaja tiedostaa ja tunnistaa riskit ja ongelmat, joita diagnooseihin liittyy. Diagnooseja ja luokitteluja käytettäessä vaarana on niiden leimaavuus, mikäli medikalisoivaan ajattelutapaan nojautuen niihin vedoten kouluongelmien syyksi ensisijaisesti asetetaan ongelmallinen oppilas. Ongelmaksi voi muodostua myös tyypittäminen, mikäli oppilas kohdataan ikään kuin stigmatisoituneena diagnoosinsa edustajana. Diagnoosien valossa tarkasteltu kuva oppilaista on ohut ja yksipuolinen; se kuva ei myöskään onnistu välittämään totuudenmukaisesti ja reilusti kuvaa siitä ainutlaatuisesta oppilaasta, joka diagnoosin takana on. Ihmisen ainutkertaisuutta ja erilaisuutta kunnioittavassa yksilöllisyydessä ja yksilöllistämisen sijaan korostetaan yksilöllisten piirteiden huomioimista oppilaan hyvinvointia ja osallisuutta edistävällä tavalla. (Vehmas 2015, 117–118, 121.) Diagnooseihin voi liittyä myös sen vaara, että oppilaalle asetetut vaatimukset asetetaan diagnoosin vuoksi liian matalalle. Niin ikään lapsi saatetaan ikään kuin vapauttaa vastuusta, mikäli käyttäytyminen tulkitaan vain diagnoosin avulla. Lapsi voi omaksua itsekkin saman asenteen ja käyttää diagnoosiaan perusteluna toiminnalleen. Diagnoosien huonoihin puoliin liittyvät myös niiden mahdollinen toivottomuuden ja kasvatuspessimismin luominen; ajatus siitä, ettei lapseen voida vaikuttaa hänen diagnoosinsa takia. (Saloviita 2014, 129.) Onkin oleellista, että lasta voidaan auttaa ja tukea toimimaan diagnoosistaan huolimatta ja sen kanssa (Rogers 2004a, 44). Jokaisella lapsella on hyvä syy käyttäytymiseensä, oli hänellä diagnoosia tai ei (Saloviita 2014, 129). Opettajalle ja kasvattajalle voikin olla hyötyä sen ymmärtämisestä, miten moninaisia asioita oppilaan käyttäytymisen taustalla voi vaikuttaa. Tämä voinee osaltaan vähentää oppilaan tuomitsemista ja edistää opettajan ymmärtävää suhtautumista. Kuten Saloviita (2014, 129) teoksessaan kiteyttää:

”Opettajat kertovat usein, että heidän suhtautumisensa lapseen muuttui ymmärtävämmäksi, kun lapsi oli saanut jonkin diagnoosin. Silloin he sanovat, että lapsen huono käytös ei ollutkaan ’tahallista’ vaan johtui esimerkiksi hänen vammastaan eikä lapsi siis mahtanut käytökselleen mitään.”

Erilaisten diagnoosien ja luokittelujen tuntemisesta voi myös saada ajatuksenaiheita siihen, millaisista keinoista voisi olla hyötyä oppilaan tukemisessa. Tärkeää on kuitenkin kohdata lapsi yksilöllisenä persoonana eikä esimerkiksi diagnoosinsa stereotyyppisenä edustajana – tätä voidaan pitää osana kasvattajan ammattietikkaa ja ammattitaitoa (Vehmas 2015, 118). On kuitenkin varottava, ettei diagnoosin verukkeella oppilaalta vaadita liian vähää, jätetä uskomatta oppilaaseen, vältellä omaa vastuuta oppilaan oppimisesta tai selitetä diagnoosilla kaikkea oppilaan käyttäytymistä (Saloviita 2014, 129, 137). Jokainen diagnoosin saanut oppilas on oma yksilöllinen yksilönsä, eivätkä kaikki diagnoosin saaneet esimerkiksi opi samalla tavoin tai hyödy samoista asioista. On tärkeää, että opettaja hyväksyy jokaisen oppilaan *”sellaisena kuin hän on”*, oli oppilaalla diagnoosia tai ei tai diagnoosista huolimatta (Saloviita 2014, 129).

Yhteistyö yhdessä sekä oman alan, että muiden alojen ammattilaisten, kuten erityisopettajien, koulupsykologien ja lääkäreiden, kanssa on oppilaan oppimisen edistämiseksi tärkeää. Toimiva yhteistyö on tutkimusten mukaan suositeltavaa. (ks. esim. Moilanen et al. 2004; Mäkelä 2009, 9; Mitchell 2014; Vauras et al. 2018, 86.) On kuitenkin tärkeää muistaa, että opettaja toimii ammatillisesti juuri kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisena, jolloin esimerkiksi lääkehoitoon liittyvät kysymykset eivät opettajalle kuulu (Saloviita 2014, 146). Myös yhteistyö yhdessä oppilaan vanhempien tai huoltajien sekä oppilaan itsensä kanssa on erityisen tärkeää oppilaan opetuksen suunnittelemisessa sekä toteuttamisessa (Rose & Howley 2007; Mitchell 2014). Toiminnan keskiössä lienee pohtia yksilöllisesti, millaiset ratkaisut juuri tämän oppilaan kannalta tilannetekijät huomioiden olisivat parhaimpia.

Saloviidan teoksessa oppilaan mahdollisista erityistarpeista puhuttaessa Saloviita muistuttaa, kuinka oppilaan oppimisongelmiin vaikuttaa lapsen ominaisuuksien lisäksi aina myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus (Saloviita 2014, 133–135). Opettaja toimii myös johtajana omalle opetusryhmälleen. Se ote ja taito, joilla opettaja ryhmäänsä johtaa, toimii myös oppilaille mallina siitä, kuinka vuorovaikutustilanteissa voidaan toimia. (Ojala 2017a, 28.) Lisäksi opetusta on tärkeää toteuttaa yksilöllisesti. Toisinaan oppilaan oppimisvaikeudet voivat myös kadota sen jälkeen, kun opetusta on muokattu oppilaan tarpeisiin paremmin vastaavaksi (Saloviita 2014, 133). Huomion

kiinnittäminen yleisesti esimerkiksi työskentelytapoihin sekä oppilaan itseluottamuksen ja onnistumisen odotuksen vahvistamiseen voivat edistää oppilaan oppimista tilanteissa, joissa oppiminen tai kouluun sopeutuminen aiheuttaa lapselle vaikeuksia (Pulkkinen 2002, 110).

7.2 Haasteita oppimisessa

Lievä kehitysviivästyminen tarkoittaa Saloviidan mukaan epävirallista nimitystä, jolla viitataan tilanteisiin, joissa oppilaan oppiminen on muita hitaampaa (Saloviita 2014, 137–139). Sinkkonen ja Korhonen puolestaan puhuvat oppimisvaikeuksista (esiintyvyys 5–10 %), joista tavallisimpia ovat lukemiseen, kirjoittamiseen ja matemaattisiin taitoihin liittyvät vaikeudet (Sinkkonen & Korhonen 2015, 211). Esimerkiksi lukutaidon saavuttaminen tai laskeminen voi viedä ikätasoon verraten enemmän aikaa (Saloviita 2014, 137). Oppimisvaikeuksissa oppimisen työläys selittyy kognitiivisilla tekijöillä. Oppimisvaikeus voi esimerkiksi hankaloittaa koulumenestystä ja se jatkuu yleensä aikuisikään. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 211.) Niillä oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on suurempi riski motivaationaalisen haavoittuvuuden suhteelliselle pysyvyydelle sekä oppimisvaikeuksien kasautumiselle, mikäli oppilasta ei tueta riittävästi jo ongelmien alkuvaiheessa (Vauras et al. 2018, 83–84). Huomion kiinnittäminen oppilaan tukemiseen koulussa varsinkin koulutaipaleen alussa voikin edesauttaa merkittävästi oppilaan pärjäämistä myös jatkossa (Sinkkonen & Korhonen 2015, 218).

Usein eteneminen on hitaampaa useissa eri oppiaineissa jo ensimmäiseltä luokalta alkaen. Oppilaalla voi olla vaikeuksia luetunymmärtämisessä, tekstissä voi olla virheitä ja asioita voi olla hankala muistaa. Myös sosiaalisissa taidoissa voi olla heikkouksia. (Saloviita 2014, 137–138.) Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia arvioidaan olevan noin 10 %:lla lapsista, joista noin puolella ongelmista on haittaa merkittävästi. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat ilmetä usein samanaikaisesti, jolloin puhutaan niin kutsutusta luki-vaikeudesta. Nämä häiriöt ovat tutkimusten mukaan perinnöllisiä. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 211.)

Matematiikan oppiminen on puolestaan työläämpää arvioilta noin 10–15 %:lle oppilaista. Tällöin vaikeudet liittyvät esimerkiksi hahmottamiseen, järjestyksen hallitsemiseen sekä numerotajuun. Sosiaalisten taitojen heikkous puolestaan liittyy ei-kielellisiin oppimisvaikeuksiin (*NLD, non-verbal learning disability*), joilla tarkoitetaan sosiaalisen havainnoinnin, arvioinnin sekä ei-kielellisen päättelyn ikätasoa merkittävästi heikompia taitoja. Ei-kielellisiin oppimisvaikeuksiin voi liittyä näkömustin huonoutta sekä motorisia vaikeuksia. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 212.)

Ikätovereihinsa verrattuna hitaammin oppiva oppilas voi alkaa tuntea olonsa koulussa tukalaksi ja ahdistavaksi. Epäonnistumisen pelko voi aiheuttaa koulutehtävien välttämistä tai toisaalta niiden parissa pinnistelyä. Nämä seikat voivat heijastua oppilaan koulumotivaatioon ja koulussa käyttäytymiseen. Oppimisen vaikeudet eivät kuitenkaan näissä tapauksissa selity oppilaan kiinnostuksen tai motivaation puutteella, vaan sillä, kuinka hänen kognitiiviset toimintonsa toimivat. Keinoja oppilaan oppimisen tukemiseen ovat tällöin muun muassa opetuksen eriyttäminen, koulunkäynnin mielekkyys (mm. mielekkäät helpotetut tehtävät) sekä onnistumisen kokemuksien mahdollistaminen. Koulunkäynnin mielekkyyden säilyttäminen on erityisen tärkeää. Esimerkiksi ryhmä- ja paritöitä hyödyntämällä oppilaat voivat saada myös toisiltaan tukea. (Saloviita 2014, 137–139.)

7.3 Kielellinen erityisvaikeus

Lapsen toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen laaja-alaisesti vaikuttavasta kielellisestä ongelmasta käytetään nimitystä kielellinen erityisvaikeus (*specific language impairment, SLI*; aiemmin *dysfasia*) (Käypä hoito -suositus 2010). Siitä, ovatko kielelliset erityisvaikeudet ja kehityksellinen dysleksia (*lukihäiriö*) samojen syiden aiheuttamia erilaisia ilmenemismuotoja, ei olla päästy tiedemaailmassa vielä yhteisymmärrykseen (Panula 2013, 33). Puheen ja kielenkehitystä lukuun ottamatta lapsen kokonaiskehitys on ikätason mukaista (Sinkkonen & Korhonen 2015, 213).

Kielellinen erityisvaikeus (esiintyvyys 2–7 %) voi esiintyä hyvin erityyppisenä ja eriasteisena (Sinkkonen & Korhonen 2015, 213–214). Se todetaan useimmiten vasta yli neljävuotiailla, mutta viitteitä siitä voi olla havaittavissa jo aikaisemmin. Puhutaankin myös *varhaislapsuuden kielellisistä vaikeuksista*, joita ei vielä luokitella erityisvaikeuksiksi. Moniammatillisesti toteutetut tukimuodot, kuten oppilaan huomioiminen ja riittävä tukeminen päiväkodissa tai koulussa, ovatkin erityisen tärkeitä heti epäilyksien herätessä. Epäilyksen aiheita ovat poikkeamat lapsen puheen ja kielen kehityksessä. Esimerkiksi puhuminen tai puheen ymmärtäminen voi olla poikkeavaa tai viivästynyttä. Lapsen puhe voi olla virheellistä (esim. sanahahmojen ja taivutusmuotojen virheet, sananlöytämistä vaikeudet), lisäksi sanoja voi olla liikaa tai liian vähän. (Käypä hoito -suositus 2010.) Sanojen löytämisen ja tavutusongelmien lisäksi äänteiden ja sujuvan puheen tuottaminen voi olla vaikeaa. Myös nimeämisessä sekä lauseiden ja tarinoiden tuottamisessa voi olla vaikeuksia. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 214.) Kielen ymmärtämisen vaikeudet puolestaan ovat vaikeammin havaittavissa. Esimerkiksi lapsen levottomuus, käytöshäiriöt tai vetäytyminen voivat johtua kielen

ymmärtämisen vaikeuksista. (Käypä hoito -suositus 2010.) Kielen ymmärtämisen vaikeuksiin voi liittyä muun muassa kuulotiedon käsittelymisen sekä kysymyssanojen ymmärtämisen vaikeuksia, uusien sanojen oppimisen vaikeutta, ongelmia hahmottaa kieliopin rakenteita sekä itseilmaisun vaikeuksia. Lisäksi esimerkiksi tarkkaavuuden ongelmat, samanaikaiset oppimisvaikeudet sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja karkea- ja hienomotoriikan ongelmat liittyvät usein kielelliseen erityisvaikeuteen. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 214.)

Kielelliset erityisvaikeudet ilmenevät eri tavoin eri ikäisillä lapsilla. Esimerkiksi kouluikäisillä lapsilla puhe voi olla kielellisistä erityisvaikeuksista huolimatta selkeää, mutta esimerkiksi kielellinen päättely, vieraiden kielten oppiminen ja sanallisten tehtävien ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Myös tarkkaamattomuus ja ylivilkkaus ovat yleisiä. (Käypä hoito -suositus 2010.) Puheen tuottamisen ja ymmärtämisen lisäksi kielelliset vaikeudet voivat liittyä esimerkiksi puhemotorisiin ongelmiin, joihin kuuluvat esimerkiksi änkytys tai äännevirheet (Sinkkonen & Korhonen 2015, 214–215).

Jos oppilaalla on vaikeuksia puheen ymmärtämisessä ja sanallisessa ilmaisussa, ovat koulussa hyödynnettävät tuen keinot moninaisia. Hyötyä voi esimerkiksi olla oppilaan kiinnostuksen herättämistä, opetuksen eriyttämisestä oppilaan taitotasoa vastaavaksi, lapsen puheen käytön aktivoimisesta, lapsen ottamisesta mukaan keskusteluihin, riittävän ajan antamisesta, puhumaan rohkaisemisesta, useiden eri aistikanavien hyödyntämisestä, toistamisesta ja kertaamisesta, selkeyttämisestä sekä hyväksyvistä ja kunnioittavasta suhtautumisesta oppilasta kohtaan. (esim. Salovius 1991, 379; Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, Saloviidan 2014, 144, mukaan.) Korhosen ja Sinkkoson vanhemmille suunnatut keinot ovat käyttökelpoisia myös koulussa: lapsen kielen kehitystä voidaan tukea muun muassa lukemalla, puhumalla, tarinoimalla ja kannustamalla lasta kielen käyttämiseen (Sinkkonen & Korhonen 2015, 216).

Moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää. Oppilas voi hyötyä esimerkiksi kuvista, piirtämisestä tai kehonkielestä kommunikoinnin tukena, jolloin näiden keinojen hyödyntäminen sekä kotona että koulussa voi osaltaan edistää oppilaan oppimista (Sinkkonen & Korhonen 2015, 217). Jälleen nämä keinot, kuten kuvalliset symbolit tekstin lisänä, voivat hyödyntää myös muita luokan oppilaita, kuin heitä, joilla on diagnosoitu jokin kielellisen kehityksen vaikeus. Alakouluikäiset ovat myös yleisesti vastaanottavaisia esimerkiksi suulliselle kerronnalle, kuten saduille ja tarinoille, jotka edesauttavat muun muassa mielikuvien muodostumista ja kehittymistä (Pulkkinen 2002, 111).

7.4 Monimuotoinen kehityshäiriö

Älyllinen kehitysvammaisuus tarkoittaa kognitiivisia vaikeuksia, jotka voidaan jakaa keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään. Saman diagnoosin alle kuuluu siis todella paljon ja eriasteisesti lapsen toimintaan vaikuttavia luokitteluita. Älyllinen kehitysvammaisuus on Saloviidan mukaan yksi leimaavimmista diagnooseista, johon liittyy paljon negatiivista historiaa. Nykyään älyllisen kehitysvammaisuuden sijaan suositaankin muita diagnooseja. (Saloviita 2014, 141–143.)

Sinkkonen ja Korhonen puhuvat kapea-alaisten oppimisvaikeuksien (esim. matematiikan oppimisen vaikeudet) rinnalla laaja-alaisista vaikeuksista, joita kutsutaan monimuotoiseksi kehityshäiriöksi. Monimuotoiseen kehityshäiriöön kuuluu useiden kognitiivisten vaikeuksien samanaikaisuus. Vaikeuksia voi olla muun muassa kielellisissä ja ei-kielellisissä toiminnoissa, hahmottamisessa ja aistitiedon käsittelyssä sekä tarkkaavuudessa. Myös motoriikan ja sosiaalisten taitojen vaikeudet ovat mahdollisia, kuin myös usein mielenterveyden ongelmat, sosiaalisten suhteiden vaikeudet sekä kouluvaikeudet. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 212.)

Jos oppilaan kognitiiviset puutteet ovat merkittäviä, on kenties toimivin opetuksellinen keino henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen oppilasta varten. Yhteistyötä voi olla tarpeen tehdä esimerkiksi erityisopettajan ja henkilökohtaisen avustajan kanssa. On kuitenkin tärkeää, että eriyttämistä pyritään minimoimaan ja opetusvastuu ja sen toteuttaminen säilyy opettajalla itsellään. Liiallinen ympäristön muokkaaminen, vaatimusten laskeminen ja ylenpalttinen tuki kääntyvät oppilaan tukemisesta oppilaan kehitystä häiritseväksi tekijäksi. On tärkeää, että oppilasta tuetaan oppilaan omien taitojen ja esimerkiksi itsehallinnan kehittämisessä. (Saloviita 2014, 141–143.)

7.5 Haasteita keskittymisessä

ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*, esiintyvyys n. 5 %) tarkoittaa tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeutta, johon liittyy tarkkaamattomuutta, impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. ADHD:hen vaikuttaa useat eri tekijät, kuten perimä ja ympäristö. Ympäristötekijöistä esimerkiksi ärsykkeiden määrä, häly, meluisuus ja työskentelyn keskeytykset voivat vaikeuttaa keskittymistä. Myös muun muassa väsymys, jännitys, unenpuute ja nälkä voimistavat keskittymisen ja tarkkaamattomuuden vaikeuksia. Mikäli keskittymisen ja tarkkaavuuden häiriöön ei liity ylivilkkautta, käytetään puolestaan nimitystä ADD-häiriö (*attention deficit disorder*). ADD-häiriöön liittyvät keskittymisen vaikeudet eivät näy lapsesta ulospäin yhtä selkeästi kuin ADHD:hen liittyvä

ylivilkkaus, jonka takia ADD:n tunnistaminen on hankalapa. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 219–221.)

Lapsen tavanomaisesta poikkeavan levottomuuden taustalla voi vaikuttaa useita eri tekijöitä ja varsinkin ennen kouluikää, alle 5-vuotailta, jonkinasteinen vilkkaus ja levottomuus ovat sangen tavallisia ilmiötä. Lapsen levottomuus voi siis johtua hyvinkin myös muista tekijöistä kuin ADHD:sta, ja se voi selittyä esimerkiksi väsymyksellä, nälällä, unenpuuttella, jännityksellä, fyysisen aktiivisuuden puutteella, liiallisella pelaamisella, kasvuympäristön ennakoitavuuden puutteella tai sekasortoisuudella, lapsen kaltoinkohtelulla tai esimerkiksi lapsen huolella vanhemmasta. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 219.) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden määrittelyt ovat myös riippuvaisia ihmisten tulkinnoista, joita käytökselle annetaan. Mahdollisesta biologisesta pohjastaan huolimatta aktiivisuuteen ja tarkkaavuuteen liittyvät ilmiöt määräytyvätkin siten osaltaan myös sosiaalisesti. (Vehmas 2015, 119.)

Saloviidan mukaan oppilaan oppimisen tueksi voi hyödyntää koulussa esimerkiksi oppilaan palkitsemista toivotusta käyttäytymisestä (Saloviita 2014, 146). Palkitsevat tehtävät ja välitön palaute voivatkin toimia esimerkiksi oppilaan motivaatiota lisäävinä tekijöinä (Sinkkonen & Korhonen 2015, 221). Myös itsetarkkailun, itsearviointin ja itseohjauksen harjoittelemisesta, kuten ajatusten selkeyttämisestä puoliääneen puhumalla tai muistiinpanoja tekemällä, voi olla hyötyä (Saloviita 2014, 145–147).

Jälleen myös eriyttäminen, ryhmätyöt sekä toiminnalliset opetusmenetelmät ovat tehokkaita opetuksessa hyödynnettäviä keinoja. Oppilaan keskittymistä voi helpottaa myös esimerkiksi selkeät ohjeet, jaloittelemine, huomion kiinnittäminen työskentelyn keston sekä mahdollisuus opiskella esimerkiksi pienryhmissä. Häiriötekijöiden vähentämiseksi hyödynnettävistä keinoista, kuten kuulosuojaimista tai istumajärjestyksestä, voi olla hyötyä. Oppilas voi esimerkiksi asettua työskentelemään luokassa paikkaan, jossa ei ole liikaa ylimääräisiä ärsykeitä, kuten tavaroita. Myös esimerkiksi erilaiset istumista helpottavat tyynyt voivat auttaa, kuin myös jonkin esineen, kuten kumilenkin, näplääminen. (Saloviita 2014, 145–147; Sinkkonen & Korhonen 2015, 220–221.) Myös esimerkiksi kirjojen värikoodaamisesta, selkeästi järjestetystä pulpetista, apukysymyksistä tehtävän tekemisessä, selkeästä muistilapusta tehtävän teon järjestyksestä, kuvailevasta ja arvostavasta palautteesta, opettajan kannustuksesta sekä erillisestä, vain tarvittavat välineet sisältävästä työskentelypenaalista voi olla hyötyä (Rogers 2004a, 44–46).

Rangaistuksia sen sijaan Saloviita kehottaa välttämään (Saloviita 2014, 146). Keskittyminen voi olla myös helpompaa, mikäli luokassa on käytettävissä rauhallisempia työskentelytiloja esimerkiksi kevyiden väliseinien avulla (Sinkkonen & Korhonen 2015, 220). Saloviidan mukaan sermejä puolestaan ei tarvita, ja ne voivat Saloviidan mukaan jopa loukata ihmisoikeuksia. Keinoja käytettäessä tärkeää olisikin, että ne ovat yleisesti hyväksytyjä ja sellaisia, joita kaikki oppilaat voivat hyödyntää. (Saloviita 2014, 146–147.) Myös erilaiset akustisesti ja visuaalisesti rauhalliset tilat voivat olla tällaisia ratkaisuja, mikäli niistä sellaisia tehdään.

7.6 Autismikirjon häiriö

Autismin kirjo on monien eri kehityshäiriöiden joukko, joihin liittyy esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja viestinnän poikkeavuuksia (Saloviita 2014, 147–148). Autismikirjon häiriöihin voi liittyä vähäinen kiinnostus sosiaalisiin tilanteisiin tai sosiaalisten taitojen puutteellisuus tai poikkeavuus. Lapsi saattaa esimerkiksi ottaa toisiin kontaktia töksähtelevästi tai liian tunkeilevasti. Lapsella voi olla myös omat tiukat ja kaavamaiset rutiinit, mitkä vaikeuttavat toisten huomioon ottamista ja joustavaa käyttäytymistä vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 235.)

Saloviidan mukaan käytöshäiriöt ovat tyypillisiä autistisilla oppilailta. Saloviita kuitenkin korostaa sijaisoppimisen ja riittävän vaatimustason mahdollisuuksien hyödyntämistä, jotta autistiset oppilaat voivat oppia oppilailta, joilla ei ole autismikirjon häiriötä. Tämä on mahdollista hyvin jäsennellyn, systemaattisen lähestymistavan avulla, jonka toteuttamisessa tiiviin yhteistyön tekeminen erityisopettajan kanssa on tärkeää. (Saloviita 2014, 147–148.)

8 POHDINTA

Tässä kappaleessa esitän kootusti yhteenvedossa valmiita kirjallisia aineistoja hyödyntäneen tutkielmani tulokset. Näitä olen tarkastellut edeltävissä kappaleissa seikkaperäisemmin ja tarkemmin. Lisäksi suuntaan katsetta tulevaisuuteen pohtimalla muun muassa sitä, millaisia kehitysehdotuksia opettajankoulutukselle voidaan esittää oppilaan haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen edistämiseksi. Lopuksi esittelen kehittämäni, tutkielmani tuloksia yhdistävän, kokoavan ja soveltavan, *tuulimylly-mallin*, jossa kuvaan vaikuttamisen keinoja oppilaan haastavaan käyttäytymiseen liittyen.

8.1 Yhteenvettoa tutkielman tuloksista

Alakoululaisen haastavalla käyttäytymisellä viitataan käsitteenä tilanteisiin, joissa oppilaan käyttäytyminen häiritsee oppilaan itsensä tai muiden oppilaiden tavoitteiden mukaista oppimista. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen liittyvätkin vahvasti työrauhan, työrauhaongelmien ja työrauhahäiriöiden käsitteet. Näiden käsitteiden määrittelemisen on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa (Holopainen et al. 2009, 9; Erätuuli & Puurula 1992, 9). Työrauhaongelmilla voidaan esimerkiksi kuvata tilanteita, joissa opettajan ohjeita ei noudateta (Saloviita 2014, 13) ja työrauhahäiriöiden voidaan nähdä estävän tai vaikeuttavan opetustavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula 1992). Oppilaan haastava käyttäytyminen voi koulussa ilmetä usealla eri tavalla, jotka voidaan karkeasti jakaa ulospäin suuntautuvaan sekä sisäänpäin kääntyvään käyttäytymiseen (kuvio 1). Jaottelu on samansuuntainen Ojalan (2017a) väitöskirjassaan käyttämän jaottelun kanssa, jonka mukaisesti oppilaiden psyykinen oireilu voidaan jakaa ulospäin suuntautuneeseen käyttäytymiseen tai toimintaan sekä sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen.

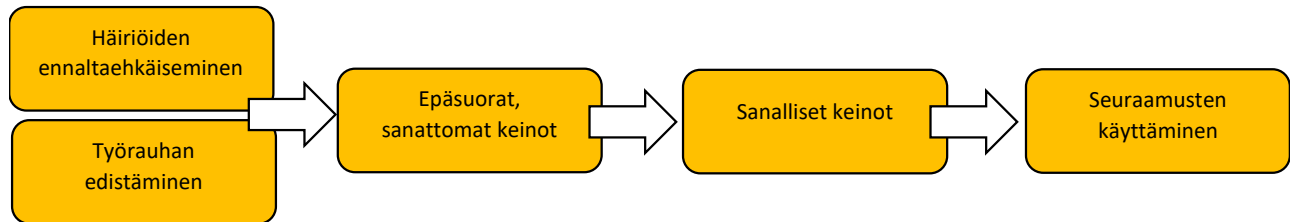
Haastavan käyttäytymisen taustalla on moninaisia ja useita erilaisia mahdollisia tekijöitä. Taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi Maslow'n (1943; 1987) tarvehierarkian mukaiset lapsen perustarpeet, mikäli ne ovat täyttyneet riittämättömästi (Saloviita 2014, 38–39), oppilaiden kotiolot ja arki (mm.

Mäkelä 2009, 7–9; Saloviita 2014, 122, 38–39; Pulkkinen 2015, 336), lapsen yksilöllinen kehitys (mm. Mitchell 2014, 18–34; Saloviita 2014; Sinkkonen & Korhonen 2015) opettajan toiminta (Saloviita 2014, 25–26) sekä onnistumisen ja epäonnistumisten kokemusten muokkaamat lapsen käsitykset itsestään oppijana (Pulkkinen 2002, 117; Vauras et al. 2018, 77–78). Lapsen haastava käyttäytyminen ei kerro siitä, että lapsi itsessään on haastava (Orsati & Causton-Theoharis 2013). Haastavaan käyttäytymiseen voikin opettajana enneminkin suhtautua viestinä tai merkinä tilanteesta, johon voi olla tarpeen puuttua (Sigfrids 2009, 92–93; Saloviita 2014, 129). Lapsen haastavaa käyttäytymistä voidaan pitää osin myös tavallisena, koulun arkeen kuuluvana ilmiönä (Lanas 2011; Saloviita 2014, 28, 88). Lapsen kehitykseen kuuluukin osaltaan myös normaaleja ongelmia ja haasteita, mutta ne ovat luonteeltaan ohimeneviä ja kestoltaan lyhytaikaisia (Almqvist 2004, 45).

Oli haastavan käyttäytymisen syy mikä tahansa, ovat siihen vaikuttamisen keinot luonteeltaan useimmiten sellaisia, että ne eivät hyödytä ainoastaan ns. kohdeoppilasta, vaan niistä voivat hyötyä oikeastaan aivan kaikki oppilaat taitotasosta ja tuen tarpeista riippumatta (mm. Mitchell 2014). Opettajan onkin mahdollista vaikuttaa oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen sekä oppimisryhmän työrauhaan usein eri tavoin. Esimerkiksi hyvän työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä opettaja on useiden eri tutkimusten perusteella avainasemassa (Holopainen et al. 2009, 67). Keinoja pohtiessa on tärkeää arvioida sitä, mitkä niistä toimivat parhaiten, mihin vaihtoehtoihin verrattuna, milloin, kenelle ja millä tavalla (Hattie 2009, 247).

Opettajan tärkeimpänä keinona vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen voidaan nähdä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen reagoimisen keinoja puolestaan ovat työrauhan edistäminen, sanattomat vaikutuskeinot, sanalliset vaikutuskeinot sekä loogiset seuraamukset. Näitä keinoja hyödynnettäessä painotetaan hienovaraisuutta. (Saloviita 2014.) Näiden keinojen suhdetta toisiinsa on kuvattu kuviossa kolme. Työrauhaa käsittelevästä kirjallisuudesta on aiemminkin erotettu näkökulmia, jotka liittyvät haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen, työrauhan ylläpitämiseen sekä työrauhaa korjaaviin toimiin (Salo 2000, 74). Kuten kuviossa kolme on esitetty, ovat Saloviidan (2014) esittelemät keinot jaoteltavissa samalla tavalla. Kuviossa kolme kuvatuista Saloviidan (2014) esittelemistä keinoista haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen lisäksi on erotettu työrauhan edistäminen. Epäsuorat sanattomat keinot, sanalliset keinot sekä seuraamusten käyttäminen ovat puolestaan keinoja, joiden avulla pyritään työrauhan korjaamiseen. Alaluvussa 6.3 kuvatussa epätoivotun käyttäytymisen

sammuttamisen voidaan osaltaan nähdä perustuvan näille keinoille, toisaalta olevan keino, joskin muita keinoja harkinnanvaraisempi, myös itsessään. Tämän vuoksi se on jätetty kuvion ulkopuolelle.



KUVIO 3. Opettajan keinoja vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen Saloviidan (2014) mukaan.

Opettajan rooli alakoululaisen kasvatuksessa on merkityksellinen. Olisi tärkeää, että alakoululaisista jokainen kokisi, että heillä on koulussa luotettava aikuinen, jonka puoleen tarvittaessa kääntyä (Ojala 2017a, 104). Näin ei kuitenkaan läheskään aina välttämättä ole (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2017). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä opettajan tuen merkitys lapsen elämässä korostuvat tilanteissa, joissa lapsen ympäristöön liittyy riskitekijöitä (Roorda et al. 2011; Kiuru et al. 2016) tai joiden käsitys itsestään on kielteinen (Vauras et al. 2018). Olisikin tärkeää, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muodostuisi lapsen kehitystä emotionaalisesti tukeväksi (Kiuru et al. 2016, 172).

Vuorovaikutuksen lisäksi – ja osaltaan sen mahdollistamat – eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen ehkäisevät oppilaiden haastavaa käyttäytymistä, lisäävät oppilaiden onnistumisen kokemuksia ja edistävät koulunkäynnin mielekkyyttä (Saloviita 2018; Vauras et al. 2018, 85). Nämä edellyttävät opettajalta hyvää oppilaan- ja ryhmätuntemusta (Hattie 2009). Moniammatillinen yhteistyö sekä myös yhteistyö oppilaan vanhempien tai huoltajien kanssa ovat tärkeitä kaikissa koulunkäynnin vaiheissa (ks. mm. Moilanen et al. 2004; Rose & Howley 2007; Holopainen et al. 2009, 68; Mäkelä 2009, 9; Leino 2009; Mitchell 2014; Sinkkonen & Korhonen 2015; Ojala 2017a; Vauras et al. 2018, 86). Esimerkiksi luottaminen siihen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuudet oppia sekä oppilaiden kannustaminen löytämään ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan, ovat onnistuneen opetuksen tukipilareita. Lisäksi on tärkeää, että oppilas ja oppilaat itse otetaan mukaan yhteistyöhön koulun arjessa, kuten oppilaiden ikätason mukaisesti yhteisten pelisääntöjen tai ratkaisukeinojen pohtimiseen (Rose & Howley 2007; Harjunen 2011; Saloviita 2014, 48, 74–75).

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen tärkeinä osapuolina ovat myös oppilaan vanhemmat. Vanhempia usein aidosti kiinnostaa koulun arki. Vanhempia saattaa myös mietityttää lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät asiat, joihin liittyen he voivat kaivata opettajan tukea. Luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa asioista voidaan käydä keskustelua. Lisäksi vanhempien tiedot omasta lapsestaan voivat olla arvokkaita opettajalle opetustyön kannalta. (Leino 2009, 196.) Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostuvatkin sekä vanhempien tukeminen että vanhempien kanssa työskenteleminen (Rose & Howley 2007). Muun muassa vuorovaikutuksen, oppilaantuntemuksen, yhteistyön ja oppimisen edistämisen merkitystä korostetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016).

8.2 Katse tulevaan

Inklusio ja keskenään erilaiset, ainutlaatuiset ja yksilölliset oppilaat ovat osa nykyajan suomalaisen peruskoulun arkea. Opettajienkoulutuslaitoksissa olisikin tärkeää tarkastella sitä, millaisia valmiuksia nykyajan opettajat työelämässään oppilaiden ja oppilaiden haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen tarvitsevat. Esimerkiksi erityispedagogiikan tai erityiskasvatuksen opinnoista, joissa oppilaiden ainutlaatuisuus ja oppimisen monipuolisuus huomioidaan arvostavasti ja kunnioittavasti, lienevät opintoja, joista jokainen opettaja voisi hyötyä. Opettajaopiskelijoiden kannustaminen myös psykologian opintojen, erityisesti ikäkausi- ja kehityspsykologian, persoonallisuuspsykologian sekä toisaalta opettajan jaksamisen kannalta työ- ja hyvinvointipsykologian pariin, voisi lisätä opettajien tietoisuutta muun muassa lapsen kehitykseen, kasvatukseen ja oppimiseen liittyvissä aihealueissa sekä osaltaan tukea opettajan ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista. Psykologian opintojen aikana opiskelijan on mahdollista reflektoida myös omaa persoonallisuuttaan, jonka kehittämisen tulisi muun muassa Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan olla opettajankoulutuksessa paremmin huomioituna opettajan muun asiantuntijuuden kehittämisen rinnalla (mt. 32).

Koulutuksen kehittämisen tarvetta tukevat Määtän ja Uusiautin tutkimuksen mukaan myös muut suomalaiset tutkimukset. Kuten Ojalan väitöskirjatutkimuksesta selvisi, opettajat kokivat tarvetta täydennyskoulutukselle muun muassa erityisopetukseen, erityispedagogiikkaan, oppilaiden psyykkiseen oireiluun, käytöshäiriöihin ja lasten mielenterveyteen liittyen. Opettajat nostivat esiin myös kokemuksensa siitä, etteivät opettajaopinnot sisällä riittävästi opintoja koskien psyykkisesti oireilevien lasten kohtaamista ja auttamista. (Ojala 2017a, 66, 69–72, 154.) Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisen tarve on todettu aiheelliseksi myös työrauhakysymyksiin ja

työrauhaan vaikuttamisen keinoihin liittyen (Holopainen et al. 2009, 70). Panostukset opettajien koulutukseen, jaksamiseen ja hyvinvointiin ovat tärkeitä, sillä ne heijastuvat suoraan opettajien oppilaisiin ja opetusryhmiin (Ojala 2017b, 9). Yhtenä kehitysehdotuksena vastaamaan näihin tarpeisiin voidaan ehdottaa erityiskasvatuksen tai erityispedagogiikan sekä psykologian opintojen lisäämistä osaksi opettajien koulutusta nykyistä laajemmin.

Oppilaiden haastavaa käyttäytymistä voidaan tarkastella ilmiönä myös näkökulmasta, jossa se hyväksytään tietyissä määrin osaksi koulun arkea. Näin ollen siitä ei tarvitse koettaa päästä kokonaan eroon. (ks. esim. Lanas 2011.) Sen sijaan oleellista on pohtia ja etsiä oppilaiden kanssa yhdessä keinoja haastavista tilanteista selviämiseen. On myös tärkeää tunnistaa oppilaat, jotka ovat erityisesti opettajan tuen tarpeessa. Pitkän uran monenlaisten oppijoiden kanssa tehnyt opettaja Eija Reinikainen tiivistää teoksessaan *Leimatut lapset* (2007, 242) kauniisti tämänkin pro gradu -tutkielman perusteella oleellisen:

”Lapsi on aina hyvä. Hän on aina halukas parempaan, ja kaikki lapset kehittyvät, kukin tavallaan. Jos lapsi voi tavalla tai toisella huonosti, se ilmenee poikkeavana käytöksenä. Aikuisten tehtävä on määrätietoisesti selvittää, mistä on kysymys, sillä väärin ymmärrettynä lapsen koko elämä ajautuu usein aivan väärille urille.”

Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisenkeinot eivät ole mitään kummallisia ja välttämättä erityisiä toimenpiteitä vaativia järjestelyitä, vaan sangen tavallisia, oman opetuksen ohessa hyödynnettäviä keinoja, joista on saatavilla runsaasti tutkimuksia, tutkimuskirjallisuutta ja myös opettajanoppaita opettajan hyödynnettäväksi. Saloviita (2014, 124) kannustaa opettajia uskomaan oppilaan onnistumisen rinnalla myös omaan ammatilliseen onnistumiseen:

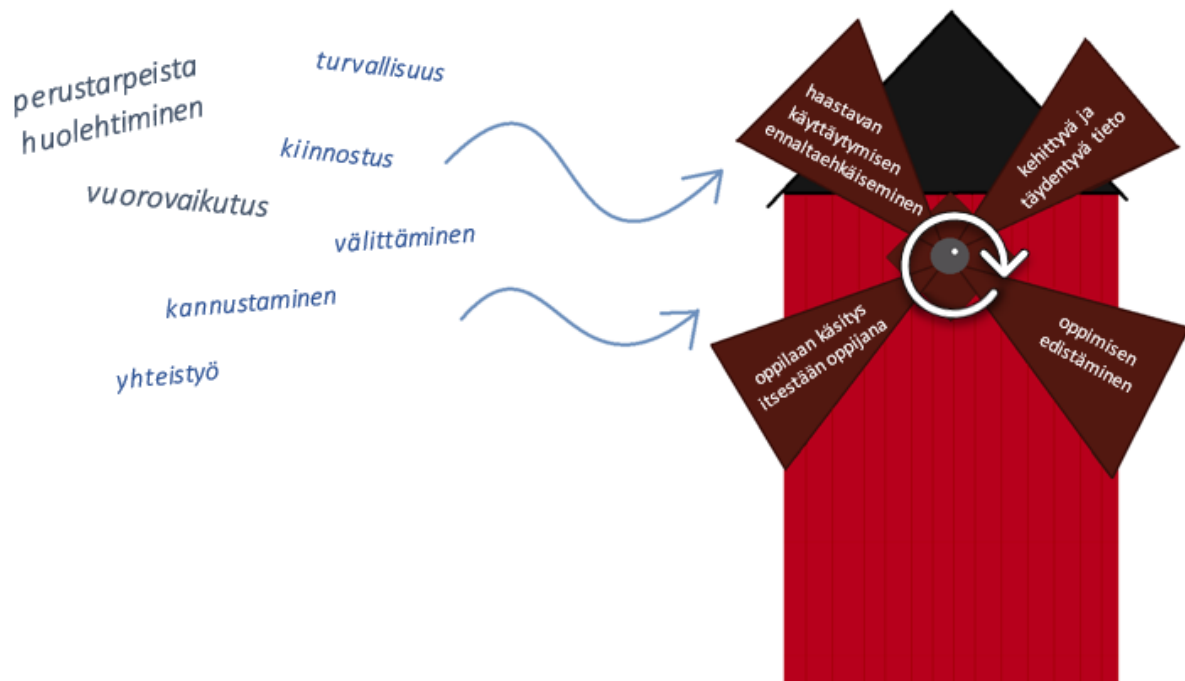
”Vastoin yleistä uskomusta opettajat kyllä pystyvät korjaamaan vaikeita käyttäytymisongelmia tavallisessa luokassa ja joskus jopa vähäisin toimenpitein. Tästä hyötyvät silloin kaikki. Opettajille itselleen tällaiset onnistumiskokemukset antavat lisää ammatillista itseluottamusta.”

On olemassa runsaasti keinoja, joilla opettaja voi pyrkiä ennaltaehkäisemään haastavien tilanteiden syntymistä. Epäsuorat sanattomat keinot, sanalliset keinot ja loogiset seuraamukset puolestaan ovat vaihtoehtoja, joiden avulla opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan jo syntyneeseen haastavaan tilanteeseen koulussa. Tärkeää näitä keinoja käytettäessä on opettajan hienovaraisuus ja oppilaan puolella oleminen – tarkoitus ei ole missään nimessä nolata tai provosoida oppilasta, vaan auttaa ja tukea

häftä. Tärkeimpiä asioita, joihin opettaja voi kiinnittää huomiota, ovat turvallinen oppimisympäristö ja kannustava vuorovaikutus, sekä näihin liittyen oppilaista välittäminen, hyvien välien muodostaminen oppilaiden kanssa, oppilaiden tunteminen sekä oppilaiden kuunteleminen ja kiinnostuksen osoittaminen oppilasta kohtaan. Uskominen oppilaiden mahdollisuuksiin sekä huomion kiinnittäminen oppilaiden vahvuuksiin edesauttavat edellisten toteutumista. Voidaankin todeta, että virheet ja haasteetkin kuuluvat oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen, mutta niistä voidaan yhdessä oppia ja yhteisesti keksiä keinoja selviytymiseen niistä, niiden kanssa ja niistä huolimatta.

8.3 *Tuulimylly-malli*

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija rakentaa aineiston avulla käsitteellistä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuskohteen ja aineiston kuvaamisen lisäksi laadullisen tutkimuksen oleellisena tavoitteena voidaan pitää teoreettisesti kestävien näkökulmien rakentamista. (Eskola & Suorana 1998, 62.) Tämän pro gradu -tutkielman aineistona olivat valmiit kirjalliset aineistot. Näiden aineistojen näkökulmien ja tutkimustulosten soveltamisen perusteella olen muodostanut uuden teorian, jonka olen nimennyt *tuulimylly-malliksi*. Tuulimyllyn siivekkeinä ovat oppilaan oppimisen edistäminen, haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen, oppilaan käsitys itsestään oppijana sekä kehittyvän ja täydentyvän tiedon siiveke. Tuulimylly kuvaa näiden tekijöiden vuorovaikutteisuutta ja yhteenkietoutumista. Lisäksi mallissa korostetaan siivekkeitä pyörittävien voimien, kuten vuorovaikutuksen, turvallisuuden ja oppilaasta välittämisen, merkitystä.



KUVIO 4. Tuulimylly-malli oppilaan haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen kuvaajana. Kuvassa siniset nuolet ja tekstit kuvaavat tuulta, valkoinen nuoli kuvaa siivekkeiden pyörimisliikettä.

Tämän teoreettisen mallin tuulimyllyllä on neljä siivekettä. Niistä yksi edustaa haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemistä, yksi oppimisen edistämistä ja yksi oppilaan kokemusten perusteella muodostunutta käsitystä itsestään oppijana. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen on alakouluikäisen haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen keinoista oleellisin. Ennaltaehkäisemisen keinoja ovat esimerkiksi rajat, rutiinit, välittäminen ja toimiva vuorovaikutus. Haastavaan käyttäytymiseen puuttumisella ja sen ennaltaehkäisemisellä on myönteisiä vaikutuksia niin yksittäisten oppilaiden kuin oppimisryhmänkin oppimiseen. Vaikuttamisen keinot ovat usein myös sellaisia, joista on hyötyä kaikille oppilaille, oli käyttäytymisessä koettu haasteita tai ei. Oppimisen edistyminen ja kyky oppia tunnistamaan ja hallitsemaan omaa käyttäytymistään osaltaan edelleen ehkäisevät haastavan käyttäytymisen ilmenemistä ja kehittävät oppilaan käsitystä itsestään oppijana myönteisemmäksi. Onnistumisen kokemukset ovatkin tärkeitä sille, että oppilaan käsitys omista kyvyistään kehittyy myönteiseksi.

Yksi tuulimyllyn siivekkeistä on nimetty kehittyvän ja täydentyvän tiedon siivekkeeksi. Tuulimyllyn kehittyvän ja täydentyvän tiedon siivekkeellä on useita eri ulottuvuuksia. Kehittyvän ja täydentyvän tiedon siiveke kuvastaa osaltaan oppimisen ainutlaatuista ja yksilöllistä luonnetta; oppilaat oppivat eri tavoin ja hyötyvät kukin erilaisista opetustavoista ja esimerkiksi tuen keinoista yksilöllisesti. Oppilaantuntemuksen ja näin lisääntyneen tiedon avulla opettaja voi muokata omaa toimintaansa ja hyödyntää esimerkiksi erilaisia opetusmenetelmiä tilanteiden mukaisesti. Kaikkein ei myöskään voi olla etukäteen opettajana valmistautunut, mutta välittävällä suhtautumisella ja yhteistyöllä tietoa, taitoa ja kokemusta monenlaisista asioista selviämistä karttuu. Kehittyvän ja täydentyvän tiedon siiveke kuvastaa osaltaan myös sitä, että tuulimylly-malli voi tulevaisuudessa täydentyä tutkimustiedon lisääntyessä. Kehittyvän ja täydentyvän tiedon siivekkeeseen on haluttu antaa tilaa myös opettajien yksilöllisyydelle ja ainutlaatuisuudelle. Ainutlaatuiset, erityiset, osaavat opettajat ovat koulussa työskennellessään erilaisia. Tähän siivekkeeseen jollakin opettajalla voikin olla heti ajatuksissaan jokin omassa toiminnassaan erityisen tärkeänä koettu asia, jonka opettaja haluaa korottaa osaksi täydentämään esitetyn mallin siivekkeitä.

Kun tuulta on riittävästi, tuulimylly pyörii hallitusti soljuen. Liian kova tuuli pahimmillaan rikkoo tuulimyllyn, kun taas tuulen tyyntyminen liian pitkäksi aikaa saa sen puolestaan pysähtymään. Kun tuulimyllyn siivekkeet pyörivät soljuvasti, sekoittuvat eri siivekkeiden ääriiivat toisiinsa muodostaen kehämäisen kokonaisuuden. Oppimisen edistäminen, haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen, oppilaan myönteinen käsitys itsestään oppijana sekä kehittyvä ja täydentyvä tieto ovatkin tekijöitä, jotka tukevat toinen toisiaan. Kun haastavaa käyttäytymistä tietoisesti ennaltaehkäistään esimerkiksi suunnittelemalla oppitunteja opetusryhmän mukaisesti, edistää tämä toiminta opetusryhmän oppimista. Oppimisen edetessä ja onnistumisen kokemuksien myötä oppilaan käsitys itsestään oppijana ja usko omaan kykyihin puolestaan vahvistuvat. Oppilaan myönteinen ajatus siitä, kuinka hän esimerkiksi haastavasta tehtävästä tulee oletettavasti suoriutumaan, edistää tehtävästä suoriutumista; negatiivinen käsitys oman onnistumisen mahdollisuuksista sen sijaan vähentää onnistumisen todennäköisyyttä ja voi aiheuttaa esimerkiksi tehtävän yrittämisestä lähtökohtaisen luopumisen.

Tuulimylly saa voimansa tuulesta, kuten välittämistä ja kiinnostuksesta, rajoista ja rutiineista, yhteistyöstä, ympäristöstä, yhdessä sovitusta säännöistä, vuorovaikutuksesta, perustarpeiden täyttymisen riittävydestä, kannustamisesta ja oppilaan kykyihin uskomisesta. Näiden voidaan nähdä liittyvän yleisesti vuorovaikutukseen ja lapsen perustarpeista huolehtimiseen. Näistä molemmissa korostuvat turvallisuus, välittäminen, kannustaminen, kiinnostus ja yhteistyö. Tuulen voimat

pyörittävät tuulimyllyn siivekkeitä ja voivat osittain myös kompensoida toisiaan. Esimerkiksi opettajan myönteinen tuki, kuten kannustaminen, ohjaaminen ja oppilaan kykyihin uskominen, on erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden koulunkäyntiin liittyy erilaisista syistä johtuvia erilaisia haasteita tai riskejä. Liian kova tuuli, kuten liialliset säännöt, liian ankarat rajat tai tuen ylenpalttisuus, heikentää tuulimyllyn toimintaa ja pahimmillaan rikkoo sen siivekkeet. Tällöin haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen sijaan opettajan toiminta voi esimerkiksi provosoida oppilasta toimimaan entistä haastavammin. Tuulta kuvaavien tekijöiden ääripäitä tai vastakohtia, kuten opettajan välinpitämättömyyttä, mitätöivää tai väheksyvää suhtautumista oppilaitaan kohtaan tai liian ankaria tai epäoikeudenmukaisia sääntöjä ja seuraamuksia, voidaan puolestaan pitää vastatuulena, joka jarruttaa siivekkeiden liikettä ja saa sen pahimmillaan pysähtymään. Tuulta siis tarvitaan sopivasti. Lapsen perustarpeista, opettajan ja oppilaan välisestä myönteisestä vuorovaikutuksesta, lapsen kasvuympäristöjen turvallisuudesta sekä lasta kohtaan osoitetusta välittämisestä, kannustamisesta ja kiinnostuksesta onkin pidettävä huolta tärkeänä osana lapsen perusarkea.

Tuulimyllyjä vastaan on klassisen kuvauksen mukaan taisteltu. Jonkinasteista haastavaksi tulkittavaa käyttäytymistä koulussa lienee kuitenkin aina ilmenevän – eikä sitä liene edes tarve pyrkiä kokonaan poistamaan. Oleellisempaa sen sijaan lienee se, kuinka tähän koulussa eri tavoin ilmenevään oppilaiden haastavaan ja huolta herättävään käyttäytymiseen kasvattajina suhtaudumme. Millaisena me sen näemme, mistä sen ajattelemme kertovan? Miten näihin tilanteisiin ja oppilaisiin haluamme opettajina suhtautua, millaisin keinoin vaikuttaa? Kuinka voisimme tunnistaa varhaisessa vaiheessa erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat? Kuinka autamme oppilaita kehittämään käyttäytymistään? Kuinka voisimme pitää oppilaistamme – ja itsestämme – entistä parempaa huolta?

Näiden valintojen avulla voimme opettajina vaikuttaa siihen, kuinka tuulimyllyjen siivekkeet pyöriivät.

LOPUKSI

Tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimussuhteen tarkastelua

Tutkimuksen teossa koin haastavaksi tutkielmani aiheen rajaamisen, sillä kiinnostavaa tutkittavaa oli niin paljon. Rajasin tutkimukseni selvittämään kuitenkin kolmea pääkysymystä, jotka käsittelivät oppilaiden haastavaa käyttäytymistä, sen syitä sekä keinoja oppilaan oppimisen edistämiseen. Haastavaa tutkimuksessa oli myös tasapainottelu sen välillä, kuinka käsitellä aihetta objektiivisesti, mutta silti tutkijana omat lähtökohtani ja teoreettisen suuntautumiseni tiedostaen. Hakala (2015) muistuttaakin, kuinka aiheissa, jotka ovat lähellä tutkijan omaa elämää ja joista tutkijalla voi itsellään olla paljon etukäteisolettamuksia, on vaarana se, että tutkimuksen avulla vain vahvistetaan näitä tutkijan odotuksia. Sen sijaan tutkimuksessa tarkoituksellisesti hyödynnetty osa subjektiivisuutta voi myös kuulua laadulliseen tutkimukseen. (mt. 20–21.) Tutkimusongelmaa muotoillessaan tutkijan onkin pysähdyttävä tarkistamaan omien ennakkokäsitystensä sisältöjä, joiden perusteella tutkimukselle voidaan myös esittää kysymyksiä tai hypoteeseja (Jussila et al. 1989, 180–182). Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukselleni asettamiani tavoitteita, ennakkokäsityksiäni ja omaa tutkimussuhdettani selkeästi ja avoimesti. Esioletukset vaikuttivat osaltaan tutkimuksen alkuperäisten tutkimuskysymysten asettamiseen, jotka toki tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Esioletusten avulla ei muodostettu hypoteeseja muiden kuin käyttäytymisen taustalla vaikuttavien tekijöiden moninaisuuteen liittyen. Tätäkään hypoteesia ei kirjattu varsinaisen tutkimushypoteesin muotoon, mutta se on havaittavissa tutkimuksen 2. tutkimuskysymyksestä (*Mitä oppilaiden haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu?*), jossa tekijät on kirjattu monikkomuotoon. Myös tätä tutkimuskysymystä koeteltiin kuitenkin avoimesti ja ennakkoluulottomasti, ei sille ainoastaan vahvistusta etsien, vaikka ennako-oletus tekijöiden moninaisuudesta reilusti vahvistusta saikin. Näiden lähtöodotusten tarkastelun avulla tutkimukselle asetettujen etukäteisolettamusten esittäminen tutkimuksesta ”löydettyinä” tutkimustuloksina voidaan välttää ja erottaa tutkimuksessa saadusta uudesta tiedosta (Varto 2011, 22).

Olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni suhtautumaan käsittelemääni aineistoon kriittisesti ja objektiivisesti. Tähän olen pyrkinyt nojautumalla tutkimusta tehdessä useisiin laadukkaisiin

tutkimuksiin. Toisaalta, tutkin opettajan työhön liittyvää ilmiötä, eli ilmiötä, joka kuuluu alaan, jota itse olen opiskellut, johon minut on koulutettu ja jonka sijaisuuksia olen jo opiskelujeni aikana tehnyt. Olen myös saanut uuden inklusiivista pedagogiikkaa, yhteisöllisyyttä sekä muun muassa ilmiölähtöisyyttä painottavan opetussuunnitelman mukaisen koulutuksen, joten en pysty täysin erittelemään sitä, kuinka saamani kokemukset aineistosta tekemiini tulkintoihini vaikuttavat. Myös teoreettista ymmärrystäni ovat muokanneet ne tiedot, joihin olen opintojeni aikana ja sivuaineopinnoissani perehtynyt. Tutkijan tekemiä havaintoja laadullisessa tutkimuksessa voidaankin pitää teoriapitoisina (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25). Onkin syytä huomata, että tilanteet, olosuhteet, tutkijan havaintovälineet sekä tutkijan käsitejärjestelmät ja taustatiedot vaikuttavat havaintoihin ja näin tehdyt havainnot edelleen tutkimuksen tuloksiin (Uusitalo 2001, 40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 25). Sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä tutkittaessa tutkimustulokset eivät yleisesti olekaan ajattomia ja paikattomia, vaan ne muuttuvat sekä historiallisesti että paikallisesti (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tämä tutkimus on tehty ylläkuvailemistani lähtökohdista ja kiinnostuksestani aiheeseen, analyysi on toteutettu minun toimestani ja johtopäätökset sekä jatkotutkimusehdotukset ovat tulkintoja, joihin minä olen tässä tilanteessa ja tässä ajassa tutkijana tutkijan etiikkaa noudattaen päätenyt. Tekstien toimiessa tutkimuksen aineistona on myös syytä korostaa sitä, että tutkijat tekemät tulkinnat tekstistä voidaan aina asettaa kyseenalaisiksi (Jussila et al. 1989, 184–185). Lähdeaineistosta tehdyt tulkinnat ja niissä tehdyt painotukset olisivat siis voineet olla erilaisia eri tutkijan toteuttamana.

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden vaade on esimerkiksi kvantitatiiviseen, perinteisesti objektiivisuuteen tähtäävään tutkimukseen erilainen; laadullisessa tutkimuksessa tutkija voidaan ajatella myös osittain ja harkitusti tutkimuskohteeseensa subjektiivisesti suhtautuvana toimijana (Hakala 2015, 20–23), eikä havaintojen nähdä olevan objektiivisia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tieteellinen tutkimus ei tästä huolimatta saa olla minkään ideologian, auktoriteetin, suurten ajattelijoiden tai esimerkiksi politiikan tai hallinnon ohjaamaa (Hirvonen 2006, 38–43). Tutkimuksen eri vaiheissa olenkin pyrkinyt suhtautumaan kriittisesti kaikkeen lukemaani tutkimusaineistoon esimerkiksi niiden kirjoittajan asemasta huolimatta. Lisäksi olen tietoisesti pyrkinyt tutkimusta tehdessäni kriittiseen ja kyseenalaistavaan tutkimusotteeseen. Olen pyrkinyt kyseenalaistamaan myös tutkimustuloksia, jotka ovat vahvistaneet etukäteisolettamuksiani alakoululaisten haastavaan käyttäytymiseen liittyen. Kriittisyyttä ja päättämätöntä epäilemistä voidaankin pitää tutkijan velvollisuutena (Hirvonen 2006, 38). Tutkimukseni luotettavuutta voidaan osaltaan katsoa lisäävän sen, että olen avoimesti kuvaillut tutkimussuhteeni sekä etukäteisolettamukseni.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt toimimaan mahdollisimman avoimesti. Avoimuuteen on kiinnitetty huomiota niin tutkimuksen kulun ja sen eri vaiheiden tarkassa kuvailemisessa kuin myös tutkijan omalla avoimella suhtautumisella aineiston sisältämää informaatiota kohtaan: vaikka aineistoa on tulkittu tutkijan tietyistä teoreettisista lähtökohdista käsin, ei aineistoa ole silti suoritettu teorian ehdoilla. Mikäli tutkimuksen aikana on kriittisesti tarkasteltuna löytynyt jokin tutkijan teorian vastainen tulos, on siihen suhtauduttu avoimesti ja mielenkiinnolla. Tähän apuna toimi tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitunut teoriaohjaava analyysi.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella arvioimalla tutkimuksen sisäistä ja ulkoista luotettavuutta. Tutkimuksen sisäinen luotettavuus kuvaa sitä, kuinka hyvin tutkimus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin eli kuvaako se sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia. (Hakala 2015, 23–24.) Toisin sanoen, jos tutkimuksen sisäinen luotettavuus on hyvä, tutkii se sitä asiaa, mitä sen on tarkoituskin tutkia. Ollakseen luotettava ja uskottava, tutkimuksen on tutkimuskysymykseen vastaamisen lisäksi punnittava tutkimuksen oletuksia ja uskomuksia tutkimuksen menetelmällisen kulun eri vaiheissa (Varto 2011, 19). Ulkoinen luotettavuus puolestaan liittyy tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen. Ulkoinen luotettavuus kuvaa siis sitä, onko tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja niiden avulla saatujen tulosten perusteella yleisten päätelmien tekeminen mahdollista. (Hakala 2015, 24.) Tilastollisten yleistysten sijaan laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden tavoite voi liittyä tapahtuman kuvaamiseen, tietyn toiminnan ymmärtämiseen tai ilmiön teoreettisen tulkinnan luomiseen (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tässä tutkielmassa tutkielmalle asetettiin kolme päättökysymystä: *millaisia määritelmiä oppilaiden haastavalle käyttäytymiselle alakoulussa on annettu; mitä oppilaiden haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu ja millaisilla keinoilla opettaja voi edistää oppimista tilanteissa, joissa oppilaan käytös tulkitaan haastavaksi*. Tutkimus rajattiin näiden kysymysten avulla, jolla pyrittiin takaamaan tutkimuksen sisäinen luotettavuus. Näihin tutkimuskysymyksiin liittyen tässä tutkielmassa saatiin vastauksia, joiden perusteella alakoululaisen haastavaa käyttäytymistä voitiin luokitella, tekijöitä haastavan käyttäytymisen taustalla voitiin eritellä ja keinoja oppimisen edistämiseksi kuvata. Tutkimuksen tulosten perusteella luotiin tutkimustuloksia soveltava uusi teoreettinen tulkinta, teoreettinen *tuulimylly-malli*, joka voidaan yleistää koskettamaan alakoululaisen haastavaa käyttäytymistä yleisesti ilmiönä. Tämä tutkimuksen pohdinta-luvussa kuvattu malli lisää osaltaan tämän pro gradu -tutkielman ulkoista luotettavuutta.

Jatkotutkimusehdotukset

Alakoululaisen haastava käyttäytyminen on paljon tutkittu ilmiö, josta silti yhä tarvitaan lisää tutkimustietoa. Olisi mielenkiintoista tutkia tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymyksiin liittyen sitä, miten haastava käyttäytymien määritellään, mistä sen koetaan johtuvan ja mitä keinoja oppilaan tukemiseksi ja oppimisen edistämiseksi näissä tilanteissa on koettu hyödylliseksi ja toimiviksi suomalaisten opettajien kokemana. Myös oppilaiden oma näkökulma asiaan sekä esimerkiksi lasten vanhempien käsitysten tutkiminen aiheen tiimoilta voisivat tuoda lapsen haastavan käyttäytymisen tutkimiseen ja ennen kaikkea oppilaan oppimisen edistämiseen arvokasta tutkimusaineistoa.

Opettajan työhön on enenevässä määrin liittymässä yhteistyö moniammatillisesti eri alojen ammattilaisten kanssa. Moniammatillisuus toisi oman lisänsä myös kasvatustieteen tutkimuskentälle. Kasvatustieteelliseltä tutkimuskentältä nousevia kysymyksiä, kuten alakoululaisen haastavaa käyttäytymistä, olisi kiinnostavaa ja hyödyllistä tutkia moniammatillisissa tutkijaryhmissä yhteistyössä esimerkiksi psykologien, lääkäreiden, kasvatustieteen eri ammattilaisten, terveydenhoitajien ja koulukuraattorien kanssa. Opettajan työ ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen onnistuvat parhaiten silloin, kun sitä tehdään luottavaisin mielin yhdessä.

LÄHTEET

Almqvist, F. 2004. Leikki-ikä ja varhainen kouluikä. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 42–46.

Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2005. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development* 76 (6), 1144-1159.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. 1961. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63 (3), 575–582.

Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulmia työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 106. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Glasser, W. 1997. "Choice theory" and student success. *The Education Digest* 63 (3), 16–21.

Hakala, J. T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf

Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (1), 109–129.

Harjunen, E. 2011. Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), 403–424.

- Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Haug, E., Sand, O., Sjaastad, Ø. V. & Toverud, K. C. 2012. Ihmisen fysiologia. Suom. K. Sillman. 5. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/download/121557_Työrauha_tavaksi.pdf
- Härmä, M. & Sallinen, M. 2004. Hyvä uni – hyvä työ. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Jussilla, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 157–208.
- Kajamies, A. 2017a. Kohti oppimisvaikeusoppilaiden oppimisen optimaalista ohjausta. *Psykologia* 52 (6), 494–498.
- Kajamies, A. 2017b. Towards optimal scaffolding of low achievers' learning: Combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives. Väitöskirja. *Annales Universitatis Turkuensis*, Sarja – ser. B osa, tom. 434. Turku: Turun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1992. Type A behaviour and school achievement. *European Journal of Personality* 6 (1), 71–81.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A-L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J-E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology* 50 (6), 799–823.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M-K., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J-E. 2016. Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly* 62 (2), 158–178.
- Kohlberg, L. 1981. Essays on moral development. Volume 1: The philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Käypä hoito -suositus. 2010. Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset, nuoret). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Saatavilla: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50085> (Viitattu 2.11.2017)
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 120. Oulu: Oulun yliopisto.

- Leino, S. 2009. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–197.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management. A professional decision-making model. 6. painos. Boston: Pearson.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis, Sarja – ser. C osa, tom. 388. Turku: Turun yliopisto.
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* 50 (4), 370–396.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. painos. New York, Reading, Menlo Park, Harlow, Don Mills, Sydney, Mexico City, Madrid & Amsterdam: Longman.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mitchell, D. 2014. What really works in special and inclusive education? Using evidence-based teaching strategies. 2. painos. Abingdon & New York: Routledge.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) 2004. *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim.
- Mullola, S., Rajava, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences* 20 (3), 209–214.
- Mullola, S., Hintsanen, M., Jokela, M., Lipsanen, J., Alatupa, S., Ravaja, N. & Keltikangas-Järvinen, L. 2014. Associations between teacher-rated versus self-rated student temperament and school achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (2), 147–172.
- Mäkelä, J. 2009. Lastenpsykiatrin tervehdys: Lapsen kehityksen tukeminen hänen kehitysympäristöissään. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–9.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Ojala, T. 2017a. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 575. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojala, T. 2017b. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti (NMI-Bulletin)* 27 (4), 4–11.

- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Orsati, F. T. & Causton-Theoharis, J. 2013. Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education* 17 (5), 507–525.
- Panula, A-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. *Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Väitöskirja. Tutkimuksia 344. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. 1992. Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology* 28 (2), 231–241.
- Partinen, M. 1983. Nukkumistottumuksista ja unihäiriöistä. Teoksessa H. Lang, B. Flack & J. Hasan (toim.) *Uni ja elimilliset unihäiriöt*. Parainen: Kustannusyhtiö KIASMA, 41–50.
- Partinen, M. & Huovinen, M. 2007. *Terve uni*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Partonen, T. 2014. *Lisää unta – kiireen lyhyt historia*. Helsinki: Duodecim.
- Partonen, T. & Lauerma, H. 2014. Unihäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 11. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 416–436.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Perusopetuslaki 1998/628. 2 § Opetuksen tavoitteet.
Saataavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>
- Perusopetuslaki 2003/477. 36 § Kurinpito.
Saataavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>
- Perusopetuslaki 2013/1267. 29 § Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.
Saataavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Perusopetuslaki 2013/1267. 35a § Kasvatuskeskustelu.
Saataavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35a>
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suom. S. Palmgren. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. 2015. *Lapsesta aikuiseksi, mutta miten ja millaiseksi? Kehityksellinen ja yhteiskunnallinen näkökulma persoonallisuuteen*. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 323–339.
- Purves, D., Brannon, E. M., Cabeza, R., Huettel, S. A., LaBar, K. S., Platt, M. L. & Woldorff, M. G. 2008. *Principles of cognitive neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates, Inc.

- Reinikainen, E. 2007. *Leimatut lapset. Kun koulu ei ymmärrä*. Helsinki: Otava.
- Rogers, B. (toim.) 2004. *How to manage children's challenging behaviour*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Rogers, B. 2004a. AD/HD and teaching academic survival behaviours. Teoksessa B. Rogers (toim.) *How to manage children's challenging behaviour*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 44–46.
- Rogers, B. 2004b. Teaching children with emotional and behavioural disorder. Teoksessa B. Rogers (toim.) *How to manage children's challenging behaviour*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 32–33.
- Rogers, B. 2004c. Understanding challenging children and children with emotional and behavioural disorder. *Understanding emotional and behavioural disorders in mainstream schools*. Teoksessa B. Rogers (toim.) *How to manage children's challenging behaviour*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 16–18.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 81 (4), 493–529.
- Rose, R. & Howley, M. 2007. *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*. London: Paul Chapman.
- Salmela-Aro, K. (toim.) 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuun yliopisto. Savonlinna: Savonlinnan normaalikoulu.
- Saloviita, T. 2008. *Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.) 2009. *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–75.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.) 2016. *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Sinkkonen, J. & Korhonen, L. 2015. Pulassa lapsen kanssa. 1. painos. Helsinki: Duodecim.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Opettaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2017. Kouluterveyskysely 2017.

Saatavilla:

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199420&mittarit_1=199682&mittarit_2=199701#

(Viitattu 19.6.2018)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tzuo, P-W. & Chen, D-T. 2011. Re-conceptualizing teacher authority: when to exact. *New Horizons in Education* 59 (1), 1–11.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 7. painos. Helsinki: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisten tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan vital.

Saatavilla: arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–100.

Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–122.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Weber, M. 1978. Economy and society. G. Roth. & C. Wittich (toim.) Kääntäneet E. Fischhoff, H. Gerth, A. M. Henderson, F. Kolegar, C. W. Mills, T. Parsons, M. Rheinstein, G. Roth, E. Shils & C. Wittich. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

Weisner, T. S. 2002. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development* 45 (4), 275–281.

Wong, B. Y. L., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. 2008. *The ABC's of learning disabilities*. 2. painos. Burlington, California & London: Elsevier.