



Turun yliopisto  
University of Turku

## **KÄYTÖSHÄIRIÖISEN OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN**

Opettajien käyttämiä tukikeinoja

Tia Talvinen ja Henna Tiihonen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Turun yliopisto

Maaliskuu 2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän  
julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

TALVINEN, TIA & TIIHONEN, HENNA: Käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukeminen - Opettajien käyttämiä keinoja

Pro gradu -tutkielma, 46 s., 4 liites.  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2019

---

Tutkimuksessa tarkastellaan käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemista. Käytöshäiriöllä tarkoitetaan epäsosiaalisen käyttäytymisen mallia, jossa ilmenee toistuvaa ja pitkäaikaista toisten hyvinvoinnista ja säännöistä piittaamatonta käytöstä. Tällöin henkilö voi käyttäytyä hyvinkin aggressiivisesti, impulsiivisesti tai uhmakkaasti. Käytöshäiriöiden yleisyys on lapsilla 3–8 %. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä keinoilla opettajat tukivat käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä ja kuinka usein opettajat puuttuivat häiriökäyttäytymiseen. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin, miten uran pituus on yhteydessä siihen, miten opettajat kokivat omien keinojen riittävän toimiessaan käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös ammatin yhteyttä opettajien kokemien keinojen määrään. Tutkimukseen osallistui yhteensä 71 opettajaa, rehtoria ja koulunkäynninohjaajaa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Aineiston määrällinen osuus analysoitiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelman avulla ja laadullinen osuus analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yli puolet (50,7 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista puuttuivat oppilaiden häiriökäyttäytymiseen useamman kerran saman päivän aikana. Opettajien mainitsemat keinot liittyivät opettajien ominaisuuksiin, ympäristön muokkaamiseen, seuraamuksiin sekä yhteistyöhön. Opettajat kuitenkin korostivat, että keinot toimivat yksilöllisesti ja ne ovat tilannesidonnaisia. Näin ollen oppilaantuntemus ja keinojen vaihtelevuus ovat tärkeitä. Tutkimustulosten mukaan opettajien kokemien keinojen määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä uran pituuteen, mutta keinojen määrä oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ammattiin. Erityisopettajista 32,1 % kokivat, että heillä on liian vähän keinoja tukea käytöshäiriöistä oppilasta, kun taas luokanopettajista vastaavaa koki jopa 65,5 %. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajat tarvitsevat lisätietoa ja valmiuksia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa käytettävistä keinoista, joten käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemiseen tarvittavia keinoja on tärkeä tutkia etenkin kasvavan inklusion myötä.

Asiasanat: käytöshäiriö (conduct disorder), häiriökäyttäytyminen, varhainen puuttuminen, keinot, tukeminen, opettajat

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	4
2 KÄYTÖSHÄIRIÖ .....	5
2.1 Oireet ja diagnosointi .....	5
2.2 Käytöshäiriön syyt ja hoito.....	6
2.3 Käytöshäiriön esiintyminen koulussa.....	7
3 KEINOJA KÄYTÖSHÄIRIÖISEN OPPILAAAN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISEEN .....	9
3.1 Opettajan käyttäytymisen merkitys .....	10
3.1.1 Sanattomat ja sanalliset vaikutuskeinot .....	10
3.1.2 Opettajan toiminta konfliktitilanteessa .....	11
3.2 Yhteistyö eri toimijoiden kanssa .....	13
3.3 Ympäristön muokkaaminen .....	13
3.3.1 Strukturi .....	13
3.3.2 Ilmapiiri .....	14
3.3.3 Istumajärjestys ja välitunnit .....	15
3.4 Johdonmukaiset seuraamukset .....	16
3.4.1 Kiellot ja rangaistukset .....	17
3.4.2 Palkkiot ja oppilaan vahvuuksien huomioiminen.....	18
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat .....	22
5.2 Tutkimusmenetelmänä opettajakysely .....	22
5.3 Aineiston analysointi.....	23
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	25
6.1 Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyys.....	25
6.2 Opettajien käyttämät keinot.....	26
6.2.1 Ympäristön muokkaaminen.....	28
6.2.2 Seuraamukset.....	30
6.3 Uran pituuden ja ammatin yhteys opettajien kokemien keinojen määrään.....	35
7 POHDINTA .....	38
7.1 Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyys.....	38
7.2 Opettajien käyttämät keinot.....	39
7.3 Opettajien kokemien keinojen määrän yhteys uraan ja ammattiin.....	43
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys .....	44
LÄHTEET.....	47
LIITTEET .....	53

# 1 JOHDANTO

Suomalaisissa kouluissa yksi keskeinen opettajien kokema haaste on oppilaiden häiriökäyttäytyminen oppitunneilla (Saloviita, 2014). Arosen ja Lindbergin (2016) mukaan käytöshäiriö on yksi lapsuus- ja nuoruusiän yleisimmistä psyykkisistä häiriöistä, jota esiintyy noin 3–8 % oppilaista. On siis todennäköistä, että noin 20–25 oppilaan luokassa on ainakin yksi käytöshäiriöinen oppilas. Tällöin on mahdollista, että jokainen opettaja toimii jossakin uransa vaiheessa käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Oppilaan käyttäytymiseen ja tilanteeseen on puututtava tehokkaasti ja mahdollisimman varhain. Tämä vaatii opettajalta pedagogista ammattitaitoa ja -tietoa. (Elvén, 2016.) Oikeiden, hyvien keinojen ja menetelmien myötä opettaja pystyy puuttumaan tilanteisiin niin, että hän ei huomaamattaan ylläpidä, vahvista tai jopa lisää oppilaan käytöshäiriön oireita. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että opettajat tunnistavat käytöshäiriön ja osaavat toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa tukien heidän koulunkäyntiään ja hyvinvointiaan. (Saloviita, 2014.)

Grisham-Brownin, Hemmeterin ja Pretti-Frontczakin (2006) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat tärkeimmäksi koulutuksen tarpeeksi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimisen. Opettajien käyttämistä keinoista ja etenkin niiden toimivuudesta on vähän tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa selvitetään, kuinka usein opettajien pitää puuttua häiriökäyttäytymiseen oppitunneilla. Tämän jälkeen tutkitaan, mitä keinoja opettajat käyttävät toimiessaan käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Lisäksi selvitetään, miten opettajien kokemien keinojen määrä on yhteydessä uran pituuteen ja ammattiin.

Tässä tutkimuksessa opettajilla tarkoitetaan kaikkia, jotka eri koulutus pohjalta toimivat käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Lisäksi tutkimuksessa esiintyy käsitteet käytöshäiriö ja häiriökäyttäytyminen, sillä molemmat kuvaavat haastavasti käyttäytyvän oppilaan toimintaa. Käytöshäiriötä käytetään siis synonyymina kaikille oppilaiden ongelmille, joista aiheutuu häiriökäyttäytymistä luokassa. Käsitteet kuitenkin eroavat toisistaan siten, että käytöshäiriö diagnosoidaan. Käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi käytettävät keinot sopivat myös haastavasti käyttäytyvien oppilaiden tukemiseen.

## 2 KÄYTÖSHÄIRIÖ

Käytöshäiriöllä (conduct disorder) tarkoitetaan toistuvaa tai pitkäaikaista epäsosiaalisen käyttäytymisen mallia. Käytöshäiriöiselle on ominaista laaja-alainen toisten hyvinvoinnista, oikeuksista ja säännöistä piittaamaton käytös, jolloin henkilö voi käyttäytyä toistuvasti aggressiivisesti, impulsiivisesti tai uhmakkaasti. (Von der Pahlen & Marttunen, 2013.) Käytöshäiriöt ovat yksi yleisimmistä lastenpsykiatrisista ja nuorisopsykiatrisista häiriöistä. Käytöshäiriöiden yleisyys lapsilla on 3–8 % ja esiintyvyys nuorilla on arvioitu olevan 5–10 %. (Aronen & Lindberg, 2016.) Karhun (2018) mukaan lapsuusiän käytöshäiriötä esiintyy tutkimusten perusteella noin 4–6 prosentilla ikäluokasta. Lieväasteisempaa aggressiivista, epäsosiaalista tai uhmakasta oireilua esiintyy vielä useammalla (Karhu, 2018). Käytöshäiriöt ovat pojilla vähintään kaksi kertaa yleisempiä kuin tytöillä (Aronen & Lindberg, 2016).

### 2.1 Oireet ja diagnosointi

DSM-5-tautiluokituksen mukaan käytöshäiriöisille ominaista on tunnekylmät piirteet, mikä tarkoittaa myönteisten sosiaalisten tunteiden puutetta. Usein myös katumuksen ja syyllisyyden tunteen puuttuminen, empatiakyvyn heikkous, manipulointi, vaikeus kantaa vastuuta teoistaan sekä huijaaminen yhdistetään käytöshäiriöiseen lapseen. (Aronen & Lindberg, 2016.) O'Reganin (2012) mukaan haastavasti käyttäytyvillä on myös heikko itsetunto, ailahtelevat tunteet ja he loukkaantuvat helposti muiden käyttäytymisestä.

Käytöshäiriön diagnostiset kriteerit ja oireet kuvataan ICD-10 tautiluokituksessa. Käytöshäiriön diagnosoimiseksi henkilöllä tulee esiintyä pitkäkestoisesti eli vähintään kuuden kuukauden ajan muutamia tautiluokituksessa mainittuja oireita. (Aronen & Lindberg, 2016.) Käytöshäiriö voidaan diagnosoida, jos lapsella on esimerkiksi erittäin paljon kiukkukohtauksia, kiukkukohtaukset ovat vaikeita, hän kieltäytyy noudattamasta aikuisen pyyntöjä tai uhmaa sääntöjä. Käytöshäiriöinen lapsi voi tehdä myös usein tahallaan asioita, jotka ärsyttävät toisia. Käytöshäiriöinen lapsi on myös usein kostonhaluinen, vihainen, valehtelee, rikkoo lupauksia tai tuhoaa tahallaan muiden omaisuutta. (Von der Pahlen & Marttunen, 2013.)

Käytöshäiriö nähdään vaikeasti hallittavana ja lapsilla käytöshäiriöön liittyy usein myös oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet lisäävät luokalle jäämisen ja koulusta syrjäytymisen vaaraa. Lapsen kyvykkyys ja lahjakkuus voivat kuitenkin ehkäistä näitä vaaroja. (Von der Pahlen & Marttunen, 2013.) Käytöshäiriöihin kuuluu usein vahvasti myös erilaisia oheisdiagnooseja. Lapsilla yleisin niistä on tarkkaavuushäiriö eli ADHD. Ongelmat voivat näkyä koulussa esimerkiksi lukemisen tai kielellisen kehityksen ongelmina. (Aronen & Lindberg, 2016.) Lehto-Salon (2011) mukaan 93 prosentilla tytöistä ja 88 prosentilla pojista, jolla on käytöshäiriö, todetaan myös jokin muu samanaikainen mielenterveyden häiriö.

Diagnoosia ei välttämättä anneta lapselle helposti, sillä diagnoosit voivat muuttua lapsen kehityksen myötä. Oppilaan kehityksessä tapahtuvat muutokset tulee ottaa koko ajan huomioon, jolloin diagnoosi tulisi nähdä vain yhtenä, sen hetkisenä selityksenä oppilaan toiminnalle. (Haapaniemi, 2003.) On tärkeää tunnistaa poikkeuksellisen levottomat lapset jo varhain ja tukea heidän kehitystään monin tavoin (Von der Pahlen & Marttunen, 2013).

## **2.2 Käytöshäiriön syyt ja hoito**

Käytöshäiriö on psykiatrinen häiriö, jonka taustalla ovat ympäristötekijät tai perintötekijöiden ja ympäristötekijöiden yhteinen vaikutus (O'Regan, 2012). Arosen ja Lindbergin (2016) mukaan häiriöön johtaneet syyt ovat usein monen altistavan tekijän summa eli yhden yksittäisen riskitekijän merkitys on yleensä pieni. Käytöshäiriöille altistavat esimerkiksi neuropsykiatriset vaikeudet, kuten toiminnanohjauksen, työmuistin, kielellisten ja sosiaalisten taitojen pulmat, oppimis- ja keskittymisvaikeudet sekä masennus (Puustjärvi & Repokari, 2017). Von der Pahlenin sekä Marttusen (2013) tutkimuksen mukaan myös lapsuuden ADHD ja impulsiivisuus altistavat myöhemmälle Käytöshäiriöllä. Perinnöllisten tekijöiden lisäksi myös yksilölliset tekijät, kuten synnytyksessä tapahtuneet komplikaatiot ovat yhteydessä käytöshäiriön syntyyn (Keltikangas-Järvinen, 1994).

Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksen mukaan 91 % opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden käytösongelmat johtuvat kotien kasvatuksen puutteesta. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden perheissä vanhempien kasvatustyyli saattoi olla vajavainen; se oli liian tiukka, liian salliva tai epäjohdonmukainen. Lisäksi riskitekijöihin kuuluvat

perheen alhainen sosiaalinen asema, traumaattiset kokemukset ja sosiaalisen verkoston puutteellisuus sekä vanhemman ja lapsen välinen kielteinen kommunikaatio. (Saloviita, 2014; Stoutjesdijk, 2013.) Lehto-Salon (2011) mukaan epäjohdonmukainen, impulsiivinen tai aggressiivinen vanhemmuus liitetään 60 prosenttiin käytöshäiriöistä. Myös säännöllisyyden ja johdonmukaisuuden puute koulussa sekä epäsuotuisa kaveripiiri voivat lisätä käytöshäiriölle alttiin lapsen käytösongelmien riskiä merkittävästi (Hartikainen & Holopainen, 2009; Von der Pahlen & Marttunen, 2013).

Käytöshäiriön tehokas hoito edellyttää, että huomioidaan kaikki ne lapsen elämän alueet, joilla ongelmia on. Perheen ja lähiympäristön johdonmukainen ja samansuuntainen osallistuminen sekä sitoutuminen hoitoon on usein onnistuneen hoidon edellytys. (Von der Pahlen & Marttunen, 2013.) Käytöshäiriön hoito on hyvin yksilöllistä ja se saattaa sisältää monia eri hoitomuotoja. Ensisijaisia hoitomuotoja ovat psykososiaaliset perheeseen ja lapsen verkostoon kohdistuvat hoidot. (Puustjärvi & Repokari, 2017.) Esimerkiksi Voimaperheet -ohjelman on tutkittu kehittävän vanhemmuustaitoja ja vähentävän lasten aggressiivisuutta ja levottomuutta (Sourander, McGrath, Ristkari, Cunningham, Huttunen, Hinkka-Yli-Salomäki, Kurki & Lingley-Pottie, 2018). Aggressiiviseen käyttäytymiseen ja emootioiden säätelyn ongelmiin tulee puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, esimerkiksi tukemalla oppilaan sosiaalista kehitystä (Kokko & Pulkkinen, 2001). Lisäksi voidaan käyttää erilaisia tunteiden ja käyttäytymisen hallintaa opettavia menetelmiä. Esimerkiksi Aggression Replacement Training -ohjelmassa (ART) pyritään löytämään sosiaalisiin- ja stressitilanteisiin rakentavampia ratkaisukeinoja. (Kerola & Sipilä, 2017.)

### **2.3 Käytöshäiriön esiintyminen koulussa**

Haastavaa käytöstä esiintyy usein silloin, kun oppilaalle asetetut vaatimukset ylittävät hänen kykynsä. Ne, jotka osaavat käyttäytyä hyvin, käyttäytyvät hyvin. Tätä periaatetta on hyvä soveltaa koulun arkeen ja pysähtyä miettimään, mille oppilaiden kyvyille asetetaan epäsuoria vaatimuksia. (Greene, 2008.) Niitä voivat olla esimerkiksi oppilaan tunteiden säätelykyky, suunnittelu- ja toteutuskyky, kyky hallita impulsiivisuutta, stressinhallintakyky sekä suhde koulun aikuisiin tai turvallisuus luokassa.

Käyttäytymisongelmia syntyy, kun oppilailta odotetaan taitoja, joita heillä ei ole. Tilanteessa, jossa jokin menee pieleen, on pohdittava missä virhe tapahtui. (Elvén, 2016.)

Opettajat törmäävät erilaisiin käyttäytymisen haasteisiin, joiden vakavuus vaihtelee. Vakavimmat tapaukset voivat koskea luokkahuoneen turvallisuutta, kun taas lievemmat tapaukset voivat koostua häiritsevistä tekijöistä. Haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä koulussa esimerkiksi lyömisenä, huutamisena, toisten töiden tuhoamisena, sääntöjen uhmaamisena, levottomuutena tai työskentelyn ja tehtävien välttelynä. (Grisham-Brown ym., 2006.) Lisäksi käytöshäiriö voi näkyä kiusaamisena, tappelemisena, raivokohtauksina, tottelemattomuutena, töykeytenä, yhteistyökyvyttömyytenä sekä auktoriteetin vastustamisena (Puustjärvi & Repokari, 2017). Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa voi olla turhauttavaa ja vaikeaa työskennellä. Haastava käyttäytyminen voi myös aiheuttaa opettajalle negatiivisia tunteita, kuten voimattomuutta, ahdistuneisuutta ja epätoivoa. (Kerola & Sipilä, 2017.) Käytöshäiriöiset lapset saatetaan nähdä vain "hankalina oppilaina", jotka eivät toimi odotusten mukaisesti (O'Regan, 2012; Rautamies & Biskop, 2012). Jotta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa tulisi toimeen, on ymmärrettävä mistä heidän käyttöksensä viestii (O'Regan, 2012). Oppilaiden häiriökäyttäytymistä voi esiintyä esimerkiksi siksi, että he yrittävät välttää työskentelyä, joka on liian helppoa tai vaikeaa. Haastava käytös voi johtua myös siitä, että heillä on tylsää. (O'Regan, 2012.) Ahosen (2015) tutkimuksessa todettiin, että haastavia tilanteita ilmenee myös erityisen paljon siirtymä- ja odotustilanteissa.

Erityisluokalle siirroista noin 40 % johtuu käytöshäiriöistä (Haapaniemi, 2003). Tämän vuoksi yleisopetuksessa käytettävien tehokkaiden keinojen avulla voi olla mahdollista tukea käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäyntiä niin paljon, että erityisopetukseen siirtäminen voitaisiin todennäköisemmin välttää. Inklusion suosio kasvaa ja matka kohti yhtenäistä koulua kiihtyy, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan usein yleisopetukseen (Huhtanen, 2011). Käytöshäiriöisten lasten sijoittelu yleisiin opetusryhmiin ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Yleensä käytöshäiriöisen kohtaaminen on vaikeaa, jonka vuoksi kasvattaja saattaa tuntea voimattomuutta, avuttomuutta ja neuvottomuutta. Käytännön toimia varten opettajat tarvitsevat tietoa käytöshäiriöstä. Tieto helpottaa tukitoimien suunnittelua ja niiden kohdentamista yksilön tarpeiden mukaan. (Kuorelahti, 2017.)



### **3 KEINOJA KÄYTÖSHÄIRIÖISEN OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISEEN**

Oppilaiden käytösongelmat lukeutuvat opettajien yleisimpiin huolenaiheisiin (Elvén, 2016). Oppilaiden käytösongelmiin tai oppimisen pulmiin onkin tärkeä puuttua silloin, kun ne ovat vielä suhteellisen pieniä (Saloviita, 2014). Lisäksi Kerola ja Sipilä (2017) painottavat, että myönteistä käyttäytymistä olisi tuettava tehokkaasti ennen, kuin haastavaa käyttäytymistä alkaa esiintyä. Puuttumalla eri keinoilla pyritään estämään lasten ja nuorten ongelmien kärjistymisen tai kasautumisen ja siten ehkäisemään syrjäytyminen (Huhtanen, 2007). Varhaisen puuttumisen prosessin tulisi siis keskittyä ennaltaehkäisevään työhön (Huhtanen, 2011). Huolen herätessä opettajan on kerättävä tietoa oppilaasta ja kirjattava ylös mitä on tapahtunut, milloin ja mitä toimenpiteitä asian suhteen on tehty. On myös selvitettävä mitkä häiriökäyttäytymisen taustalla vaikuttavat tekijät ovat. (Von der Pahlen & Marttunen, 2013.)

Tutkimuksen mukaan käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa olennaista on yhteisöllinen vaikuttaminen positiivisin, toivottua käyttäytymistä vahvistavin keinoin riittävän ajoissa. Mikäli yleisen tuen keinot eivät ole toimineet, tarvitaan tehostetun ja erityisen tuen toimintatapoja. (Karhu, 2018.) Käytöshäiriöinen oppilas voi tarvita koulussa erityisiä tukitoimenpiteitä, kuten esimerkiksi avustajan, HOJKSin (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman) tai hänet voidaan tarvittaessa siirtää erityisopetukseen (Huhtanen, 2007). Greene (2008) kuitenkin painottaa, että oppilas ei tarvitse diagnoosia, jotta hänen ongelmiinsa voisi puuttua.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa havaittiin, että häiriökäyttäytymisen määrään vaikuttaa eniten opettajan käyttämät opetusmenetelmät (Julin & Rumpu, 2018). Lisäksi opettaja tarvitsee joukon keinoja, joiden avulla hän voi oikealla, tehokkaalla tavalla korjata esiin tulevat häiriöt ja ongelmat. Opettajat voivat tiedon puutteessa usein puuttua käytöshäiriöihin virheellisesti siten, että he huomaamattaan ylläpitävät tai lisäävät niitä. (Saloviita, 2014.) Keinot eivät välttämättä toimi aina samalla tavalla, sillä käytöshäiriöinen oppilas saattaa käyttäytyä eri tilanteissa eri tavoin (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012). Seuraavaksi tuodaan esille kirjallisuudesta esiin nousseita keinoja

ja menetelmiä, joita opettajat voivat käyttää käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi.

### **3.1 Opettajan käyttäytymisen merkitys**

Tutkimuksen mukaan oppilaiden käyttäytymisessä esiintyvien ongelmien vähentämiseksi opettajien on ensin tarkasteltava omaa suhtautumistapaansa ja käyttäytymistään (Kerola & Sipilä, 2017). Opettajan on nähtävä oppilas negatiivisten oletusten sijasta ainutlaatuisena ja kiinnitettävä huomiota oppilaan myönteisiin piirteisiin sekä uskottava hänen kehityksellisiin mahdollisuuksiin (Greene, 2008). Oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja uskominen siihen, että oppilas ei ole tietoisesti paha, auttavat jo pitkälle oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (Rautamies & Biskop, 2012). Lisäksi rauhallinen ja myönteinen asenne saattavat helpottaa eri tilanteita ja rauhoittaa oppilasta (Kyllönen & Rickman, 2011).

Johdonmukaisuuden sekä oikeudenmukaisuuden avulla voidaan ehkäistä luokassa tapahtuvaa haastavaa käytöstä. Johdonmukaisuus kasvattaa luokassa turvallisuuden tunnetta, kun taas oikeudenmukaisuus edesauttaa oppilaiden luottamusta opettajaan. Opettajan tehtävänä on toimia roolimallina sekä tehdä selväksi, että epäkohteliasta käytöstä ei sallita. Haastavaan käytökseen on siis puututtava tiukasti, itsevarmasti ja johdonmukaisesti. (Packard & Race, 2003.)

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan huumori on yksi hyvä ominaisuus opettajassa, sillä huumorin avulla voidaan luoda positiivisia suhteita oppilaisiin. Huumoria on kuitenkin käytettävä harkiten ja taidolla oppilastuntemus huomioiden, sillä väärinkäytettynä huumori voi myös nolata ja satuttaa (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009).

#### **3.1.1 Sanattomat ja sanalliset vaikutuskeinot**

Opettaja voi ohjata oppilaita ja antaa palautetta pelkkien eleiden ja ilmeiden avulla. Välillä esimerkiksi pelkkä katse voi riittää, sillä se antaa oppilaalle tilaa korjata itse käyttäytymistään. (Saloviita, 2014.) Lisäksi oppilaan viereen meneminen opetusta keskeyttämättä voi olla keino oppilaan haastavan käyttäytymisen lieventämiseksi

(Huhtanen, 2007). Mikäli se ei riitä, opettaja voi ohjata oppilaan kevyesti koskettamalla takaisin omalle paikalleen tai laskea kätensä oppilaan harteille. Keino on yleensä tehokas, mutta on huomioitava, että kaikki oppilaat eivät pidä kosketuksesta. (Saloviita, 2014.) Levinin ja Nolanin (2010) tutkimuksessa todettiin, että erilaisten sanattomien keinojen avulla opettajat pystyivät lopettamaan lähes puolet kaikista oppitunnilla esiintyneistä häiriöistä.

Kun pienet ja huomaamattomat keinot eivät riitä, opettaja voi siirtyä käyttämään voimakkaampia, sanallisia keinoja. Sanallinen väliintulo on pyrittävä pitämään mahdollisimman lyhyenä ja keskittyttävä oppilaan tekemiseen välttämällä henkilökohtaisuuksia. Joskus ohjeen noudattaminen vaatii saman ohjeen toistamista muutaman kerran kärsivällisesti ja rauhallisesti. (Saloviita, 2014.) Puhetavalla ja äänensävyllä on suuri merkitys keskustelun etenemisen kannalta, sillä esimerkiksi syyttävä puhetapa saattaa vain pahentaa tilannetta entisestään (Kyllönen & Rickman, 2011). Opettajan ärsyttäminen voi olla joidenkin oppilaiden tavoitteena ja tällöin opettajan suuttuminen voi provosoida oppilaita entisestään. Opettaja voi myös kiinnittää oppilaan huomion esittämällä hänelle esimerkiksi jonkin sen hetkiseen työskentelyyn liittyvän kysymyksen tai antamalla hänelle jonkin tehtävän. (Saloviita, 2014.) Oppilaan huomion kiinnittäminen toisaalle on hyvä keino konfliktitilanteen pahenemisen estämiseksi (Elvén, 2016). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että niin sanattomat kuin sanalliset keinot menettävät tehoaan, mikäli niitä käytetään todella paljon (Saloviita, 2014). Erilaisia keinoja on siis hyvä vaihdella.

### **3.1.2 Opettajan toiminta konfliktitilanteessa**

Mikäli haastavassa tilanteessa käytetään huomiota herättävää kehonkieltä, pyydetään katsekontaktia tai liikutaan lähemmäksi oppilasta, tunnetilan tarttuminen voimistuu. Tämän seurauksena oppilas muuttuu jyrkemäksi ja konfliktin riski kasvaa. Katsekontaktin pyytäminen konfliktitilanteessa on yksinkertainen hallinnan väline, joka saattaa pahentaa tilannetta. Opettajan ei myöskään kannata ylläpitää katsekontaktia kolmea sekuntia pidempään erityisen haastavassa tilanteessa, sillä se voi saada aikaan voimakkaan tunnetilan tarttumisen, jota opettaja ei toivo. (Elvén, 2016.)

Askeleen ottaminen taaksepäin tai istuminen esimerkiksi vaatimusta esittäessä on kannattavaa, sillä vaatimuksen aiheuttama stressi tasoittuu vähenevän tunnetilan tarttumisen myötä. Mikäli oppilaaseen on pakko tarttua, se on tehtävä rauhallisesti oppilaan liikkeitä myötäilemällä. Mikäli opettaja tarttuu oppilaaseen jännittynein lihaksin, niin lihasjännitys tarttuu täysin samalla tavalla kuin tunnetilat. Ote oppilaasta on tärkeä irrottaa alle 10 sekunnissa. On kuitenkin muistettava, että kiinni pitäminen ja rajoittaminen yleensä pahentavat kaaostilannetta. (Elvén, 2016.) Oikea kiinnipitotapa on tärkeä opetella, jotta ei vahingoita itseään eikä toista otteillaan (Kerola & Sipilä, 2017).

Konfliktitilanteita varten on hyvä luoda toimintasuunnitelma, joka kertoo, mitä tehdä, kun konflikti on käynnissä. Ensin on kirjoitettava lista oppilaan varoittavasta käytöksestä eli miten oppilas käyttäytyy, kun tilanne alkaa kehittyä huonompaan suuntaan. Oppilaan varoittavan käytöksen voi tunnistaa esimerkiksi siitä, että hän puhuu paljon, hän ei malta odottaa vuoroaan, hän voi korottaa ääntään tai purra sormiaan. (Elvén, 2016.) Kerola ja Sipilä (2017) tarkentavat, että muutokset voivat tapahtua puheessa, tunnetilassa ja fyysisessä tilassa. Opettajan on hyvä kirjoittaa toimintasuunnitelma yhdessä oppilaan kanssa. Tällöin opettaja voi sopia yhdessä oppilaan kanssa esimerkiksi siitä, minne turvalliseen paikkaan oppilas voi vaikkapa juosta, jos hänelle tulee haastava olo. Toimintasuunnitelma on hyvä näyttää myös vanhemmille ja pyytää ideoita, sillä se lisää vanhempien luottamusta koulua kohtaan. (Elvén, 2016.)

Toimintasuunnitelmassa opettajan on ensin tehtävä lista yksinkertaisista, aiemmin hyväksi koetuista keinoista purkaa tunteita. Näitä keinoja voi olla esimerkiksi oppilaan luokse meneminen rauhallisesti, toistamalla pyyntö maltillisesti, keskustelemalla oppilasta kiinnostavista asioista tai pyytämällä oppilasta jatkamaan työskentelyään. Mikäli tämä ei auta, on tehtävä lista vahvoista keinoista purkaa tunteita. Näitä keinoja voi esimerkiksi olla oppilaan lupa saada juosta koulun ympäri tai lupa siirtyä tekemään tehtävää, jonka kokee mielekkääksi. Mikäli tämäkään vaihe ei riitä, tilanne voidaan keskeyttää esimerkiksi niin, että oppilaalle tarjotaan toista toimintaa eri paikassa tai hänet poistetaan kokonaan luokkahuoneesta. (Elvén, 2016.)

Konfliktitilanteen jälkeen seuraava askel on rauhoittuminen ja asiasta keskustelu. Konfliktin jälkeen oppilaan rauhoittumista voi edesauttaa se, että oppilas saa mennä syrjäisempään paikkaan ja olla hetken yksin. Oppilaan kanssa voidaan käsitellä tilanne yhdessä esimerkiksi piirtämällä tapahtumien kulku sarjakuvaksi. (Elvén, 2016.)

## **3.2 Yhteistyö eri toimijoiden kanssa**

Opettajan ei tarvitse vastata haasteisiin yksin, vaan hänen tulee tehdä yhteistyötä muiden alan ammattilaisten sekä vanhempien kanssa (Hartikainen & Holopainen, 2009). Bilgicin ja Gumuselin (2012) tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin luottavat kollegoihinsa enemmän kuin oppilaiden vanhempiin. Yhteistyössä olisikin erityisen tärkeä pyrkiä kaikkien osapuolten väliseen luottamukseen sekä aktiiviseen yhteydenpitoon esimerkiksi vanhempainiltojen ja arviointikeskustelujen kautta (Opetushallitus, 2014).

Oppilaan käyttäytyminen yhdessä ympäristössä voi yleistyä toiseen. Esimerkiksi opittu käyttäytyminen ja sen seuraukset siirtyvät usein kodista kouluun tai toisin päin. Yhteistyön merkitys nousee taas vahvasti esille. (Stoutjesdijk, 2013.) Oppilaan ympärillä tulee olla tiivis tukiverkosto niin kodin ja koulun kuin muiden oppilaan elämään liittyvien tahojen välillä (Savolainen, 2010). Esimerkiksi koulunkäynninohjaajalla on merkittävä vaikutus oppilaiden ohjauksen ja opetuksen tukena (Huhtanen, 2007). Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi saada luokkaan myös henkilökohtaisen avustajan (Opetushallitus, 2014).

## **3.3 Ympäristön muokkaaminen**

Tutkimuksen perusteella on hyödyllisempää muuttaa ympäristön olosuhteita, kuin yrittää muuttaa oppilasta ympäristöön sopivaksi (Karvinen, 2014). Ympäristön muokkaaminen käytöshäiriöisen oppilaan tukemiseksi ei aina vaadi suuria muutoksia. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin ympäristön muokkaamiseen liittyviä keinoja, kuten struktuuria, ilmapiiriä ja istumajärjestystä.

### **3.3.1 Strukturi**

Strukturilla on rauhoittava vaikutus ja se auttaa keskittymään (Kerola & Sipilä, 2017). Saloviidan (2014) mukaan käytösongelmat ja työrauhaongelmat kasvavat, kun oppilailla ei ole tekemistä tai ohjeet ovat epäselvät. Siksi ympäristössä on tärkeä huomioida, että luokkatila, säännöt sekä sopimukset ovat selkeitä. Lisäksi tehtävänannot annetaan

yksiselitteisesti sekä puhuttua kieltä tuetaan visualisoinnin kuten kuvakorttien avulla. (Kattilakoski, 2016.) Myös Karhu (2018) tuo esille tilannetekijöihin kohdentuvia tukitoimia, joita ovat esimerkiksi ennakointi ja oppimistilanteen selkiyttäminen kuvallisen jäsennyksen avulla. Visuaalisten kuvien kautta oppilaiden on helpompaa hahmottaa myös päivän kulkua (Ahonen, 2015). Kuvallisen sosiaalisen tarinan avulla voidaan käydä läpi haasteellista tilannetta ja etsiä uusia ratkaisuja sekä opetella uusia käyttäytymismalleja. Sosiaalisen tarinan teho perustuu yksilöllisyyteen, toistettavuuteen, positiivisuuteen ja kannustavuuteen. (Kerola & Sipilä, 2017.) Lisäksi hyvin suunnitellut ja valmistellut tunnit sekä selkeä tunnin aloitus ja lopetus luovat tuntiin selkeyttä ja ennakoitavuutta (Kattilakoski, 2016).

Käytösongelmiin voidaan puuttua tehokkaasti ennakoimalla haastavia tilanteita ja ennaltaehkäisemällä häiriökäyttäytymistä (Karhu, Paananen & Närhi, 2017). Myös Ahosen (2015) tutkimuksessa korostettiin ennakoinnin tärkeyttä. Lastentarhanopettajat kertoivat kiinnostavansa huomiota jo tuokioiden suunnitteluvaiheessa siihen, että myös vilkkaammat lapset, joille paikallaan istuminen on haastavaa, jaksaisivat osallistua suunniteltuun toimintaan esimerkiksi toiminnallisen leikin myötä. Kyseisessä tutkimuksessa ennakointi tarkoitti suurimmaksi osaksi istumapaikkojen järjestyksen säätelyä. (Ahonen, 2015.)

Savolaisen (2010) mukaan oppilas tarvitsee turvalliset rutiinit ja tiedon siitä, mitä häneltä odotetaan. Lisäksi asetetut rajat ja niistä aiheutuvien seurausten tietoisuus ovat merkittäviä tekijöitä häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi (Hartikainen & Holopainen, 2009). Esimerkiksi lukujärjestyksen esillä pitäminen on tärkeää, jotta oppilailla olisi turvallinen olo. Kun oppilaat tietävät, mitä seuraavaksi tapahtuu, he tietävät myös, mitä heidän pitäisi tehdä. Aikataulumuutoksista on pyrittävä ilmoittamaan oppilaille mahdollisimman ajoissa, jotta he ehtivät asennoitua muutokseen. (Grisham-Brown ym., 2006.)

### **3.3.2 Ilmapiiri**

Ahosen (2015) tutkimuksessa vuorovaikutuksen laatu todettiin tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi, jolla voi vaikuttaa haastaviin tilanteisiin. Karhun (2018) mukaan häiritsevästi käyttäytyvillä oppilailla on todettu olevan usein kielteisempi

vuorovaikutussuhde opettajaan kuin oppilailla, joilla ei ole käyttäytymisen pulmia. Tämän vuoksi on merkittävää tunnistaa oppilaan ja opettajan välinen kielteinen vuorovaikutussuhde ja vahvistaa myönteistä kommunikaatiota. Oppilailla, joilla on myönteinen suhde opettajaan, on myös vähemmän käyttäytymisen ongelmia. (Karhu, 2018.) Lisäksi Pakarisen, Lerkkasen ja Poikkeuksen (2012) tutkimuksessa havaittiin, että esiopetusryhmissä havainnoitu ohjausvuorovaikutuksen laatu on yhteydessä lasten motivaatioon. Tutkimuksessa todettiin myös, että mitä laadukkaampaa esiopettajan ohjauksellinen tuki oli, sitä vähemmän lapsilla ilmeni tehtäviä välttäviä työskentelytapoja oppimistilanteissa (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus, 2012). Lisäksi on tutkittu, että opettajan antaman tunnetuen laatu vaikuttaa luokan ilmapiirin muodostumiseen ja sitä kautta oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen, kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaidon kehitykseen (Hamre & Pianta, 2001). Myönteiset opettaja-oppilassuhteet sekä opettajan oppimista tukeva toiminta liittyvät keskeisesti myös hyvään työrauhaan (Holopainen ym., 2009).

Ympäristössä vallitsevat tunnetilat vaikuttavat yleensä enemmän oppilaisiin, joilla on haasteita tai ongelmia käyttäytymisensä kanssa. Heikon tunnesäätelykyvyn omaavat oppilaat reagoivat herkästi muiden tunteisiin. He eivät pysty säätämään tunnetilaansa yhtä hyvin kuin muut, joten luokahuoneen ilmapiiri nousee erityisen tärkeäksi. (Elvén, 2016.) Lempeä, mutta luja työote sekä läheiset oppilassuhteet toimivat hyvänä pohjana rauhalliselle oppimisympäristölle. Turvallinen ilmapiiri muodostuu keskinäisen luottamuksen myötä. (Packard & Race, 2003.)

Tärkeintä on, että oppilas voi luottaa opettajaan. Luottamuksen rakentaminen vaatii erityisesti johdonmukaista toimintaa. (Savolainen, 2010.) Luottamusta ei kuitenkaan voida luoda lyhyessä ajassa, vaan se vaatii työtä ja omistautumista (Bilgic & Gumuseli, 2012). Luottamuksen rakentamisen tueksi sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen vahvistamiseksi voidaan käyttää esimerkiksi Theraplay-menetelmää (Jernberg, Booth & Träff, 2003).

### **3.3.3 Istumajärjestys ja välitunnit**

Ympäristöä on helppo muokata myös istumajärjestyksen avulla. Julinin ja Rummun (2018) tutkimukseen osallistuneista opettajista 70 % olivat sitä mieltä, että opettajan

määrittelemä istumajärjestys parantaa luokan työrauhaa melko hyvin tai erittäin hyvin. On siis otettava huomioon, mikä on käytöshäiriöiselle oppilaalle toimivin paikka. (Huhtanen, 2007.) Ahosen (2015) mukaan esimerkiksi kahta hyvin vilkasta oppilasta ei kannata asettaa vierekkäin. Häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan istumapaikkaa voi myös vaihtaa tai ohjata hänet kokonaan toiseen tilaan, esimerkiksi pienryhmään (Huhtanen, 2007). Pienryhmätoiminta on todettu merkittäväksi pedagogiseksi ratkaisuksi Ahosen (2015) tutkimuksessa. Pienryhmässä opettajan on helpompi antaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisempää huomiota, oppilaisiin voi luoda läheisemmän vuorovaikutussuhteen ja konfliktit on helpompi havaita aikaisemmin, jolloin tilanteiden paheneminen on helpompi estää. Tutkimuksessa todettiin myös, että levotonta käyttäytymistä esiintyi vähemmän pienryhmässä kuin suuremmissa ryhmissä. (Ahonen, 2015.)

Oppilaalle on mahdollistettava paikka rauhoittumiselle yksilölliset tarpeet ja mieltymykset huomioiden, esimerkiksi ohjaamalla oppilas ennalta sovitulle rauhoittumistuolille (Kattilakoski, 2016; Kerola & Sipilä, 2017). Ahosen (2015) mukaan esimerkiksi tuolin päälle laitettava aktiivituoli auttaa levotonta lasta istumaan paremmin paikoillaan. Tarvittaessa opettaja voi myös itse poistua luokasta rauhoittumaan, mutta on tärkeä, että luokkaan jäävät oppilaat ei jää tilanteeseen, joka voi muuttua vaaralliseksi (Packard & Race, 2003). Käytöshäiriöisen oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voi myös helpottaa avustajan läsnäolo oppilaan vieressä (Huhtanen, 2007).

Oppilaan toimintaa on tuettava ja ohjattava myös välitunneilla. Välitunneilla esiintyy yleensä herkästi riitatilanteita. Välitunnit saattavat asettaa liian suuria vaatimuksia oppilaiden erilaisille kyvyille, kuten sosiaalisille taidoille, kyvyille jäsentää asioita ja hillitä impulsiivisuutta. Eniten tukea tarvitsevilta oppilailta onkin hyvä kysyä ennen välitunnille lähtöä, mitä he ovat ajatelleet tehdä välitunnilla ja luoda heidän mieleensä jäsenneily toimintamalli. (Elvén, 2016.)

### **3.4 Johdonmukaiset seuraamukset**

Oppilaan kanssa on hyvä sopia jo etukäteen käyttäytymisen tavoitteista ja palkkioista sekä rangaistuksista, jotka liittyvät sääntöjen ja ohjeiden noudattamiseen tai tekemättä jättämiseen. Tällöin oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja hänen on siten helpompi noudattaa ohjeita ja sääntöjä. (Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003.)



"Käytös, johon opettaja kiinnittää eniten huomiota, on käytöstä, jota hän tulee tulevaisuudessa eniten kohtaamaan" (Kiiski ym., 2012, 30).

### 3.4.1 Kiellot ja rangaistukset

Oppilaiden häiriökäyttäytymiseen on yleensä totuttu puuttumaan erilaisten rangaistusten ja negatiivisten seurausten avulla (Karhu, 2018). Liiallisten rangaistusten käyttö on kuitenkin todettu tehottomiksi ja niiden on jopa todettu lisäävän häiriökäyttäytymistä (Grisham-Brown ym., 2006; Elvén, 2016). Rangaistusten käytössä ongelmallista on myös se, että oppilas saattaa tuntea tulevansa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti ja lisäksi opettajan ja oppilaan suhde saattaa kärsiä. On vältettävä menetelmiä, jotka siirtävät vastuun pois itseltä, sillä vain vastuuta ottamalla voi saada mahdollisuuden vaikuttaa tilanteeseen. (Elvén, 2016.)

On tärkeää, että opettaja ei ryhdy oppilaiden kanssa valtataisteluun tai anna neuvottelun jatkua loputtomiin (Kattilakoski, 2016). Varoitusten tulee olla selkeitä ja päätöksessä pysyminen on merkityksellistä, jotta oppilaat eivät ala kyseenalaistaa laadittuja sääntöjä (Green & Chee, 1998). Haastavissa tilanteissa on myös aina keskityttävä oppilaan tekoihin ja käytökseen, joten keskustelu ei saa mennä henkilökohtaisuuksiin. On tärkeää, että tilanteessa tulee ilmi se, että opettaja hyväksyy henkilön, mutta ei hänen huonoa käytöstään. (O'Regan, 2006.) Mahdollinen rangaistus on selitettävä tarkasti, jotta oppilas ymmärtää tekojensa syy-seuraussuhteet (Savolainen, 2010). Loogisia seuraamuksia ovat esimerkiksi jälki-istunto, rikotun tavaran hyvittäminen tai sotkujen siivoaminen. Opettaja voi antaa oppilaalle myös kirjoitustehtävän, jossa oppilas kertoo, mitä tapahtui, mitä hän teki, oliko se koulun sääntöjen vastaista ja miksi teko ei ollut hyväksyttävä. (Saloviita, 2014.) Rangaistuksia tulee kuitenkin antaa säästäen, jotta ne säilyttävät tehokkuutensa (Green & Chee, 1998). Liiallinen kielteisyys voi kuitenkin tehdä luokan ilmapiiristä epämiellyttävän tai aiheuttaa jopa lisää häiriökäyttäytymistä (Barkley, 2008).

Usein lievän huonon käytöksen hallinnassa toimiva keino on huomiotta jättäminen. Huomiotta jättäminen on tehokas keino etenkin silloin, jos opettajan huomio rohkaisee oppilaan huonoa käytöstä. (Barkley, 2008.) O'Reganin (2006) mukaan huonosta käyttäytymisestä voidaan antaa myös sakkoja, jolloin oppilas menettää tiettyjä etuoikeuksia. Opettaja voi esimerkiksi vähentää oppilaalta joka kerta pisteen oppilaan

käyttäytyessä huonosti. Yhden pisteen menetys voi tarkoittaa esimerkiksi yhden minuutin vapaa-ajan menettämistä. (Barkley, 2008.)

Kattilakosken (2016) mukaan oppilaan epäasialliseen käyttäytymiseen tulee ensisijaisesti puuttua kasvatustietämisen avulla. Kasvatustietäminen on lisätty puuttumisen keinoihin myös perusopetuslaissa. Kasvatustietämisessä käydään yhdessä läpi keskusteluun johtanut teko sekä selvitetään käyttäytymisen syyt ja seuraukset. (Lahtinen & Lankinen, 2018.) Kasvatustietämisestä käytetään myös oppilaan koulunkäynnin tukemisen keinona, mikäli oppilas epäonnistuu toistuvasti tavoitteiden saavuttamisessa (Kiiski ym., 2012). Keskustelu on paras suorittaa minä-viestejä käyttämällä (Kattilakoski, 2016). Lahtisen ja Lankisen (2018) mukaan kasvatustietämisen määrää koulun rehtori tai opettaja ja siitä tulee ilmoittaa aina oppilaan huoltajille. Keskusteluun osallistuu opettaja, oppilas sekä tarvittaessa oppilaan huoltajat (Kiiski ym., 2012). Oppilaalta voidaan kysyä hänen omaa käsitystään toiminnasta. Sen perusteella keskustellaan yhdessä, miten oppilas voisi toimia seuraavan kerran paremmin vastaavaan tilanteeseen päätyessään. Tavoitteena tulee olla itsehillinnän säilyminen menetelmästä riippumatta. (Elvén, 2016.) Kasvatustietämisessä käydyt asiat tulee aina kirjata ylös (Lahtinen & Lankinen, 2018).

### **3.4.2 Palkkiot ja oppilaan vahvuuksien huomioiminen**

Erilaiset konkreettiset palkkiot motivoivat positiiviseen käyttäytymiseen (Savolainen, 2010). Onnistumisista palkitseminen muuttaa myös vuorovaikutusta myönteisemmäksi (Aronen & Lindberg, 2016). Käytöshäiriöinen oppilas saattaa hakea usein huomiota. On merkityksellistä antaa huomiota juuri silloin, kun hän käyttäytyy toivotulla tavalla, sillä se vahvistaa ja usein lisää oppilaan hyvää käytöstä. (Saloviita, 2014.) On myös todettu, että oppilaat toistavat todennäköisemmin vertaisten jo vahvistettua käyttäytymistä. Tämän keinon avulla häiriökäyttäytyminen voi mahdollisesti jopa loppua ja lisäksi se voi estää toisia oppilaita käyttäytymästä huonosti. (Levin & Nolan, 2010.)

Palkintoina voivat toimia erilaiset esineet ja tavarat, kuten tarrat (O'Regan, 2006). Myös erilaiset keuhut ja muut positiiviset huomiot, kuten hymy ja nyökkäys voivat toimia palkintoina positiivisesta käyttäytymisestä (Barkley, 2008). Oppilaalle voidaan antaa myös hyvän käytöksen johdosta lisää vastuuta sekä oppilaan vanhemmille voidaan jakaa tieto hyvästä käytöksestä. Palkinnot ja kannustimet eivät saa kuitenkaan olla liian helposti

saavutettavissa, sillä silloin ne menettävät arvonsa. (O'Regan, 2006.) Michelsson ja kollegat (2003) tarkentavat, että palkkion on tärkeä olla sellainen, mitä oppilas arvostaa ja minkä eteen hän jaksaa tehdä töitä. Myönteisen vaikutuksen ylläpitämiseksi myös kehujen sanamuotojen tulee vaihdella (Barkley, 2008). Palkkiojärjestelmän olisi hyvä olla asteittain kasvava, jotta oppilaan kiinnostus säilyy. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi kasvavaa valikoimaa oppilaan edistyessä. (Karhu ym., 2017.)

Myönteinen ja kannustava palaute sekä myönteisten käyttäytymismallien opettaminen ovat tehokkaita keinoja ohjata oppilaiden käyttäytymistä (Karhu ym., 2017). Hyvästä käyttäytymisestä on tärkeä antaa välittömästi positiivista palautetta. Esimerkiksi liikennevalojen avulla oppilaalle voidaan antaa reaaliajassa palautetta hänen käyttäytymisestään. Välitön positiivinen palaute vahvistaa toivottua käyttäytymistä ja vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen tehokkaammin kuin rankaiseminen. (Ahonen, 2015; Karhu, 2018.) Karhun (2018) tutkimuksen mukaan oppilaiden toivottua käyttäytymistä voidaan edistää Check in Check out (CICO) -toimintamallin avulla. Tässä toimintamallissa oppilaalle kerrotaan selkeät käyttäytymisodotukset, lisätään ohjausta toivotun käyttäytymisen noudattamiseen sekä annetaan säännöllisemmin ja välittömämmin positiivista ja kannustavaa palautetta onnistumisista (Karhu, 2018).

Tutkimuksessa oppilaiden häiriökäyttäytymisessä tapahtui CICO -tuen aikana myönteistä muutosta, sillä jo kahdeksan viikon aikana havaittiin, että oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä tukevaa käyttäytymistä voidaan edistää huomiota antamalla, joka vahvistaa toivottua, prososiaalista käyttäytymistä. Systemaattisen katsauksen mukaan CICO-tuki on ollut merkityksellistä ja riittävää noin 80 prosentille tuen piiriin päätyneistä oppilaista. (Karhu, 2018.) CICO -tuen avulla oppilaiden häiriökäyttäytymistä, kuten vaeltelua ja tehtävistä kieltäytymistä on saatu selkeästi vähennettyä. Aamu- ja iltapäivisin tapahtuvien CICO -tapaamisten myötä saadaan myös varmistettua oppilaan päivittäiset myönteiset aikuiskontaktit. Tämä on tärkeä tavoite, sillä haastavasti käyttäytyvillä oppilailla on usein kielteisempi opettajasuhde, kuin oppilailla, joilla käyttäytymisen pulmia ei esiinny. (Karhu ym., 2017.)

Työrauha kaikille -toimintamalli on tukitoimi, jolla pyritään vähentämään etenkin oppitunnin aikaista häiriökäyttäytymistä. Tässä mallissa korostetaan erityisesti päivittäisen positiivisen palautteen merkitystä. Huomio suunnataan ongelmien sijasta kohti tavoitteita sekä toimivia keinoja, sillä ongelmiin keskittyminen estää

ratkaisukeskeisen toiminnan. (Kiiski ym., 2012.) Keskeistä on, että tukitoimenpiteet kohdistuvat tasapuolisesti kaikkiin luokan oppilaisiin, ei vain eniten häiritsevästi käyttäytyviin oppilaisiin. Ryhmätason interventioiden avulla voidaan vaikuttaa koko sosiaaliseen ilmapiiriin ja kontekstiin yksittäisten ongelmatapausten sijasta. Mallissa kirjataan kaksi oppimista eniten haittaavaa ongelmaa, asetetaan niiden ratkaisemiseksi tavoitteet sekä arvioidaan edistymistä säännöllisesti. (Kärkkäinen & Kiiski, 2011.) Oppilaita voidaan ohjata muuttamaan käyttäytymistään esimerkiksi positiivisen palautteen, selkeiden tavoitteiden ja johdonmukaisten seuraamusten avulla. (Kiiski ym., 2012.) Tutkimuksen mukaan työrauhaa kaikille -toimintamalli vähentää merkittävästi häiriökäyttäytymistä ja levottomuutta (Kärkkäinen & Kiiski, 2011). Opettajat arvioivat käyttäytymisen hallintaan kuluvan ajan lyhentyneen kokeilun aikana (Kiiski ym., 2012).

Käytöshäiriöisen oppilaan kanssa toimiessa on kiinnitettävä huomiota onnistumisen elämyksiin ja positiivisen toiminnan vahvistamiseen (Savolainen, 2010). Käytöshäiriöistä oppilasta tuetaan käyttämään omia voimavaroja ja vahvuuksia. Aikuisen avulla vähennetään häiriökäyttäytymistä ja harjoitellaan tarvittavia uusia taitoja ja toimintamalleja. (Aronen & Lindberg, 2016.) Michelssonin ja kollegoiden (2003) mukaan myös positiivinen suhtautuminen käytöshäiriöiseen oppilaaseen on ensiarvoisen tärkeää, sillä jo pelkästään sen myötä oppilaan käytös voi muuttua hyväksyttävämmäksi. Positiivisen suhtautumisen lisäksi on tärkeää muistaa, että niin käytöshäiriöisillä oppilailta kuin muillakin oppilailta on vahvuuksia, jotka tulee huomioida opetuksessa (Barkley, 2008). Oppilaan saadessa myönteistä palautetta vahvuuksistaan, hänen minäkäsityksensä vahvistuu ja itsetunto sekä itseluottamus kasvavat. Kun oppilas tunnistaa vahvuutensa, hän voi kehittää niitä edelleen ja oppia hyödyntämään niitä tilanteissa, joissa hänellä on kehittymistarpeita. (Lappalainen & Sointu, 2013.)

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka usein ja millä keinoin opettajat tukevat käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin, miten opettajat kokivat omien keinojen riittävän toimiessaan käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Kuinka usein opettajien pitää puuttua oppilaiden häiriökäyttäytymiseen?
2. Mitä keinoja opettajat käyttävät käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi?
3. Missä määrin opettajien kokemien keinojen määrä on yhteydessä uran pituuteen ja ammattiin? (luokanopettaja, erityisluokanopettaja, koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja, aineenopettaja, rehtori)

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat**

Tutkimukseen osallistui yhteensä 71 henkilöä, joista luokanopettajia oli 29 (40,8 %), erityisluokanopettajia 23 (32,4 %), koulunkäynninohjaajia kuusi (8,5 %), erityisopettajia viisi (7 %), aineenopettajia kolme (4,2 %), luokan- ja aineenopettajia kolme (4,2 %) sekä rehtoreita kaksi (2,8 %). Osallistujista 62 (87,3 %) oli naisia ja 9 (12,7 %) miehiä. Osallistujat olivat iältään 24–62-vuotiaita ja he olivat toimineet urallaan 0–35 vuoden ajan. Saatekirje ja linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin sähköpostitse 25:lle koulun rehtorille. Saatekirjeessä pyysimme rehtoreita välittämään kyselylomakkeen eteenpäin opettajille, jotka ovat toimineet tai toimivat nyt käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Sähköposteja lähetettiin niin pieniin kuin isoihin Satakunnan ja Varsinais-Suomen perus- ja erityiskouluihin. Tämän lisäksi sama saatekirje ja linkki kyselylomakkeeseen laitettiin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään, jotta kysely tavoittaisi mahdollisimman paljon vastaajia. Opettajat, rehtorit ja koulunkäynninohjaajat vastasivat kyselyyn anonyymisti ja vapaaehtoisesti. Vastaajat käyttivät aikaa kyselyn tekemiseen noin 20 minuuttia. Aineisto kerättiin syksyn 2018 aikana.

### **5.2 Tutkimusmenetelmänä opettajakysely**

Tutkimusmenetelmänä käytettiin tutkijoiden laatimaa kyselylomaketta. Kyselylomaketta esiteltiin pienellä joukolla, jonka jälkeen kysymyksiä, kielellistä rakennetta sekä ulkoasua muokattiin korjausehdotusten perusteella. Lisäksi kyselylomakkeen toimivuus testattiin sekä tietokoneella että puhelimella ennen varsinaista tiedonkeruuta. Sähköinen kyselylomake oli nopein tapa kerätä aineistoa ja sen avulla tavoitettiin laajempi joukko käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimivia opettajia, koulunkäynninohjaajia ja rehtoreita. Kyselylomake on liitteenä 1.

Opettajien puuttumisen yleisyyttä häiriökäyttäytymiseen selvitettiin kysymyksen avulla, jossa oli viisi vastausvaihtoehtoa. Vaihtoehtoina olivat 1 = useamman kerran yhden

oppitunnin aikana, 2 = lähes jokaisella oppitunnilla, 3 = useampana päivänä viikossa (4–5 krt), 4 = muutamana päivänä viikossa (1–3 krt) sekä 5 = en juuri koskaan.

Avointen kysymysten avulla kartoitettiin, millaisia koulunkäyntiä ja oppimista tukevia keinoja vastaajat ovat käyttäneet käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessa. Lisäksi kysyttiin, millaiset keinot opettajat ovat kokeneet toimivimmiksi sekä miten vastaajat ennaltaehkäisevät häiriökäyttäytymistä. Opettajien käyttämien keinojen lisäksi kysyttiin, millaisia palkintoja ja rangaistuksia opettajat ovat käyttäneet käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Kysymysten avulla saatiin vielä lisätietoa opettajien käyttämisestä seuraamuksista.

Suljetun kysymyksen avulla selvitettiin opettajien kokemuksia omien keinojen riittävydestä toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa asteikolla 1 = liian vähän,... 4 = täysin riittävästi. Suljettujen kysymysten avulla kerättiin myös vastaajien tiedot uran pituudesta ja ammatista. Uran pituuden vastaajat merkitsivät numeromuodossa vuoden tarkkuudella. Ammattiin liittyvään kysymykseen oli annettu ennalta-asetetut vaihtoehdot (luokanopettaja, aineenopettaja, erityisluokanopettaja, erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja), joiden lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus valita kohta “muu” ja lisätä siihen omaa ammattiaan parhaiten kuvaava vaihtoehto.

### **5.3 Aineiston analysointi**

Aineiston määrällinen osuus analysoitiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelman avulla. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, kuinka usein häiriökäyttäytymiseen pitää puuttua. Viidestä eri vastausvaihtoehdosta (1 = useamman kerran yhden oppitunnin aikana, 2 = lähes jokaisella oppitunnilla, 3 = useampana päivänä viikossa (4–5 krt), 4 = muutamana päivänä viikossa (1–3 krt) sekä 5 = en juuri koskaan) yhdistettiin vastausvaihtoehto 1 = useamman kerran yhden oppitunnin aikana ja 2 = lähes jokaisella oppitunnilla. Vastausvaihtoehtojen yhdistämisen myötä tuloksissa erottuu selkeämmin päivittäin tapahtuva häiriökäyttäytyminen.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitä keinoja opettajat käyttävät käytöshäiriöisten oppilaiden tukemiseksi. Keinojen kartoittamisen yhteydessä selvitettiin, mitkä keinot ovat opettajien mielestä toimivimpia ja miten opettajat ennaltaehkäisevät häiriökäyttäytymistä. Lisäksi selvitettiin erikseen, millaisia rangaistuksia ja palkintoja opettajat ovat mahdollisesti käyttäneet. Aineiston avoimissa

kysymyksissä hyödynnettiin sisällönanalyysiä. Aluksi aineisto kirjoitettiin kunkin avoimen kysymyksen (Liite 1.) osalta yhdeksi listaksi, jonka jälkeen aineistoa luokiteltiin erilaisiin teemoihin samankaltaisuuksien ja toistuvuuden perusteella. Luokittelu tapahtui teorialähtöisesti. Lopuksi teemojen esiintymistä laskettiin lukumäärällisesti. Laadullinen aineisto saatiin tällä tavoin muutettua määrälliseen muotoon. Opettajien vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta jopa kymmeneen virkkeeseen, jolloin yhdellä vastaajalla saattoi olla monta eri keinoa vastauksessaan. Yhden opettajan vastaus saatettiin siis pilkkoa moneen eri osaan, jotta luokittelu olisi mahdollista. Tulosten yhteyteen lisättiin myös sitaatteja opettajien vastauksista. Sitaatit koskivat opettajien mielestä parhaiten toimivia keinoja sekä keinoja, joilla opettajat ennaltaehkäisevät häiriökäyttäytymistä. Aineiston kvalitatiivinen osuus esitellään tutkimustuloksissa lukumäärinä ja kuvioina, jotka pohjautuvat avoimiin kysymyksiin (Liite 1.). Lisäksi opettajien vastauksista poimittiin muutamia sitaatteja tukemaan saatuja tuloksia.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin koettujen keinojen määrä on yhteydessä uran pituuteen ja ammattiin. Opettajien kokemien keinojen riittävyttä tukea käytöshäiriöistä oppilasta tutkittiin neljän vastausvaihtoehdon avulla. Vastausvaihtoehdot yhdistettiin niin, että jäljelle jäivät vain vastausvaihtoehdot “melko vähän” ja “riittävästi”. Vastausvaihtoehdot yhdistettiin kahteen ryhmään ristiintaulukoinnin ehtojen täyttämiseksi, jolloin myös vastausten jakautuminen nähdään selkeämmin. Lisäksi uran pituudet luokiteltiin opettajien antamien vastausten mukaan kolmeen eri ryhmään: “0–6v”, “7–15v” ja “16–35v”. Uran pituuden luokitteluperusteena oli se, että mukana olisi sekä täysin aloittelevia opettajia, vähän kokeneempia opettajia ja jo kauan uralla toimineita opettajia. Opettajien ammatit jaoteltiin “luokanopettajiin”, “erityisopettajiin” sekä ryhmään “muu”. “Erityisopettajiin” luokiteltiin myös erityisluokanopettajat ja ryhmään “muu” luokiteltiin rehtorit, koulunkäynninohjaajat sekä aineenopettajat. Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin opettajien kokemien keinojen määrän yhteyttä uran pituuteen ja ammattiin. Tämän jälkeen selvitettiin Khiin neliö -testin avulla, onko muuttujien välillä tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta.

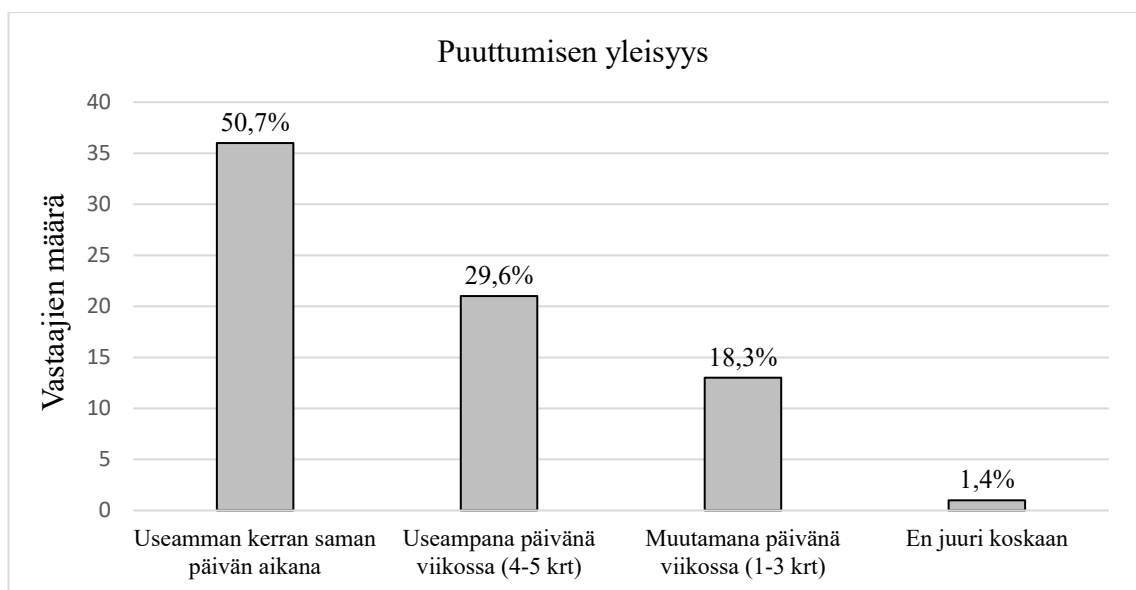


## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Ensin tarkastellaan kuinka usein opettajat joutuvat puuttumaan oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Tämän jälkeen tuodaan esille, mitä keinoja opettajat ovat käyttäneet käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Lopuksi analysoidaan, miten opettajien kokemus keinojen määrä on yhteydessä uran pituuteen ja ammattiin. Lisäksi tulosten tueksi tuodaan esille muutamia opettajien sitaatteja toimivimmista keinoista ja häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemisestä.

### 6.1 Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyys

Kyselyllä kartoitettiin, miten usein opettajat joutuvat puuttumaan häiriökäyttäytymiseen oppituntien aikana. Kuviossa 1 esitetään jakauma häiriökäyttäytymisen puuttumisen yleisyydestä.



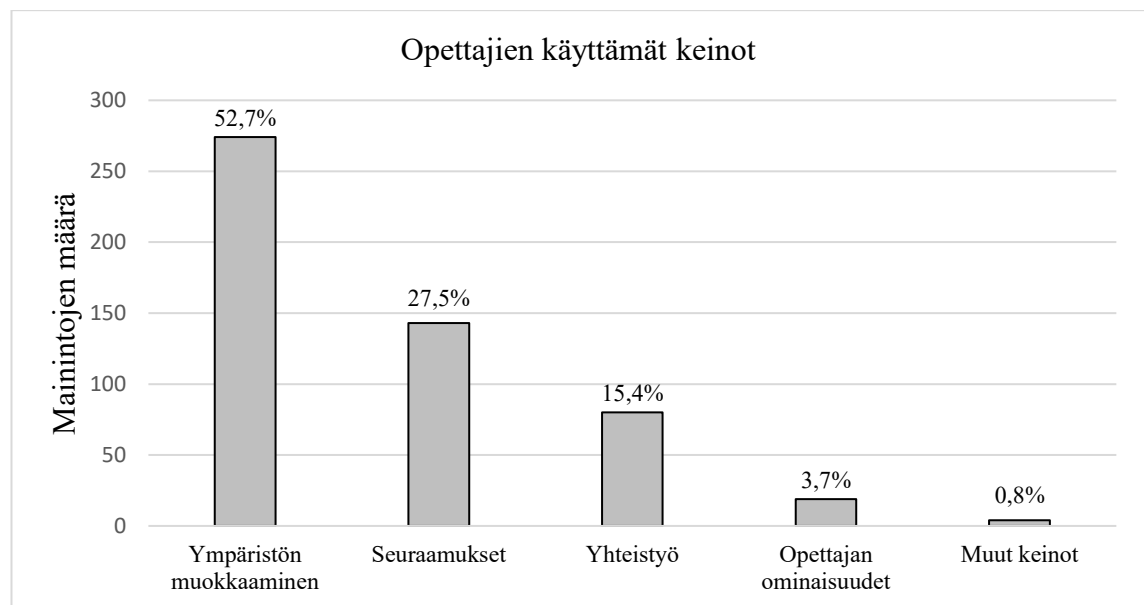
KUVIO 1. Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyys opettajilla

Kuviosta 1 nähdään, että vastaajista 50,7 % joutuivat puuttumaan häiriökäyttäytymiseen päivittäin, joko useamman kerran oppitunnin aikana tai lähes jokaisella oppitunnilla. Useamana päivänä viikossa (4–5 krt) häiriökäyttäytymiseen puuttui 29,6 % opettajista ja muutamana päivänä viikossa 18,3 % opettajista. Vain yksi vastaajista raportoi, että ei

joutunut puuttumaan häiriökäyttäytymiseen juuri koskaan. Huomionarvoista oli, että tämä yksi vastaaja oli koulun rehtori. Jakauma tuo esille, että opettajat puuttuvat usein oppilaan häiriökäyttäytymiseen, mutta myös eroja esiintyy puuttumisen yleisyydessä.

## 6.2 Opettajien käyttämät keinot

Kyselyn avulla selvitettiin myös, millaisia koulunkäyntiä ja oppimista tukevia keinoja opettajat ovat käyttäneet käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessaan. Vastausten sisältämät maininnat teemoiteltiin viiteen luokkaan, jotka olivat opettajan ominaisuudet, yhteistyö, ympäristön muokkaaminen, seuraamukset sekä muut keinot. Kuviossa 2 esitetään eri teemoihin viittaavien mainittujen keinojen määrät.



KUVIO 2. Opettajien käyttämät keinot käytöshäiriöisten oppilaiden tukemiseksi

Kuviota 2 tarkastelemalla nähdään, että opettajat mainitsivat eniten, kaiken kaikkiaan 274 kertaa (52,7 %) ympäristön muokkaamiseen liittyviä keinoja. Ympäristön muokkaamiseen liittyviin keinoihin sisältyi struktuuri, vuorovaikutus ja ilmapiiri, työskentelypaikka, ohjeiden ja tehtävien helpottaminen sekä apuvälineet. Ympäristön muokkaamisen keinot esitetään tarkemmin kuviossa 3. Toiseksi eniten mainintoja sai seuraamuksiin liittyvät keinot, joita mainittiin 143 kertaa (27,5 %). Näihin sisältyivät palkkiot ja positiivinen palaute, rangaistukset sekä konfliktitilanteissa toimiminen. Seuraamuksiin liittyvät keinot esitetään tarkemmin kuviossa 4.

Kuviosta 2 selviää, että yhteistyöhön liittyviä keinoja mainittiin 41 kertaa (15,4 %). Yhteistyö sisältää esimerkiksi kodin ja koulun välisen yhteistyön, avustajan ja aikuisen tuen sekä yhteistyön koulupsykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan ja erityisopettajan kanssa. Opettajat korostivat erityisesti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä yhtenä keinona käytöshäiriöisen kanssa toimiessa. Yhteistyöhön liittyvistä 41:stä maininnasta 27 kappaletta liittyi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Opettajien mukaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tulisi olla säännöllistä, tiivistä, avointa, aktiivista ja positiivista. Opettajat kertoivat myös sopivansa huoltajien kanssa esimerkiksi erilaisista menettelyistä. Lisäksi avustajan tai ohjaajan tuen suuri merkitys käytöshäiriöisen oppilaan ohjaamiseen mainittiin lähes puolessa yhteistyöhön liittyvissä maininnoissa. Eräs opettaja kertoi koulunkäyntiavustajan luokassa merkitsevän sitä, että hän itse ehtii työskentelemään käytöshäiriöisen kanssa. Opettajat myös mainitsivat oppilaiden tarvitsevan aikuisen jatkuvaa läsnäoloa ja ohjausta esimerkiksi siirtymätilanteissa. Yhteistyön merkitys nousi esille myös kysymyksessä: “Oletko toiminut yhteistyössä eri tahojen kanssa käytöshäiriöön liittyen”, sillä kaikki vastanneet opettajat (n=71) kertoivat tehneensä yhteistyötä.

Opettajan ominaisuuksien osuus verrattuna kaikkien keinojen määrään esitetään kuviossa 2. Opettajan ominaisuuksia mainittiin 19 kertaa (3,7 %). Niihin lukeutuu esimerkiksi opettajan huumorintaju sekä rauhallisuus, aitous ja johdonmukaisuus kaikessa toiminnassa. Kaksi opettajaa mainitsi myös auktoriteetilla olevan merkitystä käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessa. Seuraavien sitaattien myötä tuodaan esille kahden vastaajan näkemyksiä opettajan luonteen ja rauhallisuuden merkityksestä.

*“Paras on olla vakaa ja turvallinen aikuinen. Selkeä. Sellainen, joka on iloinen lapsen nähdessään” (Erityisopettaja 31)*

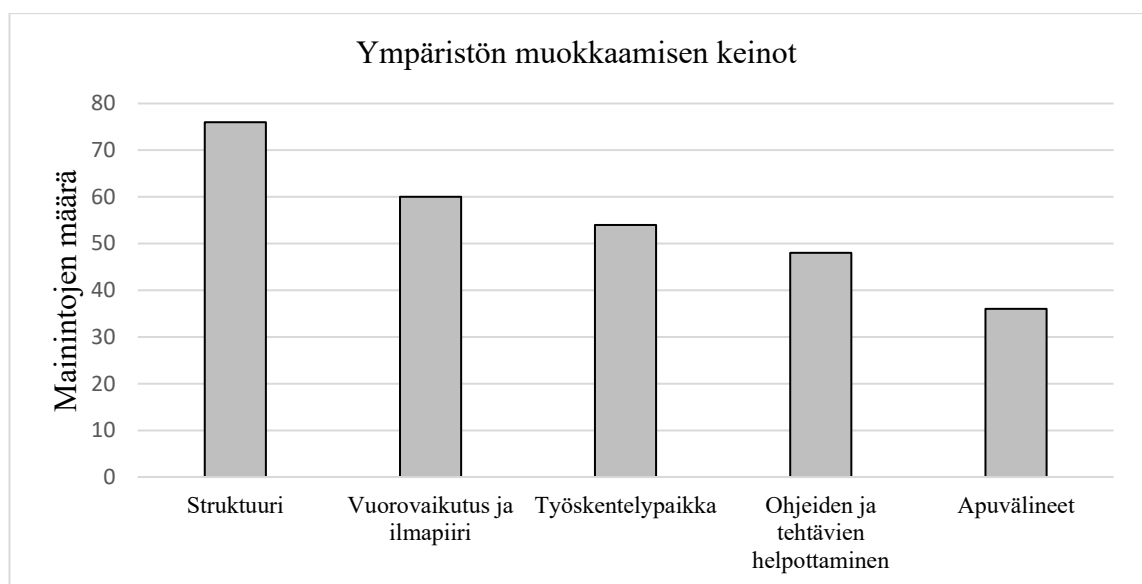
*“Aikuisen rauhallinen käyttäytyminen hankalissa tilanteissa ensiarvoisen tärkeää (mitä kiihtyneempi oppilas on, sitä rauhallisemmaksi psyykkaat itsesi, ei provosoitumista)” (Erityisluokanopettaja 17)*

Lisäksi opettajat mainitsivat keinoja, joista jokainen mainittiin vain yhden kerran (ks. Kuvio 2). Muut keinot -ryhmään kuuluu esimerkiksi MAR ja peer teaching sekä mahdollisten syiden selvittäminen ja niihin tarttuminen. Peer teachingilla tarkoitettiin

vertaisopettajuutta ja MAR:lla yksilökohtaisen oppilashuollon moniammatillisen asiantuntijaryhmän toimintaa.

### 6.2.1 Ympäristön muokkaaminen

Yli puolet (52,7 %) opettajien vastauksista sisälsivät ympäristön muokkaamiseen liittyviä keinoja. Kuviossa 3 esitellään ympäristön muokkaamisen keinot, jotka jakautuivat struktuuriin, ohjeiden ja tehtävien helpottamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin, työskentelypaikkaan sekä apuvälineisiin.



KUVIO 3. Ympäristön muokkaamiseen liittyvien keinojen erittely

Kuviosta 3 nähdään, että struktuuri sai ympäristön muokkaamisen keinoista lähes kolmasosan maininnoista (76 kpl). Strukturoidun ympäristön lisäksi keino sisältää maininnat rutiineista, säännöistä ja selkeistä rajoista sekä niiden tärkeydestä. Opettajien mielestä struktuuri luo ennakoitavuutta ja järjestystä luokkaan. Eräs opettaja korostaa ennakkoinnin merkitystä esimerkiksi selkeiden toimintaohjeiden myötä, sillä siten voidaan vähentää häiriökäyttäytymisen esiintymistä.

*“Esim. rauhalliset, selkeät toimintaohjeet, kun lähdetään hakemaan kuvisvälineitä: ”Ensin hakevat rauhallisesti ne, joilla on punaiset sukat.” Ennakointi ja toiminnan suunnittelu auttavat oppituntien aikana esiintyvää häiriökäyttäytymistä.”*  
(Luokanopettaja 14)

*“Ennakoin muuttuvien tilanteiden infoamista ajoissa jos mahdollista. Kun huomaan lapsen keskittymisen herpaantuvan, kiinnitän hänen huomion johonkin toiseen/esitän asian toisella tavalla.” (Koulunkäynninohjaaja 44)*

*“Käyn tilanteessa sopivat käyttäytymismallit etukäteen läpi esim retkille lähdettäessä.” (Erityisluokanopettaja 1)*

Vuorovaikutus ja ilmapiiri saivat toiseksi eniten (60 kpl) mainintoja (ks. Kuvio 3). Vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin luokiteltiin myös opettajien mainitsemat turvallinen ja luottamuksellinen suhde oppilaaseen, ryhmäyttäminen, oppilaiden välisten suhteiden huomioiminen sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukeminen (esimerkiksi lion quest). Lisäksi tähän ryhmään luokiteltiin oppilaan aito kohtaaminen, oppilaantuntemuksen tärkeys, positiivinen ja myönteinen vuorovaikutus sekä lukuisat keskustelut oppilaan kanssa joka tilanteessa. Käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemista voidaan helpottaa myös sanoittamalla eri tilanteita ja tunteita. Luottamuksen ja oppilaantuntemuksen tärkeys tuli myös seuraavissa vastauksissa esille.

*“ – – Luottamus on välttämätön osa onnistunutta kohtaamista. Lapselle täytyy olla läsnä ja luottamuksen rakentamiseen kannattaa käyttää aikaa ja sitä pitää muistaa vaalia. Täytyy olla kaikissa tilanteissa reilu ja näyttää että aidosti välittää.” (Erityisluokanopettaja 50)*

*“Luomalla hyvän, luottamuksellisen ja aidon suhteen oppilaaseen” (Luokanopettaja 25)*

*“Tutustumalla oppilaaseen hyvin, lämpimällä huomioimisella ja säännönmukaisella toiminnalla luokassa” (Erityisopettaja 30)*

*“ – – Pyrin myös lukemaan oppilaan olemusta ja auttamaan oppilasta omien tunteiden tunnistamisessa sekä toiminnanohjauksessa.” (Erityisluokanopettaja sekä luokanopettaja 41)*

Opettajat mainitsivat myös työskentelypaikkaan liittyviä asioita 54 kertaa (ks. Kuvio 3). Opettajien vastauksien perusteella käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäyntiä kannattaa tukea rauhallisella työskentely-ympäristöllä, jossa on mahdollisimman vähän ärsykeitä. Myös rauhoittumispaikan valitsemisella sekä istumajärjestyksen suunnittelulla voidaan vaikuttaa käytöshäiriöisen oppilaan tukemiseen. Opettajien mielestä oppilaan istumapaikan sijainti luokan etuosassa tai lähellä opettajaa helpottaa oppilaan

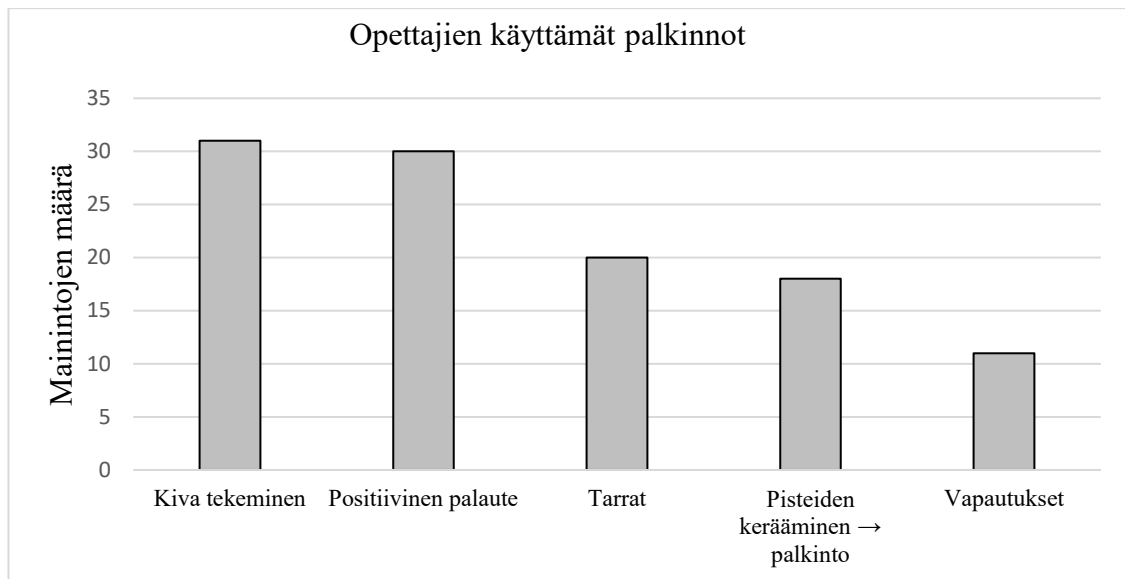
keskittymistä. Vastauksissa tuotiin esille myös oppilaiden jaottelu pienryhmiin tai tilan jakaminen sermin avulla. Lisäksi luokasta poistaminen nähtiin yhtenä keinona.

Ohjeiden ja tehtävien helpottaminen mainittiin 48 kertaa (ks. Kuvio 3). Opettajat kertoivat antavansa selkeitä ohjeita niin suullisesti kuin kirjallisesti ja painottivat ohjeiden yksilöllistä antamista. Lisäksi visualisoinnin tärkeys nousi vastauksissa esille. Opettajat mainitsivat käyttävänsä esimerkiksi kuvallisia ohjeita, päivän kulkua kuvina, kuvakortteja toiminnan ohjauksessa sekä kuvien ja piirtämisen käyttöä varmistamaan, että oppilas on ymmärtänyt. Ohjeita ja tehtäviä helpotettiin alas- tai ylöspäin eriyttämällä, sopivan tasoisilla mielekkäillä tehtävillä, tehtävien ja kokeiden pilkkomisella osiin, osatavoitteita asettamalla sekä miettimällä tavoitteita yhdessä. Vastauksissa tuli esille myös tauot tekemisessä, lyhennetty koulupäivä sekä yleisesti oppilaan kuormituksen keventäminen.

Opettajat mainitsivat 36 kertaa käyttävänsä erilaisia apuvälineitä (ks. Kuvio 3), kuten esimerkiksi nystyrätyynyjä, stressileluja ja jumppapalloja, jotka mahdollistavat liikkeen, mutta eivät pidä paljoa ääntä. Lisäksi oppilaalle voidaan antaa sinitarraa näprättäväksi, kuulokkeet musiikin kuuntelua varten sekä mahdollisuus luvalliseen liikkumiseen. Vastauksissa mainittiin myös liikennevalojen käyttäminen, time timer, fidget spinner, kuulosuojaimet ja jalkojen liikuttelu esimerkiksi vaahtomuoviputken päällä.

### **6.2.2 Seuraamukset**

Kyselyllä selvitettiin, millaisia palkintoja opettajat ovat käyttäneet. Ennen palkintoja koskevaa kysymystä opettajilta kysyttiin, missä määrin he ovat käyttäneet palkintoja toimiessaan käytöshäiriöisen oppilaan kanssa (vastausvaihtoehdot 1 = en ollenkaan,... 2 = erittäin paljon). Mikäli opettaja valitsi vaihtoehdon 1 “en ollenkaan”, hänen ei tarvinnut vastata palkintoja koskevaan kysymykseen.



KUVIO 4. Opettajien käyttämät palkinnot

Opettajien käyttämät palkinnot luokiteltiin opettajien vastausten perusteella viiteen eri luokkaan: kiva tekeminen, positiivinen palaute, tarrat, pisteiden kerääminen, josta seuraa palkinto ja vapautukset. Positiivisten seurausten merkittävyyttä kuvattiin monessa vastauksessa.

*“Palkkio ja positiivinen palaute, aito kuunteleminen ja ymmärrys, pienempi ryhmäkoko (kun lapsi epäonnistuu kerta toisensa jälkeen liian suurien vaatimusten alla, joutuu toimimaan esim. liian suuressa ryhmässä). Positiivisten kokemusten mahdollistaminen tärkeää.” (Erityisluokanopettaja 64)*

Opettajat mainitsivat eniten palkintoja, jotka liittyivät kivaan tekemiseen (31 kpl). Kivalla tekemisellä tarkoitettiin esimerkiksi pelihetkiä, leipomista, ulkoilua, rentoutumishetkiä, jätskillä käymistä, elokuvien katsomista ja opettajan apulaisena toimimista. Osa opettajista kertoi oppilaan saavan itse valita jonkin mieluisan tekemisen onnistumisen tai hyvän käytöksen johdosta.

Toiseksi eniten opettajat mainitsivat positiiviseen palautteeseen liittyviä keinoja (30 kpl). Positiiviseen palautteeseen sisältyi opettajien maininnat esimerkiksi kehumisesta, positiivisesta suullisesta ja visuaalisesta palautteesta, peukuista, positiivisista Wilma-merkinnöistä ja huoltajille lähetetyistä kehuviesteistä. Yksi opettaja mainitsi myös viikon onnistujaksi palkitsemisen. Lisäksi yksi opettaja korosti, että huomiota olisi tärkeä kiinnittää mahdollisimman paljon positiiviseen toimintaan.

*“Huomion kiinnittäminen hyvään käytökseen (koko ryhmässä). Jos yksi ei käyttäydy toivotulla tavalla, hänet jätetään huomiotta ja kehutaan niitä, jotka toimivat toivotusti. Tämä on mielestäni toimiva keino, mutta unohtuu helposti.” (Luokanopettaja 57)*

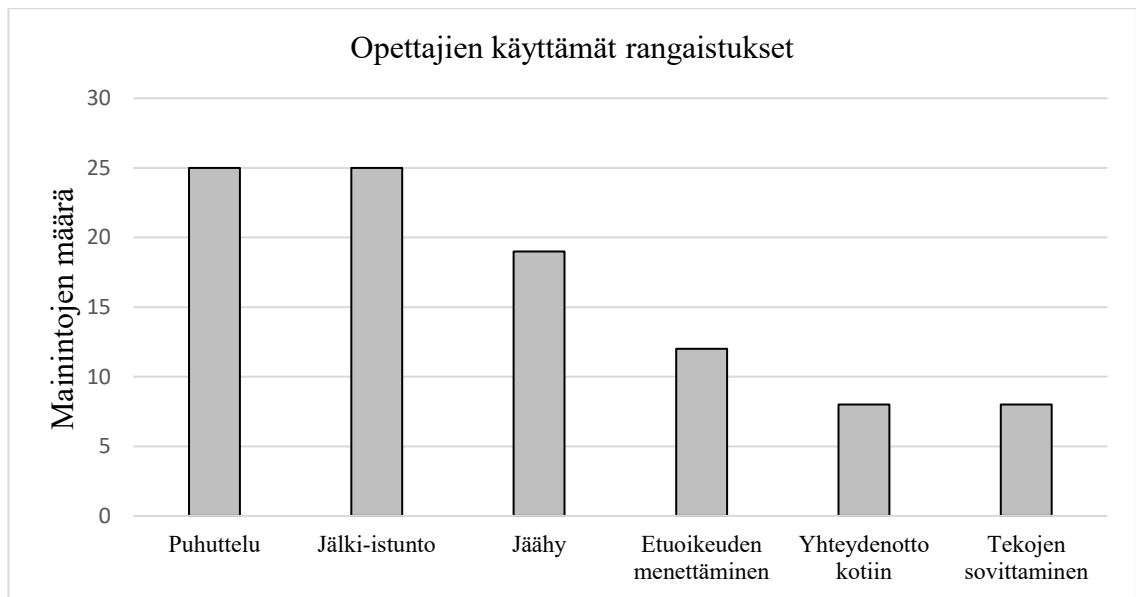
Opettajat mainitsivat 20 kertaa käyttävänsä tarroja palkintona. Opettajat kertoivat antavansa palkinnoksi esimerkiksi leimoja tai hymynaamoja. Tarran on voinut erään opettajan mukaan saada esimerkiksi hyvin sujuneesta välitunnista. Kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä tarroja erityisesti pienten oppilaiden kanssa.

Opettajat kertoivat käyttävänsä myös erilaisia taulukoita pisteiden keräämistä varten (18 kpl), joiden täytyessä oppilas saa palkinnon. Tavoitteena voi olla esimerkiksi hyvä käytös tietyn ennalta sovitun ajan verran. Tavoitteen täytyessä oppilas saa valita koulussa esimerkiksi mieluisaa tekemistä, kuten leffapäivän tai läksyttömän päivän. Palkinto voi olla myös kodin kanssa etukäteen sovittu, jolloin oppilas voi saada kotoaan esimerkiksi haluamansa pelin tai lelun. Eräs opettaja mainitsi myös, että oman ajan ja etuoikeuksien tienaaminen ovat yleensä toimivia keinoja. Jotkut opettajat käyttivät tätä keinoa yhden oppilaan kanssa, osa taas koko luokan kanssa, jolloin tavoitteen täyttymisestä koko luokka sai jonkin yhteisen palkinnon.

Osa opettajista mainitsi käyttävänsä palkintoja, jotka olivat erilaisia vapautuksia (11 kpl). Opettajat kertoivat esimerkiksi läksyttömistä päivistä, ruokailuun etuajassa pääsemisestä tai tauon pitämisestä tietyn osuuden jälkeen. Eräs opettaja kertoi myös antavansa vapautuksen kotitehtävistä, mikäli oppilas oli ahkera tunnilla.

Lisäksi kyselyn avulla tutkittiin, missä määrin opettajat ovat käyttäneet rangaistuksia toimiessaan käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Myös tässä kysymyksessä oli mahdollista vastata vaihtoehto “en ollenkaan”. Jos opettaja ei ollut käyttänyt rangaistuksia, hänen ei tarvinnut vastata rangaistusten käyttöön liittyvään kysymykseen “Millaisia rangaistuksia olet käyttänyt?”.





KUVIO 5. Opettajien käyttämät rangaistukset

Opettajien vastausten perusteella rangaistukset luokiteltiin puhutteluun, jälki-istuntoon, jäähdytys, etuoikeuden menettämiseen, yhteydenottoon kotiin sekä toisenlaiseen tekojen sovittamiseen. Yksi eniten mainintoja saanut rangaistus oli puhuttelu, jolla tarkoitettiin niin opettajien kuin rehtoreiden antamia puhutteluja. Lisäksi luokitteluun kuului myös toistuvat maininnat kasvatuskeskusteluista. Kasvatuskeskusteluja pidettiin joko oppilaan kanssa kahdestaan tai niin, että keskusteluun osallistui useampikin osapuoli, kuten oppilaan vanhemmat. Yksi opettaja kertoi hyvin konkreettisesti, miten hän itse pyrkii puhutteluissa toimimaan.

*“Esimerkiksi en lähde ”juupas-eipäs”-väittelyihin oppilaan kanssa, vaan sanallistan oppilaalle hänen tunteitaan ja annan aikaa rauhoittua; ”Huomaan, että olet vihainen ja tehtävä tuntuu sinusta vaikealta. Rauhoitu hetki, tulen kohta uudelleen, niin katsotaan sitten yhdessä, jotta saamme tämän tehtävän tehdyksi. Autan siinä sinua.” Tai tällainen esimerkki: Kun oppilas jumittuu omiin tunteisiinsa, voin kääntää fokuksen hetkeksi muihin asioihin. ”Tämä selvästi harmittaa sinua. Rauhoitutaan hetkeksi. Tulisitko auttamaan minua tyhjentämään terottimia?” Kun on rauhoitettu ja juteltu muita keskustellaan vähitellen äskeisestä harmituksesta ja aletaan uudelleen selvittämään sitä.” (Luokanopettaja 60)*

Myös jälki-istunnot osoittautuivat opettajien vastauksien perusteella suosituimpiin rangaistuksiin. Jälki-istunto oli seuraus huonosta käyttäytymisestä, kuten kiroilusta, haukkumisesta, uhkailusta tai väkivaltaisesta käyttäytymisestä. Muutama opettaja yhdisti

kasvatuskeskustelun ja jälki-istunnon niin, että jokaisen konfliktitilanteen kohdalla jälki-istuntoa edelsi kasvatuskeskustelu tapahtuneesta tilanteesta.

Jäähy kuului myös käytetyimpien rangaistusten joukkoon. Jäähyyn luokiteltiin kaikki oppilaan siirtämiseen liittyvät maininnat kuten luokasta poisto, siirtäminen toiseen tilaan tai oppilaan poisto koulusta loppupäiväksi. Välitunnilla huono tai aggressiivinen käytös johtaa välituntijäähyyn, jolloin oppilas ei saa osallistua enää välituntitoimintaan siltä erää. Opettajien vastauksissa korostui se, että jäähyyn tai oppilaan siirtämisen yhteydessä on tärkeä keskustella tapahtuneesta oppilaan kanssa.

*“Jos tilanne vaatii, poistan oppilaan hetkeksi luokasta ja käyn välittömästi keskustelun siitä, mitä tapahtui. Osoitan, että välitän. Häiriökäyttäytymistä en hyväksy ja tunnin jälkeen jatkamme vielä keskustelua siitä, mitä tapahtui ja ennen kaikkea miksi.”*  
(Luokanopettaja 71)

Opettajien mielestä etuoikeuden menettämisessä on tärkeää, että oppilaan kanssa on ennalta sovittu, minkä etuoikeuden hän menettää toimiessaan sääntöjen vastaisesti. Oppilaan pitää ymmärtää rangaistuksen perusteet ja rangaistuksen tulee siis olla ennakoitavissa. Etuoikeuden menettäminen sai lähes puolet puhuttelun ja jälki-istunnon maininnoista (12 kpl). Etuoikeuden menettämiseen luokiteltiin esimerkiksi kiellot osallistua peliin, välitunti sisällä sekä kivan tekemisen ajankohdan siirtyminen.

Opettajien vastauksissa mainittiin kahdeksan kertaa yhteydenotto kotiin. Opettajat tavoittivat vanhemmat useimmiten soittamalla tai kirjoittamalla Wilmaan viestin. Tekojen sovittaminen mainittiin yhtä monta kertaa opettajien vastauksissa. Oppilaan aiheuttamat (etenkin tahalliset) vahingot oli jotenkin korjattava tai korvattava. Yksi opettaja antoi esimerkin, että jos oppilas on sotkenut seinän, se siivotaan yhdessä. Oppilaita voidaan pyytää sovittamaan teko myös esimerkiksi kirjeellä, jossa oppilas kertoo omasta toiminnastaan. Tämän jälkeen kirje menee kotiin allekirjoitettavaksi. Yksi opettaja kertoi, että kirjeen kirjoittaminen myös opettajan näkökulmasta on huipputehokas keino. Lisäksi häiriköinnin vuoksi tekemättä jääneiden tehtävien tekeminen määrättiin usein tekemään loppuun joko välitunnilla, läksyparkissa tai kotona.

Negatiivisten seuraamusten lisäksi opettajat luettelivat keinoja konfliktitilanteissa toimimiseen. Opettajat korostivat tällaisessa tilanteessa rauhoittavaa puhetta, oppilaan huomion kiinnittämistä mukavaan asiaan sekä oppilaan rauhoittamista esimerkiksi

mukavan toiminnan tai erilaisten vastuutehtävien avulla. Eräs opettaja kertoi antavansa oppilaalle vastuutehtäväksi hakea esimerkiksi siveltimet kuvaamataidon luokasta. Haastavassa tilanteessa on myös tärkeä muistaa, että ei lähde mukaan korottamaan ääntään. Tilanteisiin täytyy puuttua välittömästi, mutta asian käsittely tapahtuu vasta tilanteen rauhoituttua. Oppilaiden kanssa voi myös harjoittaa oman vireystilan ja jaksamisen tunnistamista, omista tarpeista huolehtimista sekä sitä, että joskus voi olla parempi poistua tilanteesta vaikkapa kuuntelemaan musiikkia. Lisäksi oppilaan kanssa voidaan sopia yhteinen koodikieli haastavissa tilanteissa, esimerkiksi tietyn sanan sanominen, kun alkaa hermostuttaa. Opettajat mainitsivat myös, että joskus voidaan tarvita turvallista tai kunnioittavaa kiinnipitoa. Pahimmassa tapauksessa muiden turvallisuus voidaan varmistaa kutsumalla lisää aikuisia paikalle. Konfliktitilanteessa opettajan omalla toiminnalla ja oppilaantuntemuksella on suuri merkitys tilanteen ratkaisemiseksi. Yksi opettaja mainitsi tämän olevan yksi hänen toimivimmista seikoista hänen toiminnassaan.

*“ – – Konfliktitilanteessa empaattinen ja lämminhenkinen ohjaus toimii parhaiten. Konfliktitilanne pyritään rauhoittamaan oppilaskohtaisesti löydetyllä toimivalla (oppilaan kanssa mietityllä ja oppilaan valitsemalla) tavalla (rauhottumispaikka tai -tekniikka, toiminta tai väline). Tilanteen rauhoituttua tilanteen purku.” (Erytysluokanopettaja sekä luokanopettaja 41)*

Yksi opettaja ei kertonut yhtä tiettyä hänen mielestään toimivaa keinoa, vaan painotti keinon määräytyvän oppilaskohtaisesti.

*“Ei ole kikka kolmosta, joka aina toimisi. Pitää kokeilla monia keinoja. Välillä toimii yksi, toisella kerralla joku muu. Pitkä pinna pitää olla, rauhallinen puheääni ja aikaa oppilaalle.” (Erytysluokanopettaja 38)*

### **6.3 Uran pituuden ja ammatin yhteys opettajien kokemien keinojen määrään**

Opettajien kokemien keinojen määrän yhteyttä uran pituuteen on kuvattu taulukossa 1. Opettajien kokemien keinojen määrän yhteyttä selvitettiin opettajien uran pituuteen seuraavien kysymysten avulla: “Koetko että sinulla on riittävästi erilaisia keinoja toimia käytöshäiriöisen kanssa” ja “Kuinka monta vuotta olet toiminut ammatissasi”. Khiin neliö

-testin mukaan opettajien kokemien keinojen riittävyyden yhteys uran pituuteen ei ollut tilastollisesti merkitsevää,  $X^2(2) = 4,3$ ,  $p=0,115$ .

TAULUKKO 1. Koetun keinojen määrän yhteys uran pituuteen

			Uran pituus			Yhteensä
			0-6v.	7-15v.	16-35v.	
Koettu keinojen määrä	Melko vähän	Määrä	12	10	14	36
		%	70,6%	52,6%	40,0%	50,7%
	Riittävästi	Määrä	5	9	21	35
		%	29,4%	47,4%	60,0%	49,3%
Yhteensä		Määrä	17	19	35	71
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taulukosta 1 nähdään, että suurin osa (70,6 %) 0–6 vuotta urallaan toimineista opettajista kokee, että heillä on melko vähän keinoja toimia käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Urallaan 16–35 vuotta toimineista opettajista vain 40 % kokee, että heillä on melko vähän keinoja. Taulukosta selviää myös, että 0–6 vuotta urallaan toimineista opettajista 29,4 % kokee, että heillä on riittävästi keinoja, kun 16–35 vuotta urallaan toimineiden opettajien osuus on kaksi kertaa suurempi (60 %).

Myös opettajien kokemien keinojen määrän yhteyttä ammattiin testattiin Khiin neliö -testin avulla. Khiin neliö -testin mukaan koettu keinojen määrä on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vastaajien ammattiin,  $X^2(2) = 6,6$ ,  $p=0,036$ .

Opettajien kokemien keinojen määrän yhteyttä ammattiin (luokanopettaja, erityisopettaja ja muu) on kuvattu tarkemmin taulukossa 2. Tätä yhteyttä selvitettiin kysymällä opettajilta heidän ammattiaan ja kokemuksiaan keinojensa riittävydestä toimia käytöshäiriöisen kanssa.

TAULUKKO 2. Koetun keinojen määrän yhteys ammattiin

			Ammatti			
			Luokanopettaja	Erityisopettaja	Muu	Yhteensä
Koettu keinojen määrä	Melko vähän	Määrä	19	9	8	36
		%	65,5%	32,1%	57,1%	50,7%
	Riittävästi	Määrä	10	19	6	35
		%	34,5%	67,9%	42,9%	49,3%
Yhteensä		Määrä	29	28	14	71
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taulukosta 2 nähdään, että luokanopettajiin verrattuna erityisopettajista suurempi osa kokee keinojensa määrän riittäväksi. Lisäksi taulukosta 2 nähdään, että suurin osa luokanopettajista (65,5 %) kokee, että heillä on melko vähän keinoja. Erityisopettajista samalla tavalla kokee vain 32,1 %. Erityisopettajista 67,9 % vastasi, että heillä on riittävästi keinoja toimia käytöshäiriöisen kanssa, kun luokanopettajista tätä mieltä oli vain 34,5 %.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyyttä. Lisäksi selvitettiin, mitä keinoja opettajat käyttävät käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessa. Lopuksi analysoitiin, miten opettajien kokemien keinojen määrä on yhteydessä uran pituuteen ja ammattiin.

### 7.1 Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen yleisyys

Tulosten mukaan yli puolet opettajista (50,7 %) ilmoitti puuttuvansa päivittäin tai useamman kerran oppitunnin aikana oppilaiden häiriökäyttäytymiseen ja kolmasosa (29,6 %) opettajista puuttui häiriökäyttäytymiseen lähes päivittäin (4–5 krt viikossa). Tämän tutkimuksen perusteella häiriökäyttäytymistä esiintyy koulussa usein. Näin ollen opettajan toiminta, vuorovaikutus luokassa ja oppilaan koulunkäyntiä tukevat keinot nousevat merkittävään asemaan. Arosen ja Lindbergin (2016) mukaan käytöshäiriöitä esiintyy 3–8 prosentilla oppilaista. Toisin sanoen jokaisella luokalla on todennäköisesti ainakin yksi käytöshäiriöinen oppilas. Tällöin lähes jokainen opettaja toimii jossakin uransa vaiheessa käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, häiriökäyttäytymiseen puuttuminen on arkipäiväistä opettajan työssä.

Hyvien keinojen avulla opettaja pystyy tukemaan oppilasta paremmin sekä puuttumaan tilanteisiin tavoilla, jotka eivät ylläpidä tai lisää häiriökäyttäytymistä. Opettajan epävarmuus ja pätevän tiedon puute toimivista keinoista tukea käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä saattaa johtaa tehottomiin tai oppilaan oppimisen kannalta epätarkoituksenmukaiseen ohjausvuorovaikutukseen. Tällöin opettaja pikemmin vahvistaa tai ylläpitää oppilaan käyttäytymisen ongelmia kuin ehkäisee niitä. Tavoitteellinen toiminta toimivilla keinoilla on sekä oppilaan että opettajan hyvinvoinnin etu. (Elvén, 2016.)

## 7.2 Opettajien käyttämät keinot

Opettajien vastauksissa tuli esille samoja keinoja kuin kirjallisuudessa, joten vastausten luokittelu oli myös samansuuntaista aiemman kirjallisuuden kanssa. Opettajien mainitsemat keinot jakaantuivat opettajan ominaisuuksien vaikutukseen, yhteistyöhön, ympäristön muokkaamiseen, seuraamuksiin sekä muihin keinoihin. Opettajat mainitsivat eniten ympäristön muokkaamiseen liittyviä keinoja. Näihin sisältyivät struktuuri, vuorovaikutus, ilmapiiri ja työskentelypaikka, ohjeiden ja tehtävien helpottaminen sekä apuvälineet.

Struktuuri koettiin tärkeäksi keinoksi, sillä se luo luokkaan ennakoitavuutta rutiinien, sääntöjen ja selkeiden rajojen myötä. Grisham-Brown ja kollegat (2006) korostavat, että aikataulumuutoksista on ilmoitettava lapsille mahdollisimman ajoissa, jotta he ehtivät asennoitua muutokseen. Myös opettajien vastauksissa tuli esille tämä ennakointitapa ja sen toimivuus. Opettajien vastauksissa struktuurin tärkeys nousi yllättävän suureksi tekijäksi. Tulosten perusteella käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisen lähtökohtana voisi siis olla selkeiden sääntöjen, rajojen ja toimintatapojen asettaminen sekä niistä kiinni pitäminen.

Vuorovaikutuksessa ja ilmapiirissä keskeistä oli turvallinen ja luottamuksellinen suhde oppilaaseen, ryhmäyttäminen, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukeminen, oppilaan aito kohtaaminen sekä myönteinen vuorovaikutus. Alin, Khalequen ja Rohnerin (2014) tutkimuksen mukaan sekä vanhempien että opettajien hyväksyminen korreloi merkittävästi oppilaiden koulukäyttäytymiseen, sukupuolieroista riippumatta. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että havaitulla opettajien hyväksymisellä on huomattavasti vahvempi yhteys poikien koulukäyttäytymiseen kuin tyttöjen (Ali ym., 2014). Opettajan on tärkeä osoittaa käytöshäiriöiselle oppilaalle, että hän arvostaa ja välittää hänestä haastavasta käyttäytymisestä huolimatta. Häiritsevästi käyttäytyvillä oppilailla on tutkittu olevan usein negatiivisempi vuorovaikutussuhde opettajaan kuin oppilailla, joilla ei ole käyttäytymisessä ongelmia (Karhu, 2018). Tällöin käytöshäiriöisen oppilaan ja opettajan väliseen luottamukselliseen ja turvalliseen vuorovaikutussuhteeseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä hyvä vuorovaikutussuhde saattaa vähentää häiriökäyttäytymisen esiintymistä. Olisi ollut mielenkiintoista tietää tarkemmin, miten

opettajat käytännössä vahvistavat vuorovaikutusta oppilaisiin sekä miten he pyrkivät luomaan turvallisen ilmapiirin.

Yksilöllisyyden korostaminen ja oppilaan osallistaminen esimerkiksi tavoitteiden asettamisen yhteydessä, olivat tärkeitä tekijöitä käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Tavoitteiden asettaminen yhdessä oppilaan kanssa, oppilaan kehittyvien taitojen mukaan auttaa todennäköisesti myös niiden saavuttamisessa. Opettajat korostivat myös selkeiden ja lyhyiden ohjeiden sekä visualisoinnin merkitystä oppilaiden ymmärtämisen varmistamiseksi. Lepolan, Lynchin, Kiurun, Laakkosen ja Niemen (2016) mukaan onkin havaittu, että lasten kielen ymmärtämisen taidot ennustavat sitä, miten motivaatio kehittyy. Ohjeiden selkeys ja niiden ymmärtäminen ovat siis merkityksellisiä oppilaan motivaation kannalta. Lisäksi istumajärjestykseen ja pienryhmien tärkeyteen liittyviä keinoja tuli esille useita kertoja. Ahosen (2015) tutkimuksessa todettiin, että levotonta käyttäytymistä esiintyy vähemmän pienryhmissä, mikä vahvisti myös opettajien näkökulmia pienryhmien toimivuudesta. Esille tuli myös erilaisten apuvälineiden käyttäminen, kuten kuulokkeiden hyödyntäminen, sinitarran näprääminen sekä aktiivituynyn käyttäminen. Tuolin päälle laitettava aktiivituyny on myös Ahosen (2015) mukaan tehokas keino, sillä se auttaa levotonta oppilasta istumaan paremmin paikoillaan. Esimerkiksi nämä edellä mainitut keinot muistuttavat siitä, että käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiminen ei aina vaadi suuria panostuksia tai resursseja.

Opettajien vastauksissa tuli esille myös erilaisia seuraamuksia, joita he kertoivat käyttävänsä käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Opettajat kertoivat palkitsevansa oppilaita kivan tekemisen avulla, antamalla positiivista palautetta ja tarroja sekä antamalla myös vapautuksia esimerkiksi läksyistä. Monet opettajat kertoivat taulukoita, joiden ideana on kerätä hyvän käytöksen avulla tietty määrä pisteitä. Taulukon täytyttyä oppilas saa jonkin häntä motivoivan palkinnon. Myös Savolainen (2010) korostaa konkreettisten palkintojen merkitystä, sillä ne motivoivat oppilasta positiiviseen käyttäytymiseen. Lisäksi onnistumisista palkitseminen muuttaa myös vuorovaikutusta myönteisemmäksi (Michelsson ym., 2003). Pelkkä positiivinen suhtautuminen käytöshäiriöiseen oppilaaseen voi muuttaa oppilaan käytöksen hyväksyttävämmäksi (Aronen & Lindberg, 2016; Michelsson ym., 2003). Erityisesti positiivisiin seurauksiin sekä hyvään käytökseen tulisi siis kiinnittää herkemmin huomiota, sillä tutkimustulokset



korostavat positiivisen palautteen merkityksen olevan suuri. Usein käytöshäiriöisen oppilaan huonoon käytökseen tulee kiinnitettyä enemmän huomiota ja heidät saatetaan nähdä O'Reganin (2006) mukaan vain hankalina oppilaina. Tämän vuoksi opettajan on avarrettava näkökulmaansa ja tarkasteltava kriittisemmin toimintaansa ja pyrittävä löytämään oppilaan toiminnan positiivisia puolia sekä vahvuuksia ja korostettava erityisesti niitä.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa (Opetushallitus 2014). Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja niiden kehittäminen auttavat ehkäisemään oireiden mukaista riskikäyttäytymistä. Tutkimuksen mukaan positiivinen pedagogiikka vahvistaa minäpystyvyyttä, jonka vaikutuksesta sillä on yhteys motivaatioon ja onnistumisen kokemuksiin. Lisäksi positiivisella käyttäytymisen ja tunteiden vahvistamisella on yhteys parempaan koulumenestykseen sekä opettaja-oppilas -suhteen laatuun. (Lappalainen & Sointu, 2013). Huomion kiinnittäminen vahvuuksiin vaikuttaa siis myönteisesti kokonaisvaltaiseen käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemiseen.

Opettajat kertoivat käyttävänsä myös puhutteluja, jälki-istuntoja, jäähyjä, etuoikeuden menettämistä, yhteydenottoja kotiin sekä tekojen sovittamista rangaistuksina oppilaan huonosta käytöksestä. Liiallisten rangaistusten käyttö on kuitenkin todettu tehottomiksi ja niiden on jopa todettu lisäävän häiriökäyttäytymistä (Grisham-Brown ym., 2006; Elvén, 2016). Lisäksi Elvénin (2016) mukaan on vältettävä menetelmiä, jotka siirtävät vastuun pois itseltä, sillä vain vastuuta ottamalla pystyy vaikuttamaan tilanteeseen. Opettajien mainitsemista rangaistuksista nousivat selkeästi esille jälki-istunnot, jotka ovat kuitenkin tutkimuksissa todettu tehottomiksi. Muutamassa opettajan vastauksessa kuitenkin tuotiin hyvin esille menettely, jossa jälki-istuntoa edelsi kasvatuskeskustelu tapahtuneesta tilanteesta. Tällöin opettajat eivät siirtäneet vastuuta kokonaan pois itseltään, vaan pystyivät vaikuttamaan tilanteeseen. Myös Julinin ja Rummun (2014) tutkimuksessa opettajat kokivat kasvatuskeskustelun toimivaksi keinoksi puuttua tilanteeseen. Ahosen (2015) ja Karhun (2018) mukaan välitön positiivinen palaute vahvistaa toivottua käyttäytymistä ja vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen tehokkaammin kuin rankaiseminen. Grisham-Brownin ja kollegoiden (2006) toteama rangaistusten

tehottomuus ei kuitenkaan näy erityisemmin opettajien vastauksissa, sillä lähes kaikki opettajat käyttivät useita eri rangaistuksia.

Yhteistyöhön liittyviin keinoihin sisältyi kodin ja koulun välinen yhteistyö, avustajan ja aikuisen tuki sekä yhteistyö koulupsykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan ja erityisopettajan kanssa. Yhteistyön merkitystä vahvisti myös se, että tämän tutkimuksen mukaan kaikki kyselyyn vastanneet opettajat (n=71) olivat toimineet yhteistyössä eri tahojen kanssa käytöshäiriöön liittyvissä asioissa. Vaikka kaikki opettajat vastasivat toimineensa yhteistyössä eri tahojen kanssa, yhteistyöhön liittyviä keinoja mainittiin vain 41 kertaa. Eivätkö opettajat koe yhteistyötä merkittäväksi keinoksi käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessaan? Vai kuuluuko yhteistyö opettajien työhön niin olennaisesti, että opettajat eivät osanneet tuoda sitä esille erillisenä keinona?

Tutkimuksen mukaan opettajien on ensin tarkasteltava omaa käyttäytymistään, jotta häiriökäyttäytymiseen liittyviä ongelmia voitaisiin vähentää (Kerola & Sipilä, 2017). Opettajien vastauksissa mainittiin kuitenkin vähän opettajan ominaisuuksiin tai käytökseen liittyviä keinoja (3,7 %). Kirjallisuudessa sekä tuloksissa tuli esille erityisesti opettajan rauhallisuuden sekä johdonmukaisuuden merkitys. Opettajien vastauksissa korostui näiden lisäksi myös opettajien huumorintajun ja aidon välittämisen tärkeys. Saloviidan (2014) mukaan opettajan suuttuminen voi provosoida oppilasta entisestään, mikä näkyi myös opettajien vastauksissa rauhallisuuden korostamisena. Mitä kiihtyneempi oppilas on, sitä rauhallisemmin opettajan tulisi toimia. Levinin ja Nolanin (2010) tutkimuksessa selvitettiin, että opettajien erilaisten sanattomien keinojen avulla pystyttäisiin vähentämään häiriökäyttäytyminen lähes puolella. Tuloksissa sanaton viestintä tai kehonkieleen liittyvät keinot jäivät kuitenkin olemattomiksi, mikä on yllättävää.

Käytöshäiriöisen oppilaan kanssa toimiessa tiettyjen oppilasta tukevien keinojen on pysyttävä lähes muuttumattomina. Näitä ovat esimerkiksi johdonmukaisuus kaikessa toiminnassa sekä selkeät rutiinit ja säännöt. On muistettava, että käytöshäiriöisen oppilaan kanssa käytettävät keinot eivät välttämättä toimi aina samalla tavalla, sillä käytöshäiriöinen oppilas saattaa käyttäytyä eri tilanteissa eri tavoin (Kiiski ym., 2012). Tällöin oppilaantuntemus ja kärsivällisyys ovat merkittävässä asemassa sopivien keinojen löytämiseksi. Toimivimpiakin keinoja on välillä vaihdeltava esimerkiksi palkintoja tai rangaistuksia annettaessa, jotta ne eivät menetä tehoaan. Grisham-Brown ja

kollegat (2006) kokoavatkin hyvin sen, että ei ole olemassa yhtä oikeaa keinoa ongelmien ratkaisemiseksi. Lisäksi Stoutjesdijk (2013) korostaa, että opettajalla on oltava tietoja niin itse häiriöstä kuin sen kehittymiseen liittyvistä tekijöistä. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että vain yksi opettaja mainitsi mahdollisten syiden selvittämisen yhdeksi keinoksi käytöshäiriöisen oppilaan kanssa toimimiseksi.

### **7.3 Opettajien kokemien keinojen määrän yhteys uraan ja ammattiin**

Opettajien kokemien keinojen määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä uran pituuteen. Tuloksista kuitenkin ilmeni, että vain 29,4 % 0–6 vuotta opettaneista opettajista koki keinojensa olevan riittäviä, kun taas 16–35 vuotta opettaneista 60 % koki vastaavaa. Tämän tuloksen perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että mitä kauemmin opettajat ovat toimineet urallaan, sitä riittävämmäksi he kokevat keinonsa toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Tutkimuksen tuloksia vahvistaa myös Julinin ja Rummun (2018) tutkimus, jossa todettiin, että opettajien uran pituudella on selvä vaikutus häiriö- ja ongelmatilanteiden määrään luokissa. Alle viisi vuotta opettajana toimineista opettajista 24 % kokivat, että häiriö- ja ongelmatilanteita ilmenee heidän luokissaan harvemmin kuin muutaman kerran kuukaudessa. Vastaavasti 5–15 vuotta ja yli 15 vuotta opettajina toimineiden vastaavat luvut olivat 29 % ja 43 %. Tämä tutkimus siis osoittaa, että mitä kauemmin opettajat olivat opettaneet koulussa, sitä vähemmän he kokivat häiriö- ja ongelmatilanteita. (Julin & Rumpu, 2018.)

Opettajien kokemien keinojen määrät hajautuivat laajasti eri luokkien välille, joka saattoi vähentää tulosten merkitsevyyttä. Tulosten hajanaisuudesta voi tehdä erilaisia päätelmiä. Voisi kuvitella, että juuri valmistuneilla tai vasta vähän aikaa uralla toimineilla opettajilla voi olla enemmän tietoa uusista hyvistä keinoista kuin kauemmin uralla toimineilla opettajilla. Oma epävarmuus aloittelevana opettajana saattaa kuitenkin vaikuttaa vastauksiin. Kauemmin uralla toimineiden opettajien käsitykset omien keinojen riittävydestä saattavat olla parempia, sillä käytännön kokemus tuo todennäköisemmin varmuutta. Toisaalta urallaan kauemmin toimineiden opettajien vastaukset saattavat olla realistisempia kokemuksen myötä. He eivät välttämättä osaa määritellä itsestäänselviä asioita, kuten esimerkiksi struktuuria keinoihin kuuluvaksi, vaan toimivat tilanteen mukaan keinoja erittelemättä ja tarkastelematta.

Tuloksista ilmeni myös, että opettajien kokemat keinot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajien ammattiin (luokanopettaja, erityisluokanopettaja, koulunkäynninohjaaja, aineenopettaja, rehtori) nähden. Tulosten mukaan 34,5 % luokanopettajista kokivat, että heillä on riittävästi keinoja toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa, kun taas erityisopettajista näin koki 67,9 %. Tuloksista voidaan päätellä, että erityisopettajat kokevat keinojensa määrän riittävämmäksi kuin luokanopettajat. Tuloksiin saattaa vaikuttaa erityisopettajien koulutus sekä käytännön kokemus erityisoppilaiden kanssa toimiessa.

Nykyään inklusion suosio kasvaa, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleisopetukseen (Huhtanen, 2011). Inklusion myötä olisi erityisen tärkeää, että myös suurempi osa luokanopettajista kokisi, että heillä olisi riittävästi keinoja tukea käytöshäiriöistä oppilasta. Luokanopettajien koulutukseen tulisi siis panostaa yhtä paljon kuin erityisopettajien koulutukseen. Luokanopettajien parempien valmiuksien myötä käytöshäiriöiset oppilaat voisivat opiskella suuremmalla todennäköisyydellä yleisopetuksessa. Parhaimmassa tapauksessa oppilaita ei tarvitsisi siirtää alunperinkään yleisopetuksesta erityisopetukseen. Myös Huhtanen (2011) mukaan tehokkaiden keinojen avulla voi olla mahdollista tukea käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista niin paljon, että erityisopetukseen siirtäminen voitaisiin todennäköisemmin välttää. Esimerkiksi Sivolan, Närhen ja Savolaisen (2018) tutkimus osoitti, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista erityisen tuen oppilaista palasi onnistuneesti yleisopetuksen ryhmään. Tutkimuksessa havaittiin, että yleisopetukseen palaamisen todennäköisyys kasvoi, jos tuki oli aloitettu riittävän aikaisin eli vuosiluokkien 1–4 aikana. (Sivola ym., 2018.)

## **7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys**

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta eli tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi, 2018). Tutkimuksen toteuttamisen vaiheet kuvattiin tarkasti vaihe vaiheelta, jolloin tutkimuksen toistaminen on mahdollista. Tutkimuksen toistettavuutta tuki myös se, että kysymykset olivat jokaiselle vastaajalle samassa muodossa. Kyselylomaketutkimuksessa ei välttämättä selviä, kuinka hyvin vastaajat ovat perehtyneet aihealueeseen ja kuinka onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat

(Hirsjärvi, 2018). Tämän vuoksi lomake esitettiin sekä lähes jokaiseen monivalintakysymykseen lisättiin yhdeksi vaihtoehdoksi kohdan “muu”, johon vastaajat saivat omin sanoin vastata omaa mielipidettä parhaiten kuvaavan vastauksen. Kyselylomakkeen lopussa oli myös mahdollisuus antaa palautetta tutkijoille.

Tutkimuksen validius tarkoittaa pätevyyttä eli sitä, kuinka hyvin mittari mittaa haluttua ominaisuutta. Validiteetin arvioimisessa mittaustulosta verrataan todelliseen tietoon mitattavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi, 2018.) Teoria vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin, siten, että sen avulla tutkimustulokset saatiin luokiteltua johdonmukaisesti. Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhdensuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (Karhu, 2018; Grisham-Brown ym., 2006; Ahonen, 2015; Julin & Rumpu, 2014; Kerola & Sipilä, 2017; Levin & Nolan, 2010; Ali ym., 2014). Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös otoksen koko (Hirsjärvi, 2018), joka oli tässä tutkimuksessa suhteellisen suuri ( $n = 71$ ).

Kysymyksen “Kuvaile lyhyesti, millaista käytöshäiriöisen oppilaan häiriökäyttäytyminen on” avulla pyrittiin varmistamaan, että osallistujat ovat tienneet, mitä tarkoittaa käytöshäiriö. Käsitteen määrittely lisää vastausten luotettavuutta. Lisäksi kysyttiin erilaisten kysymysten avulla opettajien käyttämiä keinoja, jotta aiheesta saataisiin mahdollisimman laaja kuva. Kyselyssä kysyttiin esimerkiksi opettajien mielipiteitä toimivimmista keinoista sekä häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemisestä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa on kuitenkin otettava huomioon, että käytöshäiriöön puuttumisen yleisyys saattaa johtua myös vastaajien valikoitumisesta tutkimukseen sen perusteella, että he olivat toimineet käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Vastaajista yli kolmasosa (39,4 %) oli erityisopettajia, mikä saattaa vaikuttaa häiriökäyttäytymisen päivittäiseen puuttumiseen ja sen määrään.

Tutkimuksen myötä käytöshäiriöisten kanssa työskentelevät saavat tietoa itse häiriöstä, sen tunnistamisesta koulussa sekä käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäynnin tukemisen keinoista. Opettajat kohtaavat työssään paljon erilaisia ja eri ikäisiä oppilaita, joten tutkimuksemme hyödyttää eniten koulun henkilökuntaa ja muita käytöshäiriöisten oppilaan kanssa toimivia aikuisia. Toki tutkimuksessa mainitut keinot toimivat ylipäätään kaikkien haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tämän tutkimuksen merkitystä kasvattaa se, että opettajien pitää puuttua häiriökäyttäytymiseen päivittäin. Onkin tärkeää, että opettajat osaavat puuttua tehokkaasti käytöshäiriöisen oppilaan toimintaan ja tukea heidän koulunkäyntiään.

Kaikki keinot eivät välttämättä toimi kaikkien oppilaiden kanssa, mutta jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista vertailla havainnoimalla eri keinojen toimivuutta käytännössä. Eri opettajien ja luokkien toimintaa havainnoimalla saataisiin mahdollisesti selville tehokkaimmat keinot eri tilanteisiin. Lisäksi esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta olisi kiinnostava tutkia CLASS -menetelmän avulla. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, kaipaavatko opettajat käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimimisesta esimerkiksi täydennyskoulutusta.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissakasvatustilanteissa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 2115. Väitöskirja. Viitattu 8.1.2019 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ali, S., Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2014). Influence of Perceived Teacher Acceptance and Parental Acceptance on Youth's Psychological Adjustment and School Conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Cross-Cultural Research*, 49, 204–224. Viitattu 3.2.2019 DOI: 10.1177/1069397114552769
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 254–261.
- Barkley R. (2008). *ADHD: Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: Unipress.
- Bilgic, O. & Gumuseli, A. I. (2012). Research on teachers' level on trust to the colleagues, the students and the parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 5470–5474.
- Elvén, B. H. (2016). *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Green, C. & Chee, K. (1998). *Understanding ADHD: The definitive guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. A Fawcett Book. The Random House Ballantine Publishing Group.
- Greene, R. (2008). *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M-L. & Pretti-Frontczak, K. (2006). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Paul H. Brookes Publishing.

- Haapaniemi, L. (2003). *Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 915. Väitöskirja. Viitattu 10.1.2019 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67278/951-44-5607-6.pdf?sequence=1>
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher– child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hartikainen, L. & Holopainen, N. (2009). *7–12-vuotiaiden lasten käytöshäiriöt ja varhaisen puuttumisen merkitys – Opasmateriaali alakouluopettajille*. Viitattu 5.12.2018 [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4831/Hartikainen\\_Leena.pdf](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4831/Hartikainen_Leena.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.3.2019 [https://www.oph.fi/download/121557\\_Tyorauha\\_tavaksi.pdf](https://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf)
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: Ps-kustannus Oy.
- Jernberg, A. M., Booth, P. B. & Träff, T. (2003). *Theraplay: Vuorovaikutusterapian käsikirja*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 2.12.2018 [https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/KARVI\\_0618.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/KARVI_0618.pdf)



- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Tutkimuksia 6. Väitöskirja. Viitattu 5.11.2018 <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2017). *Kummi 17. Check in Check out (CICO): Toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Karvinen, M. (2014). *7–9 luokkia opettavien erityisopettajien työssään kokemia haasteita ja ratkaisuja niihin*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.1.2019 [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20140428/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20140428.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20140428/urn_nbn_fi_uef-20140428.pdf)
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Aggressiivinen lapsi: Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kerola, K. & Sipilä, A. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Kummi 9. Työrauha kaikille - toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2001). *Lapsesta aikuiseksi - miten ehkäistä työelämästä syrjäytymistä?* Tieteessä tapahtuu, 5, 29–34.
- Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: WS Bookwell Oy, 123–161.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kärkkäinen, H. & Kiiski, T. (2011.) *Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin*. NMI-bulletin, 21, 34–42. Viitattu 4.2.2019 [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/07/Bulletin-3\\_2011\\_Kiiski.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/07/Bulletin-3_2011_Kiiski.pdf)

- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2018). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Viitattu 10.1.2019 [https://www.researchgate.net/publication/236873371\\_Vahvuuksia\\_tunnistamalla\\_kayttaytymisen\\_ja\\_tunteiden\\_hallintaa\\_koulussa](https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa)
- Lehto-Salo, P. (2011). *Koulukotisijoitus – nuorten toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 414. Väitöskirja. Viitattu 10.1.2019 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36670/9789513944353.pdf?sequence=1>
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early Oral Language Comprehension, Task Orientation, and Foundational Reading Skills as Predictors of Grade 3 Reading Comprehension. *Reading research quarterly* 51, 373–390. Viitattu 14.3.2019 <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.145>
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-making Model*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. (2003). *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Regan, F. (2006). *Challenging behaviours pocketbook*. Management Pocketbooks.
- Packard, N. & Race, P. (2003). *Käytännön vinkkejä opetustyöhön*. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.
- Pakarinen, E. Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. (2012). *Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen*. NMI-bulletin, 22, 4–17.

Viitattu 5.11.2018 [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin\\_2\\_2012\\_Pakarinen.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin_2_2012_Pakarinen.pdf)

Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). *Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa*. Lääkärilehti. Viitattu 20.12.2018 <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>

Rautamies, E. & Biskop, K. (2012). Haastava lapsi lastentarhanopettajien ja vanhempien kertomuksia. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 233–244.

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, T. (2010). *Haastava nuori ja koulunkäynti – Opas opettajalle*. Viitattu 3.1.2019 [http://kalliomaa.net/opas\\_haastava\\_2012.pdf](http://kalliomaa.net/opas_haastava_2012.pdf)

Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). *Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus*. NMI-Bulletin, 2. Viitattu 23.1.2019 <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/kasvatuksellisesta-pienluokasta-yleisopetukseen-kayttaytymishairioiden-erityisen-tuen-toimintamalli-ja-sen-tuloksellisuus/>

Sourander, A., McGrath, P., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kurki, M., Lingley-Pottie, P. (2018). Two-Year Follow-Up of Internet and Telephone Assisted Parent Training for Disruptive Behavior at Age 4. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57, 658–668. Viitattu 30.12.2018 DOI: [10.1016/j.jaac.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.001)

Stoutjesdijk, R. (2013). *Children with emotional and behavioral disorders in special education: Placement, progress, and family functioning*. Leiden University. Viitattu 8.1.2019 [https://www.horizon.eu/wp-content/uploads/2015/06/Proefschrift\\_ReginaStoutjesdijk\\_Engelse-tekst-.pdf](https://www.horizon.eu/wp-content/uploads/2015/06/Proefschrift_ReginaStoutjesdijk_Engelse-tekst-.pdf)

Von der Pahlen, B. & Marttunen, M. (2013). Käytöshäiriöt. Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt*.

*Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille.* Terveyden ja hyvinvoinnin laitos,  
97–107. Viitattu 29.12.2018

[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL\\_OPA025\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

Teemme pro gradu -tutkielmaa käytöshäiriöisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää millä keinoin opettajat tai ohjaajat tukevat käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä. Tähän kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja vastaukset kirjataan anonyymisti. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15-20 minuuttia.

### Osio 1/3 Henkilötiedot

Valitse Sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto.

#### 1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- Muu

#### 2. Ikä \_\_\_\_\_

#### 3. Ammatti

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityiluokanopettaja
- Erityissopettaja
- Koulunkäynninohjaaja
- Muu \_\_\_\_\_

4. Kuinka monta vuotta olet toiminut ammatissasi? Ilmoita vuoden tarkkuudella. \_\_\_\_\_

### Osio 2/3 Käsitukset

5. a) Kuvaile lyhyesti, millaista käytöshäiriöisen oppilaan häiriökäyttäytyminen on?

b) Millaisessa tilanteessa käytöshäiriöisellä oppilaalla yleensä esiintyy häiriökäyttäytymistä?

6. Mitkä syyt ovat sinun mielestäsi käytöshäiriön taustalla?

Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.

- Puuttuvat rajat
- Traumaattisen kokemukset
- Neuropsykiatriset ongelmat
- Masennus
- Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät
- Kouluympäristöön liittyvät tekijät
- Perinnölliset tekijät
- Kotiolot (turvattomuus,puutteellinen/negatiivinen vuorovaikutus jne.)
- Motivaatio
- Heikko itsesäätelykyky
- Heikko itsetunto
- Muu \_\_\_\_\_

7. Missä määrin koet voitavasi vaikuttaa käytöshäiriöisen oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan?

- En ollenkaan
- Jonkin verran

- Erittäin hyvin

8. Kuinka usein joudut puuttumaan häiriökäyttäytymiseen? Häiriökäyttäytymisellä tarkoitetaan esim. impulsiivista, levotonta tai väkivaltaista käytöstä.

- Useamman kerran yhden oppitunnin aikana
- Lähes jokaisella oppitunnilla
- Useampana päivänä viikossa (4-5 kertaa viikossa)
- Muutamana päivänä viikossa (1-3 kertaa viikossa)
- En juuri koskaan

### **Osio 3/3 Toimintatavat**

9. Millaisia koulunkäyntiä ja oppimista tukevia keinoja olet käyttänyt käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa toimiessa?

10. Millaiset keinot toimivat mielestäsi parhaiten tietyissä tilanteissa? Anna ainakin yksi esimerkki.

11. Missä määrin olet mielestäsi käyttänyt palkintoja toimiessasi käytöshäiriöisen oppilaan kanssa?

- En ollenkaan
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

12. Millaisia palkintoja olet käyttänyt? Jos vastasit kysymyksessä 11 kohdan 1 ("en ollenkaan"), sinun ei tarvitse vastata tähän kysymykseen.

13. Missä määrin olet mielestäsi käyttänyt rangaistuksia toimiessasi käytöshäiriöisen oppilaan kanssa?

- En ollenkaan
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

14. Millaisia rangaistuksia olet käyttänyt? Jos vastasit kysymyksessä 13 kohdan 1 ("en ollenkaan"), sinun ei tarvitse vastata tähän kysymykseen.

15. Koetko että sinulla on riittävästi erilaisia keinoja toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa?

- Liian vähän
- Jonkin verran
- Riittävästi
- Täysin riittävästi

16. a) Oletko toiminut yhteistyössä eri tahojen kanssa käytöshäiriöön liittyen?

- En
- Kyllä (vastaa myös seuraavaan kysymykseen 16.b)

b) Kenen kanssa olet tehnyt yhteistyötä käytöshäiriöön liittyen? Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.

- Oppilaan vanhempien kanssa
- Oppilashuoltoryhmän kanssa
- Erityisopettajan kanssa
- Koulupsykologin kanssa
- Rehtorin kanssa



- Luokanopettajien kanssa
- Koulunkäyntiohjaajan kanssa
- Muu \_\_\_\_\_

17. Missä määrin koet voivasi vaikuttaa häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn?

- En ollenkaan
- Heikosti
- Jonkin verran
- Hyvin
- Erittäin hyvin

18. Miten ennaltaehkäiset häiriökäyttäytymistä? Jos vastasit kysymyksessä 17 kohdan 1 (en ollenkaan), sinun ei tarvitse vastata tähän kysymykseen.

**Suuret kiitokset kyselyyn vastaamisesta!**

### **Palaute**

Jos haluat antaa palautetta kyselystä tai sinulla on jotakin muuta sanottavaa aiheesta, voit kirjoittaa sen tähän.