



Välimäki Venla

Nuorten häiritsevä käyttäytyminen

Terminologian merkitys, käytöksen taustalla vaikuttavat syyt sekä ennaltaehkäisevät toimet ja  
interventiot.

Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Nuorten häiritsevää käyttäytyminen: terminologian merkitys, käytöksen taustalla vaikuttavat syyt sekä ennaltaehkäisevät toimet ja interventiot. (Venla Välimäki)

Kandidaatintyö, 36 sivua

Kesäkuu 2021

---

Tämän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on määritellä nuorten häiritsevän käyttäytymisen syyt, sekä pohtia millaisilla ennaltaehkäisevillä keinoilla ja interventiolla voisimme pyrkiä tukemaan nuoren käyttäytymistä. Opettajat kokevatkin usein, etteivät he osaa tukea häiritsevästi käyttäytyviä nuoria tarpeeksi tehokkaasti. Inklusion vuoksi yhä useampi häiritsevästi käyttäytyvä nuori opiskelee yleisopetuksessa, jolloin myös luokanopettajien tulisi tuntee erilaiset matalan kynnyksen menetelmät, sekä tehokkaammat interventiot. Häiritsevää käyttäytymisen vaatii lisäksi koko koulun yhteisiä toimintamalleja sekä selkeitä käytösodotuksia. Kuitenkin näiden keinojen avulla voimme parantaa sekä oppilaiden, että opettajien hyvinvointia.

Tutkimuskysymyksieni kannalta oleellista on määritellä ei-toivottua käyttäytymistä kuvaava termi, joka valikoitui tässä tutkielmassa historian viitekehyksen, sekä terminologian analyysin pohjalta häiritseväksi käyttäytymiseksi. Käsitteen valinnan lisäksi kuvailen häiritsevää käyttäytymistä, sekä esittelen erilaiset tuen muodot, sekä opetusjärjestelyt.

Nuoren häiritsevää käyttäytyminen näkyy monella eri tavalla, joten häiritsevän käyttäytymisen tunnistamisessa oleellista onkin oppilaan tuntemus. Joskus häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä sekä oppilaan kohtaamisessa hyödyllistä saattaa olla tunnistaa häiritsevän käyttäytymisen taustalla olevia syyt. Nuoren häiritsevää käyttäytyminen saattaa liittyä lapsuuden kiintymyssuhteen muodostumisen ongelmiin, temperamenttiin, kotioloihin, mielenterveyteen sekä mahdollisiin diagnooseihin. Vaikka syyt voivat auttaa nuoren kohtaamisessa, usein syiden pohjittaminen ei anna suoraa vastausta häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäiseviin toimiin. Oppilaan käyttäytymisen tukeminen ja ennaltaehkäisy voidaan jakaa luokkaympäristön matalan kynnyksen keinoihin, sekä intensiivisimpiin interventioihin. Tutkimuksen luotettavuus perustuu laajaan lähteiden tulkintaan, sekä tutkimusten tarkkaan rajaamiseen. Tutkimusten tulosten tavoitteena on esitellä erilaisia tutkittuja interventioita, joiden avulla voidaan tutkitusti edistää häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan käyttäytymistä.

Avainsanat: häiritsevää käyttäytyminen, nuori, perusopetus, yläaste, interventiot, ennaltaehkäisy

University of Oulu

Faculty of Education

Adolescents disruptive behaviour; terminology, what causes disruptive behaviour and how to prevent it at school (Venla Välimäki)

Bachelor's thesis, 36 pages,

June 2021

---

This descriptive literature review is focusing on adolescents disruptive behaviour, its causes and ways to prevent it at school with different forms of intervention. Teachers often find their abilities of preventing disruptive behaviour limited and disruptively behaving students exhausting. Because of inclusion, this problem has become more apparent. Teachers should be more aware of different forms of interventions so they can support students who exhibit disruptive behaviour. The most important is to have a school environment with clear behavioural expectations and patterns which help students predict effects of their behaviour. With this we can improve both teachers and students well-being.

This descriptive literature first defines what term we should be using when speaking to adolescents with behavioural problems. This thesis chose disruptive behaviour due analysing terminology and history. In addition to the choice of terminology, I describe forms of disruptive behavior, as well as various forms of support, as well as intensive interventions.

The adolescents disruptive behavior is manifested in many different ways, so the student's knowledge is essential in identifying the disruptive behaviour. Sometimes, in the prevention of disruptive behaviour, as well as in the encounter of a student, it may be helpful to identify the underlying causes of the disruptive behaviour. The young person's disruptive behaviour may be related to childhood attachment problems, temperament, home conditions, mental health, and possible co-diagnoses. While causes can help with teacher-student relationships, often considering the causes does not provide a direct response to preventative actions for disruptive behaviour. Supporting and preventing student behaviour can be divided into low-threshold means in the classroom environment, as well as the most intensive interventions. The reliability of a study is based on an extensive reflection on theory and concepts, a comparison of different studies, and a discussion with a researcher familiar with the topic. The aim of the results of the study is to present the various interventions studied, which can be used to promote the behavior of a student who behaves in a disruptive way.

Keywords: adolescents, problem behaviour, causes, prevention, intervention, middle school

## Sisältö:

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>3</b>
2.1    LUOTETTAVUUS JA AINEISTON VALINTA .....	4
<b>3 HÄIRITSEVÄ KÄYTTÄYTYMINEN .....</b>	<b>5</b>
3.1    HÄIRITSEVÄSTI KÄYTTÄYTYVIEN OPPILAIDEN OPETTAMISEN SEKÄ TERMINOLOGIAN HISTORIA .....	5
3.2    HÄIRITSEVÄ KÄYTTÄYTYMINEN TERMIN MÄÄRITTELY .....	6
3.3    HÄIRITSEVÄN KÄYTTÄYTYMISEN TUNNISTAMINEN .....	9
3.4    NUORTEN HÄIRITSEVÄ KÄYTTÄYTYMINEN.....	9
<b>4 SYITÄ NUOREN HÄIRITSEVÄÄN KÄYTTÄYTYMISEEN .....</b>	<b>11</b>
4.1    KIINTYMYSSUHTEEN MERKITYS .....	11
4.2    TEMPERAMENTTI .....	13
4.3    KOTI .....	14
4.4    NUOREN AHDISTUNEISUUS JA MASENTUNEISUUS .....	14
4.5    TARKKAAVAISUUS- JA TOIMINTAHÄIRIÖT .....	15
<b>5 ERITYISOPETUS JA HÄIRITSEVÄ KÄYTTÄYTYMINEN .....</b>	<b>16</b>
5.1    KOLMIPORTAINEN TUKI.....	16
5.2    ERITYISLUOKKA VAI INKLUSIIVINEN OPETUS .....	17
<b>6 HÄIRITSEVÄN KÄYTÖKSEN ENNALTAEHKÄISY JA TUKITOIMET.....</b>	<b>18</b>
6.1    LUOKKAYMPÄRISTÖN KEINOT HÄIRITSEVÄN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISYSSÄ .....	18
6.2    OPPILAAN TUNTEMUS JA OPPILAAN KOHTAAMINEN .....	20
6.3    MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ .....	21
6.4    PROKOULU .....	22
6.5    CHECK IN CHECK OUT .....	23
<b>YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>POHDINTA.....</b>	<b>30</b>
<b>LÄHTEET / REFERENCES .....</b>	<b>34</b>

## 1 Johdanto

Ojala (2017) toteaa, että vaikka ulospäin näkyvä häiriökäyttäytyminen kouluissa ei ole suoranaisesti lisääntynyt, sitä esiintyy paljon. Uutta häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden kohdalla on kuitenkin koulusta poisjättäytyminen (Ojala, 2017). Koulun henkilökunnan lisäksi huolestuneita ovat Kemppaisen ja Kontiaisen (2015) mukaan koulupoliisit, koska esimerkiksi Oulun seudulla koulujen väkivaltaisuus ja nuorten levottomuus koulussa on lisääntynyt huomattavasti. Närhi, Kiiski ja Savolainen (2017) sekä Ojala (2017) toteavat, että häiritsevän käyttäytyminen aiheuttaa opettajissa epäonnistumisen tunteita, sekä stressiä. Nämä tekijät vaikuttavat taas suoraan opettajan hyvinvointiin, joka näkyy koko luokan yleisessä hyvinvoinnissa. Opettajat pitävät häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan kohtaamista uuvuttavana (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Ojala, 2017).

Valitsin aiheekseni nuorten häiritsevän käyttäytymisen syyt, ennaltaehkäisevät tukitoimet ja interventiot, koska koen, että vaikka konkreettisia tukikeinoja on paljon, varsinkin uusien opettajien on vaikea nimetä tehokkaita interventioita, saati ottaa niitä sujuvasti käyttöön. Tämä näkyy Ojalan (2017) mukaan uusien opettajien lisäksi myös kokeneissa opettajissa. Opettajat kokevat tietonsa häiritsevän käyttäytymisen tunnistamisesta, sekä tukitoimista rajalliseksi. Monet opettajat myös ajattelevat, että opettajankoulutus ei anna tarpeeksi pohjatietoa siitä, miten ongelmiin tulee puuttua (Ojala, 2017). Tämä vastaakin paljon myös omia kokemuksiani siitä, että valmiuksia häiritsevästi käyttäytyvien nuorten tukemiseen on vähän. Lisäksi olen itse ollut aina kiinnostunut nuorten hyvinvoinnista ja sen tukemisesta. Nuorten pahoinvointi näkyykin suoraan juuri häiriökäyttäytymisessä, koska käytökselleen nuori pyrkii kuitenkin viestittämään jotakin (Kerola & Sipilä, 2017).

Moberg ja kollegat (2015) toteavat, että häiriökäytöksiset nuoret ovat niitä oppilaita, joita myöskään opettajat eivät halua ryhmiinsä. Ojalan (2017) mukaa tällainen asennoituminen vaikuttaa häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen, joka saattaa jäädä etäiseksi. Kuitenkin Ojala muistuttaa, että varttanut nuori on pohjimmaltaan vielä lapsi, joka haluaa tulla nähdyksi, kuulluksi ja kohdatuksi. Koulu onkin keskeinen paikka nuoren elämässä. Nämä nuoret kaipaavatkin aikuista, joka on hyvinvoiva ja osaava (Ojala, 2017).

Voimmekin todeta, että nuoren häiriökäyttäytyminen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti sekä nuoreen, opettajiin, että koulun yleiseen ilmapiiriin. Häiriökäyttäytyminen johtuu aina jostain. Kuitenkin, vaikka mielestäni syiden pohtiminen on tärkeä osa oppilaan tukemista, entistä tärkeämpää on tuntea niin matalan kynnyksen tukikeinot kuin tehokkaat ja intensiiviset interventiot. Näiden avulla oppilaan häiriökäyttäytymiseen voidaan reagoida tehokkaasti ja ennaltaehkäisevästi. Tämän näkökulman korostamista puoltaa myös edellä mainitut opettajien kokemukset siitä, että heillä ei ole valmiuksia tällaisten oppilaiden tukemiseen. Tästä syystä kandidaatintutkielmani painottuukin tukitoimien ja ennaltaehkäisyn näkökulmaan, ja ajatukseen siitä, että jo pienillä kouluarjen muutoksilla oppilaan häiritsevää käytöstä voidaan ehkäistä.

## 2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät

Kandidaatintutkielmassani tutkin nuorten häiritsevän käyttäytymisen syitä, sekä keinoja tukea ja ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä. Tutkimuksen alustavina käsitteinä ovat häiritsevän käyttäytymisen termin määrittely sekä nuorten häiritsevän käyttäytymisen kuvaileminen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä taustatekijät selittävät nuorten häiriökäyttäytymistä?
2. Millaisilla tukitoimilla ja interventioilla voimme ehkäistä nuorten häiritsevää käyttäytymistä?

Tutkimuksen aluksi määrittelen käsitteen häiritsevä käyttäytyminen. Nuoren sopimatonta käyttäytymistä kuvatessa käytössä on monia erilaisia termejä. Perustelenkin tutkielman aluksi, miksi olen valinnut termin häiritsevä käyttäytyminen. Häiritsevän käyttäytyminen termiin liittyä myös voimakkaasti sen historiallinen tausta, ja tästä syystä esittelen kyseisen termin muo-  
vautumista. Tämän jälkeen esittelen, miten häiritsevä käyttäytyminen voidaan tunnistaa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee taustatekijöitä, jotka mahdollisesti voivat selittää nuoren häiriökäyttäytymistä. Toinen tutkimuskysymykseni taas pohtii, millaisia interventioita ja ennaltaehkäiseviä keinoja voimme käyttää ehkäistäksemme häiritsevää käyttäytymistä ja opettaaksemme nuorella paremman tavan ilmaista tunteitaan.

Kandidaatintutkielmani olen toteuttanut kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, koska kandidaatintutkielmani tavoitteena on kuvailla häiritsevää käyttäytymistä, sen syitä sekä tukitoimia laajasti. Nämä kriteerit sopivatkin Salmisen (2011) mukaan kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa narratiiviseen sekä integroivaan kirjallisuuskatsaukseen. Kandidaatin tutkielmani toteutin narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, joka Salmisen mukaan pyrkii antamaan laajan kuvan aiheesta, käsitellen myös sen kehityskulkua sekä historiaa. Lisäksi narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii siihen, että tutkielman tulos tulisi ilmi selkeästi ja ytimekkäästi tiivistäen aiheesta tehtyjä tutkimuksia (Salminen, 2011). Tämä onkin tutkielmani tavoite, koska haluan tuoda esiin häiritsevään käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä sekä tukimuotoja niin, että käytössä olevat keinot tulisivat kasvattajille esiin selkeästi. Lisäksi narratiiviseen tutkimukseen kuuluu Salmisen (2011) mukaan lineaarinen tarkistelu, jossa otetaan huomioon käsiteltävän asian ke-

hityskulku. Tämä on tutkielmassani kannalta oleellista, koska niin terminologia, käytetyt interventiot ja opetus ovat vuosien varrella kehittyneet siten, että nämä muutokset tulee huomioida ja ne ovat oleellinen osa lopputulosta.

## **2.1 Luotettavuus ja aineiston valinta**

Valitessani tutkimuksia ja aineistoja, käytin muutamia kriteerejä aineiston valintaan. Ensimmäkin seuloin valitsemani tutkimukset niin, että ne ovat korkeintaan kymmenen vuotta vanhoja ja tarkistin jokaisen tutkimuksen julkaisijan luotettavuuden julkaisuforumin pisteytyksen avulla, ja kaikki tutkimukset sijoittuivat laadunarvioinnissa tasoluokituksiin 1-3. Lisäksi kaikki tutkimukset olivat vertaisarvioituja. Käytin tutkielmassani sekä kotimaisia, että kansainvälisiä tutkimuksia ja aineistoja, kuitenkin huomioiden niiden sopivuuden suomalaiseen koulujärjestelmään. Seuloin aineistot niiden ajankohtaisuuden mukaan, koska häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisy ja interventiot eivät ole olleet kymmenenkään vuotta sitten sellaisia kuin nyt. Lisäksi halusin keskittyä interventioihin, jotka perustuivat kannustamiseen, johdonmukaisuuteen sekä moninaiseen yhteistyöhön.

Aluksi interventioita oli useampia kuin niitä lopulta tähän tutkimukseen päätyi. Tämä johtui joko edellä mainituista kriteereistä tai sitten vähäisestä tutkimusnäytöstä. Lopulta valikoinkin matalan kynnyksen tukitoimiksi luokkaympäristön keinot, oppilaan tuntemuksen ja kohtaamisen sekä moniammatillisuuden. Varsinaisiksi tehokkaammiksi interventioiksi valitsin Prokoulun sekä Check in Check Out- menetelmän, koska niistä löytyi paljon sekä kansainvälistä, että kotimaista lähdekirjallisuutta. Molempia menetelmiä oli myös tutkittu jo suomalaisessa kouluympäristössä, joka eroaa kuitenkin paljon esimerkiksi niiden syntyään eli Amerikan koulutusjärjestelmästä. Myös tutkielman tuloksien avulla pystyttiin osoittamaan näitä eroja, ja ne on huomioitu tutkielman tuloksissani.



### **3 Häiritsevä käyttäytyminen**

Seuraavissa kappaleissa määrittelen kandidaatintutkielmani pääkäsitteet. Aloitan käsittelyn esittelemällä häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden opettamisen sekä terminologian historiaa, koska se liittyy mielestäni oleellisesti sekä pohdintaan termin valitsemisesta ja kehitymisestä, että alustamaan nykypäivän interventioita, joilla pyritään ennalta ehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä. Kerola ja Sipilä (2017) toteavat Takalan (2010) tavoin, että termi häiritsevä käyttäytyminen on muotoutunut ajan kuluessa, ja sen alkuperä juontaa juurensa paljon negatiivisemmista ilmaisuista, kuten tylsämielisyys ja epänormaalius. Tämän jälkeen pohjustan, miksi tutkielmani päätyi käyttämään termiä häiriökäyttäytyminen tai häiritseväkäyttäytyminen sekä määrittelen kaikki häiriökäyttäytymisestä yleisesti käytetyt termit, esitellen niiden perusteita sekä kritiikkiä. Lopuksi käyn läpi, miten häiritsevä käyttäytyminen ilmenee ja tarkastelen nuorten häiritsevää käyttäytymistä.

#### **3.1 Häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden opettamisen sekä terminologian historia**

Kivirauman (2015) mukaan 1900-luvun alussa poikkeavia yksilöitä pidettiin vaarallisina kehittyvälle yhteiskunnalle, joka johti äärimmäisyyksissään yhteiskunnasta syrjäyttämiseen sekä sterilointilakiin, joka astui voimaan 1935. Myös Vehmas (2005) toteaa, että poikkeavuus ja ”tylsämielisyys” olivat piirteitä, joiden leviäminen haluttiin estää yhteiskunnassa, ja tätä kautta rotuhygieniasta tuli nopeasti hyväksyttävä keino. Älyllisyyden ja käytöksen poiketessa keskiverto kansasta, voitiin todeta näiden vaikuttavan myös yksilön moraaliin, jolloin poikkeavat yksilöt olivat kykenemättömiä hallitsemaan viettejään ja toimiaan, ja sen takia he olivat sopimattomia yhteiskuntaan (Vehmas, 2005).

Kivirauma (2015) toteaa, että muut erityistoimia tarvitsevat oppilaat kuin aistivammaiset ja kehitysvammaiset, olivat väliinpuotoajaryhmä, joka usein vapautettiin oppivelvollisuudesta. Myöskään koulun keskeyttäminen ei ollut ”laiskoille” ja ”kurittomille” lapsille harvinaista, eikä ryhmä herättänyt yhteiskunnan mielenkiintoa, joten kun oppilas ei enää palannutkaan kouluun kukaan ei kysellyt miksi. Kivirauman mukaan ensimmäiset häiritsevästi käyttäytyvien lasten opetukseen keskittyvät kasvatustilat ja siirtolat perustettiin osaksi kansakoulujen toimintaan 1900-luvulla. Kansakoulujen erottaessa hankalasti käyttäytyvät oppilaat, erilaiset kasvatustilat ottivat vastaan vaikealuontoisia ja rikollisuuteen taipuvia oppilaita. Toi-

nen häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita vastaanottava järjestelmä oli erotusluokka. Oppivelvollisuuden astuessa voimaan 1921 häiritsevästi käyttäytyvien lasten tilanne ei juuri muuttunut, vaan Kivirauman mukaan tällaiset oppilaat sijoitettiin edelleen joko apukouluihin tai erotettiin. Kuitenkin kansakoulujen laajentuessa todettiin lopulta, että myös häiritsevästi käyttäytyvien lasten koulutukseen tulee keskittyä. Tämän johdosta syntyivät ensimmäiset tarkkailuluokat 1950-luvulla. Ennen tarkkailuluokkia häiriköiksi miellettyiden oppilaiden oppimistulokset ja kouluinto ei näkynyt koulun opetuksessa tai ilmapiirissä, joten muutoksen mukana opetuksessa alkoikin esiintyä ongelmia, jotka johtivat erityisjärjestelyjen uuteen pohdintaan. Pahantapausten oppilaiden eristämistä tavallisesta kansakoulusta pidettiin merkinä sivistyneestä yhteiskunnasta, ja näiden oppilaitosten ansioita ei pidetty arvossaan (Kivirauma, 2015).

Kivirauman (2015) mukaan Suomessa toteutettu perusopetus-uudistus toi tasa-arvo ajattelun koulutusjärjestelmään. Tästä syystä erityisopetuksesta ja osa-aikaopetuksesta tehtiin ensimmäistä kertaa järjestelmällinen osa perusopetusta. Lopulta kuitenkin myös itse erityisopetus alkoi saamaan kritiikkiä, lähinnä sen erillisten koulu- ja luokkatilojen takia. Myös suurta huomiota sai mukaan erityisluokkien leimaavuus (Kivirauma, 2015). Kivirauma (2015) ja Takala (2010) toteavat, että tätä kautta myös ajatus integraatiosta alkoi muovautua nykyiseen muotoonsa eli ajatuksen inklusiosta, jonka pääperiaatteena on ”yhteinen koulu kaikille”. Tässä ajatuksena on integraation eli erityisoppilaiden yhteisopetukseen tuomisen sijasta se, että erityisoppilaat olisivat mukana opetuksessa alusta lähtien. Integraatioajattelun ja inklusion välinen ristiriita on jakaa kannattajia edelleen (Kivirauma, 2015; Takala, 2010).

### 3.2 Häiritsevä käyttäytyminen termin määrittely

Totesin jo heti alussa termin määrittelyn olevan todella haastavaa, koska jokaisessa lähteessä käytettiin oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen kuvaamiseen erilaista termiä. Kerola ja Sipilä (2017), Kerola, Kujanpää ja Timonen (2009) ja Takala ja Kontu (2010) käyttivät termiä **haastava käyttäytyminen** (*engl. challenging behaviour*), jonka määritelmänä toimii ajatus siitä, että oppilas jollain tavalla haastaa käyttäytymisellään toisen yksilön tai ympäristön. Lisäksi määrittelyssä korostetaan yhteyttä sosiaalisiin tilanteisiin, koulun kulttuuriin sekä kontekstiin (Kerola & Sipilä, 2017; Kerola, Kujanpää ja Timonen, 2009; Takala & Kontu, 2010). Haastava käyttäytyminen termiä voidaan kritisoida Chanin ja kollegoiden (2013) mukaan, koska termi viittaa tahalliseen toimintaan sekä saattaa johtaa huomion oppilaan käyttäytymisestä oppilaaseen, jolloin tästä tulee haastava, eikä pelkästään käyttäytymisestä.

Viitala (2014) käyttää teoksessaan termiä **sosioemotionaalisen tuen tarve** (*engl. emotional and behavioral disorders*), ja kuvailee tämän ilmenevän ei-toivottuna käyttäytymisenä, joka on sisäistä tai ulkoista, ja siihen liittyy sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen pulmaa. Samaa termiä käyttävät myös Kauffman ja Landrum (2018). Viitalan mukaan termissä on mukana myös sosiaalinen aspekti, koska kulttuurin normit vaikuttavat siihen, mitä pidetään normina ja mitä ei. Termiin liittyy myös kasvatukseen liittyvän syyn kuvailu. Hän kuitenkin myös kritisoi termiä, koska se kuvaa ongelman liittyvän nimenomaan lapseen eikä esimerkiksi ympäristöön. Tärkeää on Viitalan mukaan tunnistaa, että häiritsevän käytöksen tunnistamisen historia keskittyy nimenomaan siihen, mitä yhteiskunnassa on pidetty ongelmallisena. Näin ollen ympäristön merkitys täytyy huomioida lapsen käyttäytymistä arvioidessa. Tämä näkyy voimakkaasti Kivirauman (2015) kuvauksessa terminologian ja erityisopetuksen muutoksessa, jota esiteltiin edellisessä kappaleessa.

**Käytöshäiriö** (*engl. conduct disorder tai behavioral disorder*) termi viittaa Kumpulaisen ja kollegoiden (2016) mukaan psykiatrisen hoidon tarpeeseen ja onkin diagnostinen termi. Käytöshäiriö on mahdollista jakaa lievään, keskivaikeaan tai vaikea-asteisiin häiriöön. ICD-10 luokitus jakaa Kumpulaisen ja kollegoiden mukaan määritelmän vieläkin tarkempiin alaluokkiin riippuen siitä, mikä on käytöshäiriön esiintymiseen liittyvä konteksti. Käytöshäiriöihin voi myös liittyä muita oheisdiagnooseja, kuten ADHD tai masentuneisuus (Kumpulainen ym., 2016).

Hintikka (2016), Karhu (2018), Karhu, Närhi ja Savolainen (2018) ja Kiiski sekä Kärkkäinen (2011) käyttävät tutkimuksissaan termiä **häiriökäyttäytyminen** sekä **häiritsevä käyttäytyminen** (*engl. disruptive behaviour*), joka näkyy usein yliaktiivisuutena, impulsiivisuutena sekä keskittymisen häiriönä. Nämä taas liittyvät usein ADHD-diagnoosiin, jonka suuri esiintyvyys on Karhun ja kollegoiden (2018) mukaan vaikuttanut siihen, että monet interventiot on kehitetty vastaamaan juuri näihin tarpeisiin. Häiritsevä käyttäytyminen on termi, jota myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) käyttää. Häiritsevä käyttäytyminen pitää sisällään samoja asioita kuin edellä mainitut, mutta ei ole lääketieteellinen termi, eikä korosta liiaksi oppilasta, ympäristöä tai haasteen asettamista.

Terminologian ollessa varsin kirjava, kävin keskustelua Vesa Närhen kanssa, joka on tutkinut paljon häiritsevää käyttäytymistä sekä siihen liittyviä interventioita. Hän on mukana esimer-

kiksi Prokoulu-tutkimusryhmässä, ja perehtynyt Check in Check out:n toimivuuteen Suomessa. Keskustelumme oli varsin antoisaa. Olin alun perin aikeissa valita termikseni haastavan käyttäytymisen, mutta keskustelumme aikana tulin vakuuttuneeksi kyseisen termin vajavaisuudesta. Närhi kritisoiakin termiä myös sen implikoinnin takia, joka viittaa teon tavoitteellisuuteen, ja näin ollen siitä heijastuisi myös haastetun vastaanottajan kokemukset, koska kaikki meistä tulkitsevat tilanteet eri tavalla. Tämä taas johtaa siihen, että haastavalla käytöksen olisi subjektiivinen mittari. Nuori ei välttämättä häiriökäyttäytymisellään aina kuitenkaan pyri tavoitteellisesti haastamaan vastapuoltaan. Päädyinkin itsekin sulkemaan haastava käyttäytyminen termin pois, koska en halua korostaa nuoren käyttäytymisen tahallisuutta, ja mielestäni termi on varsin negatiivinen.

Sosioemotionaaliset haasteet termin suljin pois, juuri edellä mainitun kritiikin vuoksi. Termi keskittyy liiaksi siihen, että ongelma on nuorella, ja hänen sosiaalisemotionaalisissa taidoissaan. Se ei sovi myöskään kandidaatintutkielmani viitekehykseen, koska kun tutkitaan käyttäytymiseen liittyviä syitä ja interventioita, tarkastelun kohteena ovat nimenomaan ympäristön ja kasvatuksen vaikutukset sekä sen mahdollistamat muutokset ja interventiot. Käytöshäiriötermi taas on lääketieteellinen ilmaisu, jota ei sovi mielestäni käyttää kuin diagnostisessa mielessä. Termillä on tarkat ennalta määritellyt rajat, ja siksi koulun arjessa sen käyttäminen ei paikoitellen olisi sopivaa. Termin tarkoitus on kuvata ICD-10 mukaista lääketieteellistä diagnoosia, eikä tämä kattaisikaan ajoittaista häiritsevää käyttäytymistä.

Päädyinkin lopulta valitsemaan termin häiritsevä käyttäytyminen ja häiriökäyttäytyminen rinnakkain, koska näiden kattavuus on laaja, mutta ne eivät sisällä implikointia tahallisuudesta tai oppilaan korostamista. Kuitenkin koen, että aineisto terminologiasta riippuen sopii myös häiritsevän käyttäytyvän kuvauksiin päällisin puolin sisältäen samanlaisia tunnistamiskeinoja sekä tukitoimia, kunhan esimerkiksi haastamista korostavat kohdat jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Haastava käyttäytyminen on terminä kirjallisuudessa suosittu, varmasti sen yleismaallisuuden vuoksi, mutta tutkimuksissa sitä ei juuri käytetä. Tämä on mielestäni tärkeä ja mielenkiintoinen huomio. Tähän vaikuttaa varmasti myös se, kuinka Närhen ja kollegoiden (2017) mukaan häiritsevä käyttäytyminen koetaan erityisen kuormittavana, joten moni opettaja saattaa kokea, että nuori haastaa hänet, vaikka nuorelle käyttäytymisen kohde voi olla vain juuri paikalle sattunut aikuinen, eikä häiritsevä käyttäytyminen ole henkilökohtaista.

### **3.3 Häiritsevän käyttäytymisen tunnistaminen**

Kerolan ja Sipilän (2017) sekä Takalan ja Konnun (2010) mukaan häiritsevä käytös on helppo tunnistaa. Kerola ja Sipilä (2017) toteavat, että on tärkeää tunnistaa häiritsevään käyttäytymiseen liittyviä ennusmerkkejä. Näitä ovat solvaava kielenkäyttö, uhkailu, kiroilu, äänenpainon muutokset, puhumattomuus tai vastaavasti puhetulva. Ennusmerkit ovat yksilökohtaisia, ja niiden tunnistaminen vaatii Kerolan ja Sipilän mukaan oppilaan tuntemusta. Suora väkivalta on häiritsevän käyttäytymisen rankin muoto, ja rikkoo kohteeksi joutuvan sekä itse väkivaltaisen nuoren koskemattomuutta. Tämän lisäksi Kerolan ja Sipilän mukaan väkivaltainen käytös on myös kuormittavaa tilanteen ratkaisuasemassa olevalle henkilölle. Häiritsevän käytöksen ilmaisutavat ovat loputtomia, koska jokainen nuori ilmaisee huonoa oloa erilaisella tavalla (Kerola & Sipilä, 2017).

Kerola ja Sipilä (2017) sekä Kerola, Kujanpää ja Timonen (2009) korostavat jäävuorimallin kuvaavan hyvin käytösongelmia, koska häiritsevä käyttäytyminen voidaan nähdä jäävuoren huippuna, ja näkyvänä reaktiona nuoren pahaan oloon. Tärkeää onkin ymmärtää häiritsevän käytöksen taustalla olevat tekijät (Kerola, Kujanpää & Timonen (2009); Kerola & Sipilä, 2017). Myös Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan huomioon on otettava tilanne, jossa häiritsevä käyttäytyminen ilmenee, koska se liittyy ennaltaehkäisevään työhön. Häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä onkin kyse uusien käytösmallien opettamisesta. Häiritsevä käyttäytyminen koskettaa niin sinua opettajana, häiritsevästi käyttäytyvää lasta sekä muita työntekijöitä ja sivullisia (Kerola & Sipilä, 2017).

### **3.4 Nuorten häiritsevä käyttäytyminen**

Koska kandidaatintutkielmani kohteena on nuorten häiritsevä käyttäytyminen, koen tarpeelliseksi määritellä ajanjakson nuoruus. Sumian (2018) mukaan nuoruusikään kuuluu murrosikä, jossa hormonit käynnistävät nuoren kehossa sekä fyysisiä että psyykkisiä muutoksia. Nuoruus käsittää kolme vaihetta; varhaisnuoruuden (12-14 vuotta), keskinuoruuden (15-17 vuotta) ja myöhäisnuoruuden (18-22 vuotta) (Sumia, 2018). Kandidaatintutkielmassani mielenkiinto on yläkouluikäisten häiritsevässä käytöksessä ja interventioissa, joten keskipisteenä on varhaisnuoruus, ja keskinuoruuden alkuvuodet.

Närhi ja kollegat (2017) toteavat, että vaikka yläkouluissa on enemmän häiriökäyttäytymistä kuin alakouluissa, interventiot keskittyvät usein alakouluun. Yläkouluissa oleellista on myös ottaa huomioon opettajien suuri vaihtuvuus, jolloin käytösodotukset nuorille vaihtelevat. Tämä johtaa siihen, että koska nuoren kanssa toimivia aikuisia on enemmän, eivätkä he ole välttämättä tiiviisti yhteydessä toisiinsa, jolloin nuorelle ei muodostu selkeä kuva siitä, miten hänen tulisi toimia (Närhi ym., 2017). Tätä korostaa myös Ojala (2017), joka toteaa, ettei kouluilla usein ole yhtenevää näkökulmaa häiriökäyttäytymiseen reagoimiseen.

Foscon ja kollegoiden (2012) mukaan nuorten häiriökäyttäytymisellä on voimakas yhteys päihteiden käyttöön, epäsoviviin ryhmiin liittymiseen sekä syrjäytymiseen. Nämä tekijät taas saattavat pitkällä tähtäimellä johtaa huonontuneeseen koulumenestykseen ja ongelmiin lainvalvojien kanssa (Fosco ym., 2012).

## 4 Syitä nuoren häiritsevään käyttäytymiseen

Tässä luvussa esittelen nuoren häiritsevään käyttäytymiseen liittyviä syitä. Niin kuin jo edellä mainittiin, häiritsevää käyttäytymistä voidaan kuvata jäävuorimallin avulla, koska käytös on vain näkyvä osa, vaikka syyt ovat monitulkinnallisempia. Kauffmanin ja Landrumin (2018) mukaan häiritsevään käyttäytymiseen liittyy biologisia ja kulttuurisia sekä kouluun ja perheeseen liittyviä tekijöitä. Nämä tekijät kulkevat aina limittäin, joten häiritsevään käytökseen liittyy aina useita syitä. Voimme myös pohtia, että antaako käytöksen syyn löytäminen suoraa vastausta käytöksen ennaltaehkäisyyn. Kauffman ja Landrum ovatkin sitä mieltä, että vaikka usein tilanne onkin tämä, on myös otettava huomioon, ettei syyn löytäminen välttämättä anna suoraa vastausta häiritsevän käytöksen ennaltaehkäisyyn (Kauffman & Landrum, 2018). Kerola ja Sipilä (2017) nimeävät nuorten häiritsevän käyttäytymisen syiksi opitut toimintamallit, kommunikaation vaikeudet, struktuurin puutteen, sosiaalisten tilanteiden vaikeuden, aistipoikkeavuudet, toiminnanohjauksen vaikeudet, turvattomuuden, fyysiset syyt, kuten kipu ja pelko, tunteiden käsittelyn haasteet sekä ympäristön tiheät muutokset. Nämä kaikki Kerolan ja Sipilän (2017) sekä Kauffmanin ja Landrumin (2018) nimeävät tekijät on tässä kappaleessa laitettu laajempien otsikoiden alle. Käsittelimäni teemat ovatkin varhaislapsuuden kiintymyssuhteiden ja temperamentin merkitys, neurologiset tekijät, nuorten kotiolot sekä mielenterveys.

### 4.1 Kiintymyssuhteen merkitys

Kiintymyssuhde kuvaa lapsen ja hänen huoltajiensa välille muodostuvaa suhdetta. Kumpulaisen ja kollegoiden (2016) mukaan suhde keskittyy aluksi vahvasti vauvan fysiologisten tarpeiden täyttämiseen. Tämä muuttuu lopulta abstraktimmaksi tunnetilaksi siitä, että huoltajat vastaavat lapsen tarpeisiin ja ovat läsnä. Vastaamalla johdonmukaisesti näihin vauvan tarpeisiin turvallisuuden tunne kehittyy, jolloin lapsen ei tarvitsi huolehtia turvallisuudestaan, vaan huomio voidaan ohjata ympäristön tutkimiseen ja uusiin asioihin. Kumpulainen ja kollegat korostavatkin, että kiintymyssuhteen ollessa turvaton, lapsi joutuu käyttämään paljon voimavarojaan turvallisuuden varmistamiseen sekä sen puuttumisen aiheuttamiin vaaroihin (Kumpulainen, ym., 2016).

Hautamäen (2012) mukaan kiintymyssuhdeteorian kehitys alkoi John Bolbyn havainnoista, joiden perusteella äidin rakkauden puute uhkaa vakavasti lapsen kehitystä. Bolbyn teoria ja käsit-

teet johtivat lopulta Mary Ainsworthin vierastilannekokeeseen, joka on laajasti tunnettu laboratoria asetelma, jonka tarkoituksena oli kuvata erilaisia kiintymyssuhdemalleja. Tämän kokeen avulla Hautamäen mukaan pystyttiin erottamaan kolme erilaista kiintymyssuhdemallia, jotka kuvantavat taaperoiden erilaisia tapoja reagoida vierastilanteessa kasvavaan stressiin. Näitä malleja ovat *turvallinen*, *turvaton-välttelevä* ja *turvaton-ristiriitainen* (Hautamäki, 2012).

*Turvallisessa kiintymyssuhteessa* Kumpulaisen ja kollegoiden (2016) mukaan taapero ilmaisee tunteitaan avoimesti eikä pelkää tulevansa hylätyksi. Nämä lapset elävät ennakoitavassa maailmassa, jossa huoltaja vastaa hänen tarpeisiinsa. Kumpulaisen mukaan tällaisella kiintymyssuhteella on yhteys lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. *Välttelevästi kiintynyt* lapsi taas on tottunut siihen, että voimakas tunteiden ilmaisu johtaa siihen, että huoltaja ei tarjoa lohdutusta, vaan odottaa hänen selviytyvän yksin voimakkaista tunteistaan. *Välttelevästi kiintynyt* lapsi tarkkailee koko ajan huoltajansa reaktioita, jotta osaisi vastata näihin oikealla tavalla. Kumpulaisen ja kollegoiden mukaan tällainen lapsi toimii usein rationaalisesti, eikä ole täysin kosketuksissa omien tunteidensa kanssa (Kumpulainen, ym., 2016).

*Ristiriitaisessa* kiintymysmallissa huoltaja on ollut Kumpulaisen ja kollegoiden mukaan aktiivinen hoivaaja, mutta myös ailahteleva ja epäjohdonmukainen, jolloin lapsi ei täysin ymmärrä mistä tällaiset huomion muutokset johtuvat. Lapsi ei tällöin ole täysin varma, saako hän kampaamaansa lohdutusta vai ei. Ristiriitaista kiintymyssuhdetta kuvaa usein voimakkaat tunteet ja niiden kärkeä ilmaisu (Kumpulainen, 2016). Howard (2013) toteaa, että nuorella ristiriitainen kiintymyssuhde ilmenee yleensä joko impulsiivisuutena, tai muuttumisena passiiviseksi.

Varhaisen lapsuuden kiintymyssuhdemalleilla on nähty olevan merkitystä häiritsevään käyttäytymiseen. Kerola ja Sipilä (2017) toteavatkin, että häiritsevä käytös saattaa joskus ilmentää lapsuuteen liittyviä turvattomuuden kokemuksia. Howard (2013) toteaa, että nuori, jolla on ristiriitainen kiintymyssuhde, käyttäytyy usein koulussa kahdella tavalla; joko ailahtelevasti, tai pidättäytyvästi. Howard toteaaakin, että käytös ilmeneekin joko voimakkaina tunteen purkauksina, tai vastaavasti jumiutumisenä. Tällaiset voimakkaat reaktiot taas altistavat nuoren stressille. Jatkuva stressi ja pelkotilat taas pitävät nuoren aivoja jatkuvassa hälytystilassa, joka heikentää sekä oppimista, että aiheuttaa häiriökäyttäytymistä (Howard, 2013). Tärkeää on kuitenkin muistaa, että jo yksi aikuinen ja turvallinen suhde voi muuttaa lapsen tulevaisuuden suunnan (Howard, 2013; Kerola ja Sipilä, 2017).



## 4.2 Temperamentti

Kauffman ja Landrum (2018) toteavat temperamentin olevan synnynnäinen ominaisuus, jota ympäristö kuitenkin muokkaa. Temperamentti ei ole siis pysyvä, vaan muokkautuu ihmisen koko elämän ajan. Kauffman ja Landrum toteavatkin, että vaikea temperamentti saattaa lisätä käytöshäiriöiden riskiä. Näitä ”vaikeita” temperamenttipiirteitä ovat negatiiviset reaktiot uusiin ärsykkeisiin, rytmien puuttuminen, sopeutumattomuus uusiin tilanteisiin, usein toistuvat negatiiviset mielialat sekä intensiiviset reaktiot. Tärkeää on kuitenkin todeta, että myös ”hyvän” temperamentin omaava lapsi voi käyttäytyä häiritsevästi. Kuitenkin Kauffman ja Landrum toteavat, että kasvattajien suhtautuminen vaikeaan temperamenttiseen nuoreen voi parhaimmillaan ehkäistä nuoren häiritsevää käytöstä. Tutkijoilla on paljon erimielisyyksiä siitä, miten vaikeaa temperamenttia voidaan objektiivisesti mitata, koska usein asian toteajana toimii lapsen äiti, jonka kokemus on voimakkaan subjektiivinen. Kauffman ja Landrum olivat yksimielisiä siitä, että perheen sisäiset konfliktit, väkivalta tai huono asuinalue selittävät useiden oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä, ja nämä vaikuttavat myös oleellisesti nuoren temperamenttiin. Lisäksi tutkijat toteavat, että nuoren temperamentin ja kasvattajien vaatimien käytösnormien ollessa epätasapainossa, lopputulos on usein stressaantunut nuori, joka lopulta alkaa käyttäytyä häiritsevästi (Kauffman ja Landrum, 2018).

Hirvonen ja kollegat (2018) ovatkin tutkineet juuri äidin ja nuoren temperamenttien suhdetta toisiinsa, ja niiden vaikutusta nuoren sosioemotionaalisiin taitoihin ja lopulta häiritsevään käyttäytymiseen. Tutkimuksessa pystyttiinkin toteamaan, että temperamentilla oli yhteys sosioemotionaalisiin ongelmiin, ja että ongelmia selitti usein nuoren itsesäätelyn puuttuminen, intensiivisyys sekä negatiivisuus, joka taas ilmeni häiriökäyttäytymisenä. Äidin ja nuoren temperamenttien yhteydestä selvisi, että jos äiti ilmensi käyttäytymisellään holtittomuutta, saattoi nuori saada siitä käsityksen, että impulsiivinen käyttäytyminen on sopivaa sosiaalisissa tilanteissa. Kuitenkin sekä tutkimuksessa Hirvonen ja kollegat (2018), että Kauffman ja Landrum (2018) totesivat, että vaikka temperamentilla on vaikutusta nuoren käyttäytymiseen, ympäristö tai kasvattaja voi joko edistää tai ehkäistä sen muuttumista häiritseväksi (Hirvonen ym., 2018; Kauffman & Landrum, 2018).

### 4.3 Koti

Kauffmanin ja Landrumin (2018) mukaan käsitellessä perheen vaikutusta häiritsevään käytökseen on tärkeä huomioida, että nuoren häiritsevää käytöstä on vaikea selittää pelkästään yhdellä tekijällä. Usein häiritsevä käytös onkin usean tekijän summa. Kuitenkin esimerkiksi pakottaminen ja perheen sisäiset konfliktit voivat kasvattaa nuoren häiritsevän käytöksen riskiä. Opettajan ei siis kannata olla huomioimatta perheen mahdollista vaikutusta, mutta aiheetta tulee käsitellä mahdollisimman sensitiivisesti, jos mukana on esimerkiksi vanhempien omia mielenterveysongelmia (Kauffman & Landrum, 2018).

Fosco ja kollegat (2012) tutkivat perheen sisäisen valvonnan ja perheen välisten suhteiden merkitystä nuorten häiriökäyttäytymiselle. He totesivat, että perheen sisäinen valvonta, vanhempien ja nuoren välinen suhde sekä sisarusuhteiden laatu mittasivat tehokkaasti nuoren häiriökäyttäytymisen riskiä. Tutkimuksessa todettiin, että sekä huono isä–nuori-suhde että sisarusten väliset konfliktit ennustivat nuorten häiriökäyttäytymistä, kun taas äiti–nuori suhteella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Lisäksi vanhempien valvonta, rajojen ja odotusten asettaminen näytti vähentävän häiritsevän käyttäytymisen ilmenemistä (Fosco ym., 2012). Voimme todeta, että kotiolosuhteet voivat lisätä häiritsevän käyttäytymisen riskiä.

### 4.4 Nuoren ahdistuneisuus ja masentuneisuus

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2019) arvioi, että masennuksen oireita ilmenee yli 20 % nuorista, ja masennustilasta kärsivät 5–10 % nuorista. Talalan (2019) lapsilla vastaava luku on 2 %, joten voimme todeta, että nuoruuteen siirtyminen kasvattaa masentuneisuuden todennäköisyyttä. Nuorten masentuneisuudessa ja ahdistuneisuudessa on otettava huomioon, että se sekoittuu usein murrosikään liitettävään käytökseen. Erottavana tekijänä voidaan pitää sitä, että normaali mielialanvaihtelu sitoutuu erilaisiin tilanteisiin ja asiayhteyksiin, kun taas masentuneisuuden viittaava mielialanvaihtelu ei muutu olosuhteiden muuttuessa. Talalan mukaan nuorten masennus eroaa aikuisten masennuksesta siten, että siihen liittyy usein muitakin haasteita, kuten ahdistuneisuutta tai käyttäytymisen ongelmia. Myös koko perheen oireilu näkyy voimakkaasti nuoren mielentilassa ja käyttäytymisessä. Talalan mukaan koululla on suuri vaikutus masennuksen ja ahdistuneisuuden ilmenemiseen ja tunnistamiseen. Esimerkiksi oppimisvaikeudet kuormittavat nuorta jatkuvasti, ja saattavat aiheuttaa epäonnistumisen tunteita ja jatkuvaa pinnistelyä. Nämä taas murtavat nuoren identiteettiä ja itsetuntoa, joka saattaa lopulta

johtaa nuoren masentumiseen tai ahdistuneisuuteen. Koulu näyttelee myös suurta roolia sosiaalisen suhteiden luomisen kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunne, ja hyväksytyksi tuleminen Talala toteaa tärkeiksi osiksi masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden ennaltaehkäisyssä (Talala, 2019).

#### **4.5 Tarkkaavaisuus- ja toimintahäiriöt**

Tärkeää on huomioida, että usein häiritsevää käyttäytymistä ilmenee sidoksissa erilaisiin häiriöihin, kuten ADHD, autismin kirjo sekä tourette. Vaikka Mobergin ja kollegoiden (2015) mukaan diagnooseja ei tulekaan korostaa, näiden merkitys ja oireet tulee huomioida koulutyössä. Sumia (2018) selostaakin nuorten ADHD:n ilmenevän joko fyysisenä tai psyykkisenä ylivilkkautena, tarkkaavaisuuden häiriönä, impulsiivisuusoireina sekä toiminnanohjauksen vaikeuksina. Nämä ovat usein häiriökäyttäytymiseen liitettäviä tekijöitä. Närhen ja Jokisen (2008) mukaan ADHD-oireisen oppilaan on tavallista vaikeampi selvitä koulun vaatimuksesta, jolloin riski häiriökäyttäytymiseen lisääntyy. Yleensä kuitenkin jo lievillä tukitoimilla päästään hyviin tuloksiin, ja usein mukaan otetaan myös lääkehoito (Närhi & Jokinen, 2008). Närhen (2018) mukaan opettajien haaste on tasapainotella oppilaalta vaatimisen sekä periksi antamisen välillä. Tässä tuleekin nojata taas oppilaan tuntemiseen. Häiriökäyttäytyminen onkin Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan osa oppilaan mielenterveyttä, ja usein liitännäissairautena edellä mainituissa diagnooseissa.

## 5 Erityisopetus ja häiritsevä käyttäytyminen

Kuten jo edellä mainittiin, häiritsevästi käyttäytyvien nuorten opetus on muuttunut paljon vuosien saatossa; segregaatiosta integraatioon, ja lopulta inklusioon. Kuitenkin erityisopetus on aina ollut vahva osa sitä. Siksi onkin tärkeää tarkistella häiritsevää käyttäytymistä myös erityisopetuksen näkökulmasta. Voidaankin pohtia miten erityisopetus vastaa häiritsevästi käyttäytyvien nuorten tarpeeseen. Seuraavassa luvussa esittelen kolmiportaisen tuen, luokkaympäristön sekä tuen papereiden suhdetta häiritsevästi käyttäytyvien nuorten opetuksessa.

### 5.1 Kolmiportainen tuki

Takala (2010) toteaa, että kolmiportainen tuki astui voimaan perusopetuslain muutoksen myötä 2010, ja sen tavoitteena on parantaa perusopetusta sekä tehdä siitä oppilaslähtöisempää. Lisäksi uusien tuen muotojen avulla pyrittiin myös määrittelemään ympäristöä, jossa tukea tarjotaan. Ensimmäinen tuen muoto on yleinen tuki, joka on jokaisen oppilaan saatavilla. Yleiseen tukeen liittyy Takalan mukaan pedagogista keskustelua sekä tarvittaessa erilaisia testejä ja seuloja. Opetus tapahtuu kuitenkin yleisopetuksessa, ja yleinen tuki onkin varhaisen puuttumisen malli (Takala, 2010). Moberg ja kollegat (2015) toteavat, että yleiseen tukeen kuuluu kuitenkin interventioita, kuten tukiopeutus, eriyttäminen sekä avustajan ja osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö. Kun tämä yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, siirrytään tehostettuun tukeen (Moberg ym., 2015).

Moberg ja kollegat (2015) toteavat, että ennen tehostettuun tukeen siirtymistä oppilaalle tulee tehdä pedagoginen arvio. Tehostettu tuki on säännönmukaisempi ja vahvempi tukimuoto kuin yleinen tuki. Tehostettua tukea saavalle oppilaalle laaditaan opetussuunnitelma, johon kirjataan myös kaikki tuki, mitä opiskelijalle annetaan (Moberg ym., 2015). Takala (2010) selostaa, että tehostettuun tukeen kuuluu ryhmä- ja yksilöohjausta, vahvempaa osa-aikaista erityisopetusta sekä runsaampaa eriyttämistä. Tehostettu tuki annetaan yleisopetuksessa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Jos tämäkin tuki koetaan riittämättömäksi, eikä opiskelija ei saavuta kasvun ja kehityksen tavoitteita, voidaan harkita siirtymistä erityiseen tukeen, jolloin tehdään pedagoginen selvitys siitä, millaisia tukitoimia oppilas on saanut, ja mitä jatkossa tulisi tehdä (Takala, 2010).

Takalan (2010) mukaan erityinen tuki tarkoittaa sitä, että oppilaalle annetaan erityisen tuen päätös. Erityisen tuen päätöksessä oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma, joka tehdään moniammatillisessa yhteistyössä sekä huoltajien kanssa. Takala toteaa, että erityisen tuen oppilas voi opiskella erityisluokassa tai tavallisen luokan yhteydessä, vaikka tuki on entistä yksilöidämpää. Tärkeä huomio on, että päätös ei ole pysyvä, vaan oppilaan tukea kevennetään heti, kun kuntoutumista on tapahtunut (Takala, 2010).

## **5.2 Erityisluokka vai inklusiivinen opetus**

Nuoren käyttäytymistä peilataan myös jatkuvasti siihen kontekstiin, missä nuori käyttäytyy. Takala (2010) toteaa, että suoranaista vastausta kysymykselle ”erityisluokka vai inklusiivinen opetus” ei ole, vaan vastaus riippuu täysin nuoren omista tarpeista. Oppilaalla on koulusta riippuen mahdollisuus opiskella omassa erityisluokassa, täysin isossa luokassa tai vaihdellen molemmissa niin, että osan tunteista oppilas viettää erityisluokassa ja osan tyypillisessä luokassa. Erityisopetus pysyy kuitenkin nuoren mukana, tilasta riippumatta (Takala, 2010). Tätä puoltaa myös Hjörnen ja Säljön (2014) tutkimus, jossa he vertailivat Pohjoismaiden välisiä eroja erityisnuorten opettamisessa. Tutkimuksessa todettiin, että Suomessa oli selkeästi enemmän oppilaita inklusiivisessä tai integroidussa opetuksessa kuin muissa maissa. Tutkijat toteivatkin, että Suomessa opettajat sopeutuivat oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi Suomessa välteään muihin Pohjoismaihin verrattuna enemmän diagnoosien käyttöä, eikä niitä pidetä niin tarpeellisina opetukselle (Hjörne & Säljö, 2014).

## 6 Häiritsevän käytöksen ennaltaehkäisy ja tukitoimet

Tässä luvussa esittelen erilaisia interventioita sekä tukitoimia, joiden tarkoituksena on ennaltaehkäistä häiritsevää käyttäytymistä sekä tukea nuoren hyvinvointia ja koulun sujuvuutta. Ensin esittelen luokkaympäristöön kuuluvia keinoja, jotka ovat hyödyllisiä jokaisen oppilaan ja luokan käytössä. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan oppilaan tuntemuksen, kohtaamisen sekä moniammatillisen työskentelyn merkitystä. Lopuksi kappaleessa esittelen tutkittuja interventioita ja ohjelmia; näitä ovat Check-in Check-out ja Pro-koulu. Häiritsevän käytöksen arviointi ja oppilaan tuntemus ovat kuitenkin aina lähtökohtia ennaltaehkäisevään työhön. Kerolan ja kollegoiden (2009) mukaan häiritsevän käytöksen suhteen oleellista on aina päättää, mihin häiritsevän käytöksen osaan halutaan puuttua. Tämä vaatii laajaa pohdintaa ja arviointia sekä itse tekoon liittyvää pohdiskelua, jotta voidaan päätellä mikä on mahdollisesti laukaissut kyseisen käytöksen. Lisäksi kaikkien nuoren kanssa toimivien henkilöiden on hyvä pitää tapahtumista kirjaa, jotta voidaan sopia yhteinen linja niin rangaistuksille kuin hyvän käytöksen palkitsemiselle (Kerola ym., 2009).

### 6.1 Luokkaympäristön keinot häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä

Kerola ja Sipilä (2017) toteavat kouluvuoden alkavan usein luokan yhteisten sääntöjen keksimisellä. Yhteisillä säännöillä on tärkeä tehtävä niin koulurauhan ylläpitämisessä kuin aikuisten ohjenuorana yhteisten periaatteiden toteutumisessa työskennellessä häiritsevästi käyttäytyvien nuorten kanssa. Tärkeää on, että nuoren kanssa työskentelevät aikuiset ovat johdonmukaisia ja noudattavat yhteisiä pelisääntöjä. Epäjohdonmukaisuus saattaa jopa rohkaista nuorta kokoilemaan rajojaan uudestaan toisen aikuisen kanssa (Kerola & Sipilä, 2017). Tätä tuleekin huomioida yläkoulussa Närhen ja kollegoiden (2017) mukaan, koska ristiriitaiset käytösodotukset lisäävät häiriökäyttäytymistä.

Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan häiritsevästi käyttäytyvä nuori on jatkuvassa stressitilassa, jolloin pysähtymisen ja rentoutumisen harjoittelu on todella tärkeää. Stressitila myös estää nuorta ajattelemaan järkevästi ja näkemään kokonaistilannetta. Kouluympäristössä käytettävään rentoutumiseen on olemassa monenlaisia menetelmiä, kuten erilaiset aistihuoneet. Nämä eivät kuitenkaan Kerolan ja Sipilän mukaan ole kaikkien saatavilla, joten nuorella voidaan keksiä matalankynnyksen tapoja edesauttaa rentoutumista. Näitä ovat erilaiset pallohieronnat, painolelut, tietoisuusharjoitukset tai mieluisan tavaran hypistely sekä rentoutumisharjoitukset (Si-

pilä & Kerola, 2017). Kerola ja kollegat (2009) korostavat autismin kirjon henkilölle rentoutumisen opettamisen olevan oleellista, koska pelkkä rentoutumaan kehoitus ei usein riitä. Rentoutumisharjoituksille voi olla tietty paikka, kuten alusta tai huone. Rentoutumisharjoituksen visualisointi on myös tärkeä osa, jolloin nuori itse tietää mitä harjoituksessa tehdään (Kerola ym., 2009).

Tärkeää osaa häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä pelaa tunnetaitojen sekä itsesäätelytaitojen tietoinen harjoittelu. Kerola ja Sipilä (2017) toteavat, että häiritsevä käyttäytyminen ilmentää yleensä nimenomaan tunteiden ilmaisun vaikeutta. Kun nuori on kykenemätön ilmaisemaan omia tunteitaan sanoin sekä kokee ettei tule ymmärretyksi, tuloksena on usein lyöminen, huutaminen tai muu häiritsevä käyttäytyminen. Kasvattajan onkin tärkeä tehtävä opettaa nuorella tunne-elämän perusasioita. Tunnetaidoissa on Kerolan ja Sipilän mukaan kyse siitä, että hallitsemattomat tunteet ilmenevät usein kahdella tavalla; nimeämisen ja kuvaamisen vaikeutena tai negatiivisten tunteiden suurina edustuksina. Tunnetaitojen hallitseminen koostuu tunnistamisesta, nimeämisestä, säätelystä ja ilmaisemisesta. Tunnetaitojen harjoittelu perustuu nimenomaan perustunteiden käsittelyyn. Kerola ja Sipilä toteavat tunteiden tunnistamiseen ja itsehillintään apuvälineiksi erilaiset asteikot, jolla voidaan konkreettisesti kuvata tunteen suuruutta. Lisäksi voidaan piirtämällä kuvata erilaisia ilmeitä ja eleitä ja niiden sopivuutta tunteeseen. Tunteiden ilmaisun yhteydessä voidaan pohtia myös nuoren kommunikoinnin kehittämistä. Kerola ja Sipilä toteavatkin, että häiritsevä käytös nähdään aina nuoren keinona yrittää viestiä jotain. Kommunikoinnin kehittäminen vaatii määrätietoista työtä, ja tavoitteena on löytää henkilölle sopivampi tapa ilmaista ajatuksiaan. Häiritsevän käytöksen keskiössä onkin usein sosiaalisten tilanteiden ongelmat. Näitä voidaan Kerolan ja Sipilän mukaan helpottaa visualisoimalla, sosiaalisilla tarinoilla, sopimuksilla sekä säännöillä. Fyysisen etäisyyden ottaminen on myös osa vuorovaikutusta (Kerola & Sipilä, 2017).

Häiritsevän käytöksen ilmetessä vastauksena voi toimia Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan myös ympäristön kontrollointi. Nuori voidaan ohjata toiseen tilaan tai ohjata nuoren huomio toisenlaiseen tekemiseen. Tämä voi rauhoittaa tilannetta helposti ja nopeasti. Häiritsevä käytös saattaa vähentyä myös jo pienillä arkirytmien muutoksilla. Lisäksi voidaan pohtia nuoren vuorokausirytmien huomioonottamista ja muuttumista. Älylaitteista johtuva valvominen tai muuten huono unensaanti vaikuttaa kokonaisvaltaisesti koko päivän jaksamiseen, ja tällaiselta nuorelta onkin mahdoton vaatia ponnisteluja (Kerola & Sipilä, 2017).

Kerola ja Sipilä (2017) nimeävät konkreettisia keinoja aistien ylikuormittumisen aiheuttamaan häiritsevään käytökseen. Nuoren ollessa yliherkkä äänille, avuksi voidaan tarjota kuulosuojaimet. Ongelman ollessa äänten kaikuminen voidaan käyttää erilaisia kankaita tai materiaaleja kauin vaimentamiseksi. Jos taas halutaan stimuloida syväaistituntemusta, käyttöön voidaan ottaa erilaisia painoleluja rauhoittamaan oppilasta (Kerola & Sipilä, 2017).

Vaikka kaikki edellä mainitut keinot ovat hyviä keinoja, Kerola ja Sipilä (2017) pitävät kaikista tärkeimpänä keinona strukturointia. Ilman strukturointia häiritsevän käytöksen vähentämisen mahdollisuudet ovat pienet. Strukturoinnin kohteena voi olla aika, paikka, tehtävät sekä jopa nuoren kanssa toimivat aikuiset. Kerola ja Sipilä toteavat, että häiritsevästi käyttäytyvälle nuorella on oleellista tehdä näkyväksi koko päivän strukturi, joko kuvin, tai tekstin. Tärkeää on antaa nuoren mahdollisuuksien mukaan itse vaikuttaa päiväänsä, ja vähintäänkin selittää nuorelle mitä tämän päivä pitää sisällään. Nuoren tulee sitoutua rutiineihinsa, jotta hän pystyisi tulevaisuudessa rakentamaan ne myös itsenäisesti. Kerolan ja Sipilän mukaan struktuurin avulla voidaan havainnollistaa päivään liittyvät tavoitteet, lukujärjestys, kellonajat, toimintaohjeet sekä tehtävissä etenemisjärjestys. Strukturointi on sitä tiukempaa ja tarkempaa, mitä häiritsevämpää käytös on. Tärkeää on myös kirjata ylös lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita (Kerola & Sipilä, 2017).

Lisäksi Kerola ja Sipilä (2017) mainitsevat kommunikoinnin ja visualisoinnin tärkeyden. Häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden kanssa voidaankin käyttää esimerkiksi sosiaalisia tarinoita kuvin esitettyinä, jos oppilaalla ilmenee sosiaalisten tilanteiden, kuten eleiden ja ilmeiden ymmärtämisen vaikeutta. Tunteista on myös tärkeä puhua. Häiritsevä käyttäytyminen saattaa myös liittyä turhautumiseen, joten oppilaalla tulisi olla aina mielekästä tekemistä, joka sopii hänen taitotasoonsa (Kerola & Sipilä, 2017).

## **6.2 Oppilaan tuntemus ja oppilaan kohtaaminen**

Wihersaari (2011) on kuvannut väitöskirjassaan kasvatuksen tavoitteena olevan tehokkuuden sijasta ja oppimisen tulosten sijasta aina yksilön kasvu. Kasvu ulottuuikin koko persoonallisuuteen, ja on todella yksilöllistä (Wihersaari, 2011). Kerola ja Sipilä (2017) mainitsevat tärkeänä tekijänä huumorintajun ja leikkimielisyyden. Kuitenkin myös huumori vaatii oppilaan tuntemusta, koska kaikenlainen huumori ei sovi kaikille (Kerola & Sipilä, 2017).



Wang, Brinkworth ja Eccles (2013) tutkivat tutkimuksessaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä oppilaan mielenterveyteen ja käyttäytymiseen. Tutkimuksessaan he totesivat, että positiivinen oppilaan ja opettajan välinen positiivinen suhde ehkäisi häiritsevää käyttäytymistä sekä mielenterveyden ongelmia 13–18-vuotiailla. Lisäksi luottamuksellinen ja positiivinen suhde pystyi vaikuttamaan vanhemman ja nuoren välisen haastavan suhteen vaikutuksiin, lisäten nuoren emotionaalista kyvykkyyttä sekä opettaen keinoja hallita tunteita (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013). Myös Muller (2001) toteaa tutkimuksessaan välittävä ja läsnä oleva opettaja vähentää yläasteikäisten oppilaiden koulun lopettamisen riskiä.

Lavy ja Naama-Ghanayim (2020) tutkivat opettaja-oppilas suhteen merkitystä oppilaan itsetuntoon, hyvinvointiin sekä koulussa pysymiseen. Lisäksi he tutkivat, miten opettajan oma kokemus työnsä merkityksellisyydestä vaikutti oppilaiden tuntemuksiin välitetyksi tulemisesta. Kokemus välitetyksi tulemisestä vaikutti myös oleellisesti tunteeseen turvallisesta oppimisympäristöstä. Välittävä opettaja Lavyn ja Naama-Ghanayim mukaan yrittää ymmärtää oppilaitaan ja kuuntelee heitä sekä kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa. Tämä vaatii opettajalta aitoa välittämistä nuoren hyvinvoinnista. Kuitenkin välittäminen oli tutkijoiden mielestä hyödyllistä myös opettajalle. Lavyn ja Naama-Ghanayim tutkimustulokset osoittivatkin, että opettajan omat kokemukset työnsä merkityksestä korreloivat oppilaiden huomatuksi tulemisen tunteiden kanssa; jos opettaja koki oman työnsä merkitykselliseksi, oppilaatkin kokivat hänen välittävän heistä. Tämä välittäminen taas tuki nuoren itsetuntoa, hyvinvointia sekä koulun jatkamista (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020).

### 6.3 Moniammatillinen yhteistyö

Kerola ja Sipilä (2017) toteavat **moniammatillisen tuen** koostuvan yhteistyöryhmistä, jossa toimivat kaikki nuoren kanssa työskentelevät aikuiset. Yhteistyöryhmä voi koostua luokanopettajan ja erityisopettajan lisäksi muista ammattilaisista, kuten puheterapeutista tai psykologista. Lisäksi tiivistä yhteistyötä tehdään vanhempien kanssa (Kerola & Sipilä, 2017).

Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan moniammatilliseen tukeen kuuluu oleellisesti yhteiset pelisäännöt sekä niihin sitoutuminen, kun pyritään ennaltaehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä. Tämä sopii yhteen Närhen ja kollegoiden (2017) pohdintoihin siitä, että yläasteella häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä tärkeää on yhteiset pelisäännöt, koska saman

nuoren kanssa toimii useita eri opettajia. Käyttösoletusten ollessa selkeät, nuori pystyy ennakkoimaan, mitä häneltä odotetaan ja muokkaamaan käyttäytymistään sen mukaan (Närhi ym., 2017). Kerola ja Sipilä (2017) toteavat, että häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyyn kuuluu oleellisesti myös tavoitteiden kirjaaminen sekä yhteinen toiminnanmäärittely ja seuraaminen. Toimijoita ollessa monta, oleellista on tiedonkulku sekä yhteiset käytännöt myös hyvän huomaamiseen (Kerola & Sipilä, 2017). Moniammatillinen tuki on tärkeä osa häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyyn käytettäviä interventioita, joita ovat ProKoulu sekä Check in Check out.

## 6.4 ProKoulu

**ProKoulu** toimintamalli perustuu Yhdysvaltalaiseen School-Wide Positive Behavioral Intervention and Supports [SWPBIS] malliin, jonka tavoitteena on luoda koko koulun toimintamalli, joka ennaltaehkäisee häiriökäyttäytymistä positiivisen kasvatuksen keinoin (ProKoulu.fi). Filter ja Brown (2019) toteavat SWPBIS-toimintamallin keskittyvän nimenomaan ennaltaehkäisyyn sekä oppilaiden kannustamiseen. Filterin ja Brownin mukaan monet vanhentuneet häiritsevää käyttäytymistä ehkäisevät menetelmät ovat keskittyneet rangaistuksiin käytöksen ilmetessä. SWPBIS-toimintamallin ydin on luoda koulun yhteiset käyttäytymisodotukset ja opettaa nämä oppilaille. Näitä käyttäytymismalleja tuetaan Filterin ja Brownin mukaan kirjallisilla ja suullisilla vihjeillä sekä huomioimalla oppilaan onnistumiset. Lisäksi, kun koulussa toimii yhtenäinen toimintamalli, myös häiritsevän käyttäytymisen ilmetessä siihen reagoidaan yhteisesti sovitulla tavalla, joka on myös oppilaan ennakoitavissa (Filter & Brown, 2019). Flannery ja McGrath (2017) korostavat, että kyseessä on koulun yhteinen toimintamalli, joka koskee jokaista koulun oppilasta, eikä keskity vain yksilöihin. Toimintamalliin kuuluu työryhmä, jonka tavoitteena on luoda juuri tietyille koululle sopivat toimintamallit ja käytösodotukset (Flannery & McGrath, 2017). Suomalainen ProKoulu toimii täysin samalla mallilla, mutta on sovellettu sopimaan nimenomaan suomalaisen koulujärjestelmään (ProKoulu.fi).

Flannery ja McGrath (2017) sekä Närhi ja kollegat (2017) toteavat, että toimintamallia käytettäessä yläkouluilla on huomioitava siihen liittyviä ominaispiirteitä, joista eniten he korostavat opettajien vaihtuvuutta. Tärkeää onkin, että koululla on yhteinen toimintamalli sekä yhteiset käytösodotukset, jotta nuoret osaavat toimia niiden mukaan, ja pystyvät ennakoimaan oman käyttäytymisensä seurauksia opettajasta riippumatta (Flannery & McGrath, 2017; Närhi ym.,

2017). Flannery ja McGrath (2017) tutkivatkin tutkimuksessaan näitä ominaispiirteitä, ja totesivat, että nuorten psyykinen kehitystaso on myös tärkeä huomioitava tekijä. Nuoret kokevat itsenäistymisen paineiden lisäksi paljon sosiaalisia paineita, joiden vuoksi nuori saattaa Flanneryn ja McGrathin mukaan käyttäytyä häiritsevästi siitä huolimatta, että tietää seuraukset, jos se hyödyttää hänen sosiaalisia suhteitaan. Heidän tutkimuksensa mukaan nuoren kasvavaa itsesääätelykykyä sekä halua itsenäistyä tuleekin hyödyntää SWPBIS-toimintamallissa, eikä niinkään aikuisjohtoisen mallin kautta (Flannery & McGrath, 2017).

Närhi ja kollegat (2017) tutkivat SWPBIS mallin soveltuvuutta yläkouluikäisille, koska suurin osa tutkimuksista keskittyy nimenomaan alakouluun kohdistuviin interventioihin, eivätkä ne näin ollen huomioi edellä mainittuja yläkoulun ominaispiirteitä. He totesivat tutkimuksessaan, että selkeät käytösodotukset sekä palautteet käyttäytymisestä edistivät häiritsevän käyttäytymisen vähänemistä ja työrauhaa. Tärkeä tekijä oli nimenomaan opettajien välinen yhteistyö, joka korostuu yläkoulussa, koska nuorta opettavien opettajien vaihtuvuus on suurta (Närhi ym., 2017).

## 6.5 Check in Check out

**Check in Check out** tuki kuuluu Drevon ja kollegoiden (2019) mukaan School-Wide Positive Behaviour Interventions and Support [SWPBIS] piiriin, jota vastaa Karhun, Närhen ja Savolaisen (2017) mukaan Suomessa jo edellä mainittu Pro-koulu. Karhun (2018) mukaan Check in Check out (CICO) on Yhdysvalloista peräisin oleva menetelmä, jonka tavoitteena on muokata ja ohjata oppilaan käyttäytymistä. Toimintamallissa oppilaalle tehdään selväksi, millaista käytöstä häneltä odotetaan sekä annetaan entistä tehokkaammin palautetta onnistumisista. Karhu toteaa, että keskeistä on keskittyä positiivisiin käyttäytymisen muutoksiin sekä kannustamiseen. CICO kuuluu yleensä tehostetun tuen piiriin, ja huoltajat ovat tärkeä osa sen onnistumista (Karhu, 2018).

Karhu (2018) selostaa, että CICO-toimintamalliin kuuluu aamu- ja iltapäivä tapaamiset, yleensä henkilökuntaan kuuluvan aikuisen kanssa, joka ei kuitenkaan ole nuoren oma opettaja, vaan yleensä esimerkiksi ohjaaja. Toiminnassa käytetään Karhun mukaan pistekorttia, johon oppilas saa kirjallisen palautteen sekä välitöntä suullista palautetta onnistuessaan. Pistekortti palautetaan päivän päätteeksi kotiin, jotta vanhemmatkin näkevät miten nuoren koulupäivä on sujunut. Karhun mukaan menetelmään kuuluu myös palkkiojärjestelmä. Palkkioiden

laajuus riippuu täysin opettajasta. Tärkeää on määrittää oppilaan tavoitetaso koulutiimin kanssa, mutta jo 60–80 % onnistuminen tarkoittaa tavoitteen saavuttamista (Karhu, 2018).

CICO-tuki on Karhun (2018) mukaan osa Pro-Kouluhanketta ja sen tavoitteena on myönteisen vuorovaikutussuhteen vahvistaminen sekä myönteisten aikuiskontaktien lisääminen. Totesimmekin tutkielman aluksi, että monien tutkijoiden mielestä juuri nämä positiiviset opettaja ja oppilas kontaktit ennaltaehkäisevät haastavaa käyttäytymistä (Närhi ym., 2017; Ojala, 2017). Kerola ja Sipilä (2017) toteavat myös, että usein häiritsevästi käyttäytyvän nuori saa lähes pelkästään negatiivista palautetta, tai rangaistuksia. CICO-tuen tavoitteena on Karhun (2018) mukaan myös luoda toimintaympäristö, eikä kiinnittä huomiota diagnooseihin.

Wolfe ja kollegat (2016) toteavat, että tutkimuksissa on todettu, että CICO on erityisen tehokas, jos tukea saavan oppilaan häiriökäyttäytyminen on huomionhakuista, mutta on tehonnut myös muusta syystä häiritsevästi käyttäytyviin oppilaisiin. Kuitenkin uusin Drevon ja kollegoiden (2019) uusien kokoava tutkimus aiemmista CICO-tutkimuksista osoittaa, että oppilaan häiriökäytöksen syy ei vaikuta intervention tehokkuuteen. Drevon ja kollegoiden tekemä meta-analyysi Check in Check Out tutkimuksista osoitti myös, että vaikka tutkijat ajattelivat tukitoimen olevan tehokkaampi ala- kuin yläkouluissa, tämä ei kuitenkaan pitänyt paikkansa. Heidän tutkimuksensa osoitti myös, että CICO-interventioilla oli positiivinen vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen (Drevon ym., 2019).

Vaikka Check in Check out- tukitoimeita on tutkittu laajasti Yhdysvalloissa, Karhun ja kollegoiden (2017) mukaan sen vaikuttavuutta Suomen koulutusjärjestelmässä ei ole tutkittu. Huomioitavaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on osa-aikainen erityisopetus sekä kolmiportainen tuki. Karhu ja kollegat (2019) totesivat tutkimuksessaan, asiantuntijuus ei ole välttämättömyys CICO:n tehokkuudelle, vaan esimerkiksi ohjaajat voivat vetää tukitoimeita ilman ongelmia. Heidän tutkimuksensa totesi myös CICO:n toimivuuden Suomen koulutusjärjestelmässä ja, että se tarjoaa selkeän vaihtoehdon oppilaille, joille luokkaympäristön kevyemmät tukikeinot eivät toimi. Tärkeä huomio oli, että oppilaat, jotka selkeästi hyötyivät Check in Check out menetelmästä, korostivat vanhemmilta ja opettajilta saatua tukea (Karhu ym., 2019). Voimmekin siis todeta, että vanhempien ja opettajien tuki oli tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan tärkeä tukikeino, kuten edellä on mainittu Ojalan (2017) ja Närhen ja kollegoiden (2017) tutkimuksissa.



## Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa käsittelen sitä, miten löytämäni tutkimustulokset ja aineistot vastaavat tutkimuskysymyksiini. Tutkielmani tavoitteena oli kuvata, mitkä syyt voivat selittää häiritsevää käyttäytymistä, ja millä keinoilla tällaista käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä. Lisäksi tarkisteluun kohteena oli erilaiset interventiot, jolla voidaan puuttua nuoren häiritsevään käyttäytymiseen. Nuoren häiritsevässä käyttäytymisessä oleellista oli kiinnittää huomiota myös koulun toimintamalleihin. Yläasteella opettajien vaihtuvuus on suurta, ja siksi koko koulun yhteiset toimintamallit ovat kiistattomasti ydinasemassa häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä sekä tukitoimissa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena oli selvittää, millaiset taustatekijät selittävät nuorten häiritsevää käyttäytymistä. Tarkisteluun kohteeksi valikoitui kiintymyssuhteen merkitys, temperamentti, nuoren kotiolo, mielenterveys sekä erilaiset diagnoosit. Tutkimustulokset ja aineistot osoittivat, että turvattomat kiintymyssuhteet saattavat selittää häiritsevää käyttäytymistä. Turvattomaan kiintymyssuhteeseen liittyikin usein turvattomuuden kokemuksia sekä joko impulsiivista käytöstä tai päinvastoin nuoren lamaantumista ja passivoitumista. Nämä taas vaikuttivat suoraan oppimiseen ja käyttäytymiseen.

Tutkimustulosten mukaan nuoren temperamentti saattaa selittää häiritsevää käyttäytymistä. Häiriökäyttäytymistä aiheuttavat tekijät olivat tutkimusten mukaan vaikeat temperamentti-piirteet, kuten impulsiivisuus, intensiivisyys sekä kyvyttömyys mukautua muutoksiin. Häiritsevää käytöstä selitti, jos nuoren käytösodotukset ja temperamentti olivat epäsopuuhdassa toisiinsa nähden. Lisäksi temperamentti saattaa selittää sosioemotionaalisia ongelmia, ja holtitonta käyttäytymistä. Myös kotiolojen todettiin saattavan aiheuttaa häiritsevää käyttäytymistä. Häiritsevää käyttäytymistä näyttikin ennustavan heikko isän ja nuoren välinen suhde sekä haastavat sisarussuhteet. Vastaavasti taas vanhempien tapa valvoa, asettaa rajoja ja odotuksia nähtiin positiivisena tekijänä häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä. Muita häiritsevää käyttäytymistä selittäviä tekijöitä olivat nuoren masentuneisuus ja ahdistuneisuus, joka usein linkittyy edellä mainittuihin tekijöihin, ja on seuraus jostain nuorta vaivaamasta asiasta. Lisäksi taustatekijöiksi voidaan nimittää tietyt diagnoosit, joihin liittyvä käytös koetaan usein häiritsevänä. Näitä ovat esimerkiksi ADHD tai autismi. Häiritsevä käytös onkin usein oheisdiagnoosi edellä mainittujen diagnoosien rinnalla.

Voimme todeta, että kaikki edellä mainitut tekijät saattavat selittää häiritsevää käyttäytymistä. Kuitenkin jokaisella taustatekijälle yhteistä oli se, että jo yksi positiivinen kasvatussuhde saattaa muuttaa käytöstä positiivisesti, ja olla näin ollen nuorelle merkityksellinen. Lisäksi voimme todeta, että vaikka taustasyiden tietäminen voi auttaa häiritsevän käytöksen ehkäisyssä, tulee koulussa keskittyä nimenomaan tukitoimiin sekä nuoren positiiviseen huomiointiin. Vaikka taustasyöt ovatkin tärkeitä varsinkin ennaltaehkäisyyn näkökulmasta, ne ovat usein monisyisiä, ja niihin ei pystytä aina tehokkaasti vaikuttamaan. Käyttäytymiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni halusin tarkistella sitä, millaisia tukitoimia sekä interventiota voidaan käyttää häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Tämä olikin mielestäni tutkielmani kannalta oleellisempi tutkimuskysymys, koska se tarjoaisi opettajille konkreettisia keinoja häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn. Tärkeää on ensin tarkistella koulutusjärjestelmämme nykytilannetta, joka käsittää kolmiportaisen tuen sekä nykyiset luokkaympäristön muutokset. Kolmiportainen tuki on muuttanut tuen antamisen kolmeen eri tasoon, jonka joka portaalla tuen intensiivisyys kasvaa. Nämä tukitoimet sijoittuvatkin näille portaille; matalan kynnyksen keinot ovat usein osa yleistä tukea, joka on tarkoitettu jokaisen nuoren käyttöön, kun taas intensiivisemmät tuen muodot kuuluvat tehostettuun ja erityiseen tukeen. Luokkaympäristöt ovat muuttuneet inklusiivisemmiksi, jolloin samassa luokassa opiskelee kaikkien tuen portaiden opiskelijoita. Tämä vaikuttaa siihen, että tukitoimissa tulee entistäkin enemmän keskittyä koko koulun yhteisiin toimintamalleihin.

Tutkimustulosten mukaan häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä oppilaan kohtaaminen sekä tuntemus ovat ydinasemassa. Tutkimustulosten mukaan oppilaan ja opettajan välinen positiivinen suhde ennaltaehkäisi häiritsevää käyttäytymistä, ja tämä pystyi myös korvaamaan toisten ihmissuhteiden negatiivisia vaikutuksia käyttäytymiseen. Häiritsevää käyttäytymistä ennaltaehkäisi myös opettajan oma kokemus työnsä merkityksellisyydestä sekä oppilaiden kokemukset huomatuksi tulemisesta ja siitä, että opettaja välittää heistä. Nämä kaksi tekijää korreloivat keskenään; oppilaat, joiden opettajat kokivat työnsä merkitykselliseksi, tunsivat tulevansa huomatuksi sekä turvalliseksi.

Tutkimustulokset osoittivat, että jo luokkaympäristön pienet muutokset voivat ennaltaehkäistä häiritsevää käyttäytymistä. Näistä keinoista kaikista oleellisin oli strukturointi, joka hyödyttää luokassa jokaista oppilasta, eikä vain heitä, joilla on käyttäytymisen haasteita. Muita keinoja

olivat yhteiset säännöt, rentoutumisen, tunnetaitojen sekä itsesäätelyn harjoittelu, ympäristön kontrollointi, ennakointi, visualisointi ja kommunikointi. Luokkaympäristön keinojen suhteen oleellista oli myös tietoisuus erilaisista diagnooseista ja niiden tekijöistä, kuten aistiherkkyydestä. Näin pystyttiin vastaamaan nuoren tuen tarpeisiin. Moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeä tekijä varsinkin yläasteella opettajien vaihtuvuuden vuoksi. Häiritsevän käytöksen ennaltaehkäisyssä nuorella tulee olla selkeät käytösodotukset sekä seuraukset, jotta nuori voi muokata omaa käytöstään sekä ennakoida tietyn käytöksen seurauksia.

Viimeiseksi tarkistelin ProKoulun sekä Check in Check out- interventioiden vaikutuksia häiritsevän käytöksen ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa. ProKoulu vastaa juuri edellä mainittuun yhteisen toimintamallin luomisen pulmaan, luomalla ennaltaehkäisyyn ja käytösodotuksiin perustuvan koko koulun toimintasuunnitelman. Tutkimusten mukaan hyödylliseksi osoittautui nuorten kehitystason hyödyntäminen eli itsenäistymishalun mukaan tuominen käyttäytymisen muuttamiseen. ProKoululla todettiin olevan positiivinen vaikutus nuoren häiritsevän käyttäytymisen ehkäisemisessä.

Check in Check out interventio kuuluu osaksi ProKoulua, ja sen tavoite on pistekortin sekä päivittäisen seurannan avulla tarkkailla ja tiedottaa sekä oppilasta että vanhempia käyttäytymisodotusten täyttymisestä. Lisäksi jokapäiväinen kanssakäyminen pyrkii lisäämään opettajan ja oppilaan välistä myönteistä vuorovaikutusta. Tutkimustuloksissa todettiin, että Check in Check out menetelmä vähentää tehokkaasti häiritsevää käyttäytymistä. Tutkimustulosten perusteella oleelliseksi nousi myös se, että uusimpien tutkimuksien mukaan menetelmä toimii riippumatta siitä, että hakeeko oppilas huomiota käyttäytymisellään, vai ei, kun vanhat tutkimukset taas totesivat, että menetelmä toimii tehokkaammin, jos häiritsevä käytös on huomi-onhakuista. Suomalaiset tutkimustulokset osoittivat menetelmän toimivan myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, joka eroaa amerikkalaisesta koulutusjärjestelmästä esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, ja kolmiportaisen tuen suhteen. Tutkimuksissa todettiin, että pistekortin ohjaajan ei tarvitse olla ammattilainen tai opettaja, vaan myös ohjaaja tai muu aikuinen voi järjestää tehokasta käyttäytymisen muuttamista tukevaa interventiota. Lisäksi interventioista hyötynneet oppilaat korostivat tutkimusten mukaan opettajan sekä vanhempien roolia.



Voimmekin tiivistäen todeta, että häiritsevän käyttäytymisen tehokkaaseen ehkäisyyn on olemassa useita matalan kynnyksen luokkaympäristön keinoja sekä tehokkaampia ja intensiivisempiä interventioita. Tutkimustulosten perusteella voimme todeta, että nimenomaan nuorten häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä oleellista on koko koulun yhteiset toimintamallit ja käytösodotukset, jotta nuori voi muokata omaa käyttäytymistään sekä ymmärtää sen seuraukset. Kuitenkin positiivinen opettaja–oppilas suhde todettiin useissa tutkimuksissa joko oleellisimmaksi tehokeinoksi, tai tärkeäksi tavoitteeksi.

## Pohdinta

Tässä luvussa arvioin tutkielmani luotettavuutta sekä tulosten merkitystä kasvatustieteellisen teorian että käytännön kehittämisen suhteen. Lopuksi esittelen, miten häiritsevän käyttäytymisen ehkäisykeinojen tehokkuutta voitaisiin tutkia yläaste konseptissa lisää, ja mitä jatkotutkimusaiheita tutkielmani voisi luoda.

Tutkielmani luotettavuutta lisäävät tarkka rajaus tutkielman kohteena ollessa vain tarkoin tutkitut interventiot sekä kohdentaminen yläasteen konseptiin. Käytin tutkielmassani sekä kotimaisia että kansainvälisiä aineistoja ja tutkimuksia, mitkä vastasivat mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksiini. Lisäksi suljin pois interventioita sekä aiheita, joiden tutkimustieto ei mielestäni vastannut suomalaista koulutusjärjestelmää tai joiden tutkimusnäyttö oli vähäinen. Vaikka aineistoissa käytettiin runsaasti erilaisia termejä kuvaamaan häiritsevää käyttäytymistä, käytin aineistoja vain niiltä osin, kun ne vastasivat valitsemani termin kriteerejä. Lisäksi arvioin koko ajan myös omia näkemyksiäni ja niiden objektiivisuutta liittyen esimerkiksi terminologian tulkitsemiseen.

Käytin työni lähtöteoksena Valterin koulun opasta häiritsevän käyttäytymisen ehkäisemiseen. Tämä teos esitteli monia konkreettisia esimerkkejä luokkaympäristössä käyttäytymisen edistämiseksi sekä toimi itselleni eräänlaisena lähtökohtana tutkielman aloittamiseen. Lisäksi taustalla toimii oma osaamiseni, kokemukseni sekä pohjatietoni erityispedagogiikan aiheista ja teemoista. Keskustelin myös aiheeseen perehtyneen tutkijan kanssa. Tämä keskustelu loi mahdollisuuden vertailla erilaisia termejä, jotta valitsisin sellaisen termin, joka kuvaisi juuri niitä asioita ja näkökulmia, jotka olivat tutkielmani kannalta oleellisia. Halusin korostaa nimenomaan positiivisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä menetelmiä, jotka perustuisivat motivoivaan lähestymistapaan. Tästä syystä tietyt termit sulkeutuivat täysin pois vaihtoehdoista.

Tutkimukseni pohjautuu opettajien konkreettisiin riittämättömyyden tunteisiin heidän kohdattessaan häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita. Koen, että erityispedagogiikan opinnot valmistavat häiritsevän käyttäytymisen kohtaamiseen varsin hyvin, kun taas luokanopettajan opinnot eivät juurikaan syvenny kyseiseen aiheeseen. Tätä voidaan pitää varsin ongelmallisena, koska inklusio on lisännyt häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden määrää myös yleisopetuksen luokissa.

Kirjallisuuskatsaus oli tehokas menetelmä tuottaa uutta tietoa tutkielmani aiheesta sekä rakentaa selkeä kuva siitä, miten häiritsevän käyttäytymisen terminologia sekä ennaltaehkäisy ja interventiot koulussa ovat kehittyneet. Lisäksi kirjallisuuskatsaus kokosi yhteen erilaisia menetelmiä ja tutkimustuloksia sekä mahdollisia selittäviä tekijöitä käyttäytymisen taustalla. Tutkimuksen tärkein anti oli kuitenkin mielestäni se, että tehokkaiden menetelmien käyttäminen sekä positiivinen kasvattajan ja nuoren välinen suhde olivat oleellisempia keinoja kuin syiden pohtiminen. Tämä oli hypoteesi, jonka oletinkin tutkimuksellani saavani. Se antaa myös positiivisen kuvan häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden opettajille; muutokseen on mahdollisuuksia, koska jo yksi välittävä suhde voi muuttaa käyttäytymistä sekä aiheuttaa myös opettajalle arvokkaita onnistumisen kokemuksia.

Heti kandidaatintutkielmani aluksi jouduin pohtimaan käsitettä, minkä valitsisin kuvaamaan nuoren haastavaa käyttäytymistä. Erilaisia termejä oli useita ja niiden seulominen ei ollut kovinkaan helppoa. Kirjallisuutta tai tutkimustietoa terminologiasta ei ollut ollenkaan. Termin käyttö näyttikin perustuvan vain tutkijoiden ja kirjailijoiden omiin mieltymyksiin tai näkökulmiin häiritsevistä käyttäytymisestä. Kuitenkin jokaista termiä tutkittuani tulin siihen tulokseen, että valitsen termin häiritsevä käyttäytyminen. Häiritsevä käyttäytyminen oli terminä kaikista sopivin, koska se kuvasi käyttäytymistä monipuolisesti, kuitenkaan liittämättä sitä liiaksi nuoreen itseensä tai implikoimatta käytöksen olevan aina haasteen antamista toiselle osapuolelle eli tahallista käyttäytymistä. Terminologiaan olisi mielestäni oleellista kiinnittää enemmän huomiota ja pyrkiä selvittämään, miten opettajat nimittävät ei-toivotusti käyttäytyvää oppilasta. Termillä saattaa olla paljon vaikutusta siihen, miten oppilas kokee tulevaisuutta kohdatuksi. Lisäksi opettajan olisi tärkeä tarkistella omia lähtökohtiaan valitsemaansa termiin. Arjessa oppilaan käytös saattaa tuntua usein henkilökohtaiselta haasteelta, jolloin termin ”haastava” käyttö on täysin luonnollinen reaktio. Kuitenkin termi on varsin negatiivinen ja siksi sen käyttöä tulisikin pohtia tarkoin. Haastavasti käyttäytyvästä nuoresta tulee helposti haastava nuori, jolloin huomionkohteena on nuori itse eikä enää hänen käyttäytymisensä.

Mielestäni löytämieni tutkimustulosten avulla pystyin erittelemään nimenomaan niitä tekijöitä, jotka ovat tärkeässä asemassa nuorten häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä. Koko koulun yhteinen toimintasuunnitelma ja käytösodotukset antavat nuorelle mahdollisuuden ennakoida oman käytöksensä seurauksia sekä tietää, millaista käyttäytymisen tulisi olla jokaisella tunnilla. Tällä pystytään välttämään toisistaan eroavat käytösodotukset, joita saattaa ilmetä

opettajien vaihtuessa oppituntien välillä. Yläasteella käytösodotusten toteutumisen seuraaminen ja valvonta ovat toki haastavampia kuin ala-asteella, jossa lapsen kanssa toimii paljon rajallisempi määrä aikuisia. Tähän vastaus on kuitenkin tehokas moniammatillinen yhteistyö, joka vaatii aluksi varmasti suunnittelua ja totuttelua, mutta opettajien kokemukset näistä menetelmistä ovat olleet edellä mainittujen tutkimusten mukaan positiivisia. Lisäksi laaja yhteistyö verkosto saattaisi ehkäistä opettajien häiritsevästi käyttäytyviin oppilaisiin liittyvää uupumusta sekä tuoda varmuutta heidän kanssaan toimimiseen.

Sen lisäksi, että tutkielmassa keskitytään tutkimaan toimimista oppilaan hyväksi, täytyy huomionkohteeksi ottaa opettajien hyvinvointi. Hyvinvoiva ja jaksava opettaja on tehokas ja välttämätön työkalu oppilaan hyvinvointiin ja hyvinvoiva oppilas taas edistää opettajan hyvinvointia. Nämä kaksi asiaa ovatkin tutkimuksien mukaan yhteydessä toisiinsa, ja vahvistavat toisiaan. Kaikkien edellä mainittujen tutkimustulosten perusteella onkin selvää, että oppilaasta aidosti välittävä ja positiiviseen kannustamiseen keskittyvä opettaja on oppilaan häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä oleellinen tekijä.

Nykypäivän koulussa teknologian lisääntyminen ja siirtyminen etäopetukseen sekä vallitseva koronatilanne ovat teemoja, joiden vaikutusta häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä tulee arvioida. Keskeisen osan ollessa tutkimustulosten mukaan opettajan ja oppilaan kohtaaminen sekä selkeät käytösodotukset ja -tavoitteet voimme pohtia, miten tämä kaikki on mahdollista etäopetuksen kautta. Elhay ja Hershkovitz (2019) tutkivat koulun ulkopuolisen viestinnän vaikutusta yläasteen opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatuun. Heidän tutkimuksensa kohteena oli nimenomaan WhatsApp- sovelluksen käyttäminen kommunikaation välineenä koulun ulkopuolella. Heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että luokkaympäristön ulkopuolinen keskustelu edisti positiivista luokkahenkeä sekä oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Kuitenkin Elhay ja Hershkovitz toteavat, että koulun ulkopuolinen viestintä on vielä varsin ongelmallista, koska sen koetaan helposti ylittävän yksityisyyden rajoja (Elhay & Hershkovitz, 2019). Voimmekin todeta, että erilaisten alustojen käyttö ei välttämättä tarkoita sitä, että oppilas ei kokisi tulevansa kohdatuksi. Kuitenkin ajattelen, että kohtaaminen kasvotusten on välttämätöntä ja teknologiaa voidaan käyttää lähinnä täydentämään kanssakäymistä.

Kuten tutkimuksissa todettiin, Suomessa nimenomaan yläasteelle keskittyviä interventioita ei ole tutkittu läheskään niin paljon kuin ala-asteelle sijoitettavia, vaikka yläasteella häiritsevää

käyttäytymistä esiintyy enemmän. Mielestäni yläasteelle soveltuvien interventioiden tutkiminen olisi erittäin arvokasta. Näiden tutkimuksien tavoitteena tulisi olla tutkia nimenomaan interventioiden sopivuutta yläasteen ominaispiirteisiin. Ajattelin jatkaa aihettani pro gradu- tutkielmassani ja empiirisesti haluaisin tutkia erilaisia interventioita tai terminologiaa. Tutkimukseni kohteena voisi olla esimerkiksi millaisia interventioita yläasteella Suomessa käytetään häiritsevän käyttäytymisen ehkäisemiseen tai kuinka eri yläkouluissa toteutetaan yhteisiä toimintasuunnitelmia ja käytäntöjä häiritsevän käyttäytymisen ehkäisyssä. Yläkoulun opettajat voisivat myös kommentoida omia tuntemuksiaan liittyen häiritsevään käyttäytymiseen, ja saamaansa tukeen koko koulun tasolla. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista tutkia opettajien omia kokemuksia häiritsevästi käyttäytyvistä nuorista ja verrata niitä heidän käyttämäänsä terminologiaan. Tämän avulla voisimme selvittää, millaista terminologiaa opettajat käyttävät oppilaista sekä miten ne korreloivat opettajien oman jaksamisen tunteiden kanssa. Jos tutkittaisiin opettajien jaksamisen tunteita, vertailua voitaisiin toteuttaa myös luokanopettajien ja erityisopettajien välillä, jolloin luultavasti saataisiin esille koulutuksen ero häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden opettamisessa. Tämä ero ei kuitenkaan olisi linjassa inklusion tavoitteiden kanssa, joiden mukaan jokaisen opettajan tulisi osata toimia häiritsevästi käyttäytyvän nuoren kanssa. Yksinkertaisemmin terminologiaa voisi tutkia keräämällä aineistoa siitä, mitä termiä opettajat käyttävät ja miten he sitä perustelevat.

## Lähteet / References

- Chan, J., Arnold, S., Webber, L., Rishes, V., Parmenter, T. & Stancliffe, R. (2012). *Is it time to drop the term 'challenging behaviour'?*: Jeffrey Chan and colleagues advocate adoption of the phrase 'behaviour of concern' to highlight the proper response of support staff to people with learning disabilities. *Learning disability practice*. 15(5).
- Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R. & Rigney, A. (2019). *A meta-analytic review of the evidence for check-in check-out*. *Psychology in the Schools*. 56(3).
- Elhay, A. & Hershkovitz, A. (2019). *Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment*. *Education and information technologies*. 24(1).
- Filter, K. & Brow, J. (2019). *Validation of the PBIS-ACT Full: An Updated Measure of Staff Commitment to Implement SWPBIS*. *Remedial and Special education*. 40(1).
- Flannery, B. & McGrath, K. (2017). *Implementation of SWPBIS in high school: Why is it different?* *Preventing school failure*. 61(1).
- Fosco, G., Stormshak, E., Dishion, T. & Winter, C. (2012). *Family Relationships and Parental Monitoring During Middle School as Predictors of Early Adolescent Problem Behavior*. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 40(2).
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat-interventiosta*. Turun yliopisto.
- Hirvonen, R., Väänänen, J., Aunola, K., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2018). *Adolescents' and mothers' temperament types and their roles in early adolescents' socioemotional functioning*. *International Journal of Behavioral Development*, 42 (5), 453-463.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). *The practices of dealing with children in need of special support: a Nordic perspective*. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 19(3).
- Howard, J. (2013). *Distressed or deliberately defiant?: Managing challenging student behaviour due to trauma and disorganized attachment*. Australian Academic Press.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). *Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin*. NMI-Bullet.
- Karhu, A. (2018). *Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). *Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools*. *European journal of special needs* 34(1) s. 136-146

- Kauffman, J. & Landrum, T. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Pearson.
- Kemppainen, S. & Kontiainen, J. (2015). *Väkivalta lisääntyy kouluissa: koulupoliisit herätelivät havaitsemaan oululaiskouluissa lisääntyneen ja raaistuneen väkivallan*. Kaleva. s. 6–7.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. PS-Kustannus.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Häiritsevä käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. (2011). *Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin*. NMI-bullet.
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., Sourander, A, & Aalberg, V. (2016). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Duodecim.
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). *Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement*. *Teaching and Teacher education*. 91.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOY.
- Mowat, J. (2014). *Inclusion- that word! Examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social emotional and behavioural difficulties/needs*. *Emotional and Behavioral Difficulties*. 20(2).
- Muller, C. (2001). *At role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students*. *Sociological inquiry*. 71(2).
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). *Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools*. *British Educational Research Journal* 43(6)
- Närhi, V. (2018). *ADHD-oireinen lapsi koulussa*. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J.(toim.) (2018). *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia*. NMI Bullet.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> Lainattu: 9.5.2021
- ProKoulu (2013). Haettu osoitteesta: <https://www.prokoulu.fi/tuloksia/> Lainattu: 9.5.2021

- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Sumia, M. *Nuoren adhd*. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J.(toim.) (2018). *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2019). Nuorten masennusoireilu ja masennustilat. Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-masennusoireilu-ja-masennustilat>  
Lainattu: 16.6.2021
- Takala, M. *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Takala, M. & Kontu, E. *Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet*. Teoksessa: Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva nuori*. PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöksi. *Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Wang., M-T, Brinkworth, M. & Eccles, J. (2013). *Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behaviour adjustment*. *Developmental psychology*. 49(4).
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C., Sabey, C., Lund, E. & Scott, W. (2016). *A Systematic Review of the Empirical Support for Check-In Check-Out*. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 18(2).