

Luokanopettajien käsityksiä haastavista vuorovaikutustilanteista ja keinoista tukea oppilaan käyttäytymistä

Julia Lehtonen & Roosa Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtonen, Julia ja Väisänen, Roosa. 2023. Luokanopettajien käsityksiä haastavista vuorovaikutustilanteista ja keinoista tukea oppilaan käyttäytymistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 89 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä haastavien vuorovaikutustilanteiden tausta- ja tilannetekijöistä sekä opettajien ennaltaehkäisevistä ja ratkaisukeskeistä keinoista tukea oppilaan käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin ja tutkimusote pohjautui fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenteoriaan. Tutkimukseen osallistui yhdeksän (n=9) alakoulussa työskentelevää luokanopettajaa ja tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa hyödynnettiin ABC-mallia sekä luokkatason käyttäytymisen tuen interventiota Class-Wide Positive Behavior Support (CWPBS).

Opettajat kuvailivat haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijöiksi perhetaustan ja kasvuympäristön, diagnoosit sekä sosioemotionaalisten taitojen puutteet. Tilannetekijöinä opettajat kuvailivat tyydyttymättömät perustarpeet sekä hankalan olon. Opettajat hyödynsivät ennaltaehkäisevinä keinoina oppilastuntemusta, sosioemotionaalisten taitojen tukemista, oppimisympäristön muokkaamista sekä struktuuria ja rutiineja. Ratkaisukeskeisinä keinoina opettajat hyödynsivät oppilaan rauhoittamista ja kohtaamista sekä keskustelua.

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustat ovat usein moninaiset, minkä vuoksi ei ole olemassa yhtä oikeaa keinoa tukea oppilaan käyttäytymistä. Tulostemme ovat merkittäviä erityisesti niiden oppilaiden näkökulmasta, joilla on käyttäytymisen haasteita. Tulostemme mukaan opettajat voivat yksinkertaisilla tukikeinoilla vastata oppilaan käyttäytymisen haasteisiin.

Asiasanat: haastavat vuorovaikutustilanteet, tausta- ja tilannetekijät, tukikeinot, oppilaan käyttäytyminen, Class-Wide Positive Behavior Support

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO..... | 6 |
| 2 HAASTAVAT VUOROVAIKUTUSTILANTEET..... | 9 |
| 2.1 Käsitteen määrittely..... | 9 |
| 2.2 Haastavien vuorovaikutustilanteiden vaikutukset lasten ja nuorten oppimiseen ja hyvinvointiin..... | 11 |
| 2.3 Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät..... | 13 |
| 2.3.1 Perinnölliset tekijät ja lapsen temperamentti..... | 14 |
| 2.3.2 Neuropsykiatriset tekijät..... | 15 |
| 2.3.3 Oppimisvaikeudet..... | 17 |
| 2.3.4 Sosioemotionaaliset taidot ja itsesäätelytaidot..... | 17 |
| 2.3.5 Perhetausta ja kodin kasvu ympäristö..... | 20 |
| 2.4 Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät..... | 21 |
| 2.4.1 Ärsyke tai tyydyttymätön perustarve..... | 22 |
| 2.4.2 Siirtymätilanteet..... | 23 |
| 2.4.3 Struktuurin ja rutiinien puute..... | 23 |
| 2.4.4 Ratkaisemattomat tilanteet..... | 24 |
| 3 OPPILAAN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN KOULUSSA..... | 26 |
| 3.1 Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma..... | 26 |
| 3.1.1 Kolmiportainen tuki..... | 28 |
| 4 OPPILAAN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN HAASTAVISSA VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA | 30 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1 | ABC-mallin hyödyntäminen oppilaan käyttäytymisen analysoimisessa ja tukemisessa | 31 |
| 4.2 | Class-Wide Positive Behavior Support (CWPBS) | 34 |
| 4.3 | Interventiokeinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi..... | 36 |
| 4.3.1 | Oppimisympäristön muokkaaminen | 36 |
| 4.3.2 | Struktuuri ja rutiinit | 38 |
| 4.3.3 | Säännöt ja toimintaohjeet | 41 |
| 4.3.4 | Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen | 42 |
| 4.3.5 | Palaute..... | 46 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ..... | 48 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 49 |
| 6.1 | Tutkimuksen lähestymistapa | 49 |
| 6.2 | Tutkimuksen osallistujat..... | 50 |
| 6.3 | Tutkimusaineiston keruu..... | 51 |
| 6.4 | Aineiston analyysi | 53 |
| 6.5 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut | 59 |
| 7 | TULOKSET..... | 62 |
| 7.1 | Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät..... | 62 |
| 7.2 | Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät | 66 |
| 7.3 | Luokanopettajien ennaltaehkäisevät keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi | 70 |
| 7.4 | Luokanopettajien ratkaisukeskeiset keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi | 75 |
| 8 | POHDINTA..... | 81 |
| 8.1 | Pohdinta ja johtopäätökset | 81 |

| | |
|--|------------|
| 8.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus..... | 90 |
| 8.3 Jatkotutkimusaiheet..... | 93 |
| LÄHTEET | 95 |
| LIITTEET..... | 111 |

1 JOHDANTO

Luokanopettajat kohtaavat haastavia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa lähes päivittäin. Haastavilla vuorovaikutustilanteilla tarkoitetaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä voimakkaita tunteita ja ristiriitatilanteita, jotka haittaavat opetusta ja oppimista (Kurki, 2017). Koulukontekstissa haastavia vuorovaikutustilanteita voi esiintyä esimerkiksi oppimistilanteissa, joissa oppilas kokee turhautumisen tunteita tai luokan yleisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilas kokee haasteita (Kurki, 2017). Tällaisia haastavia tilanteita voivat olla esimerkiksi konfliktit oppilaiden välillä, työrauhaongelmat tai oppilaan käyttäytyminen, joka ei vastaa koulun sääntöjä ja käyttäytymisodotuksia. Haastavat vuorovaikutustilanteet voivat johtua myös tilanteeseen osallistuvien henkilöiden tavoitteiden eroavaisuuksista tai tilanteiden tulkintojen eroista, joita oppilaat tai opettajat tilanteista tekevät (Arsenio & Lover, 1997; Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012). Lisäksi haasteita voi aiheutua yksilöiden eri tavoista työskennellä ja kommunikoida (Järvenoja ym., 2012).

Useiden tutkimusten mukaan haastavat vuorovaikutustilanteet koulussa vaikuttavat niin yksilön kuin koko luokan oppimiseen ja hyvinvointiin sekä opettajien työhyvinvointiin (Bilias-Lolis, Chafouleas, Kehle & Bray, 2012; Bradshaw, Bottiani, Osher & Sugai, 2014; Lannie & McCurdy, 2007; Metsäpelto ym., 2015; Saloviita, 2014). Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen on todettu olevan riski lapsen ja nuoren kehitykselle, hyvinvoinnille sekä oppimiseen ja sosiaalisten suhteiden muodostamiselle ja ylläpitämiselle (Bilias-Lolis ym., 2012; Bradshaw ym., 2014). Haastavien vuorovaikutustilanteiden on todettu vähentävän tehtäväsuuntautuneen työskentelyn aikaa luokassa (Lannie & McCurdy, 2007) sekä olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen suoriutumiseen koulussa (Metsäpelto ym., 2015). Haastavat vuorovaikutustilanteet koulussa heijastuvat työrauhaan, mikä voi häiritä tai estää oppimistavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula, 1992; Saloviita, 2014). Luokahuoneessa tapahtuvien haastavien vuorovaikutustilanteiden on todettu olevan yhteydessä myös oppilaiden oppimismotivaatioon (Vauras, Salo & Kajamies, 2018).

Lasten ja nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteet ovat olleet viime aikoina julkisessa keskustelussa. Yhä enenevässä määrin uutisoidaan koulussa oireilevista lapsista ja nuorista. Ylen uutisen mukaan koululaiset lyövät yhä useammin toisiaan sekä opettajia (Mäentausta & Uusi-Kraapo, 2023). Helsingin Sanomissa uutisoitiin tapauksesta, jossa 15-vuotias poika jahtasi toista oppilasta teräaseen kanssa Laitilassa (Laine, 2022b). Helsingin Sanomien uutisissa kerrottiin myös, kuinka Eurajoella oppilaan hiukset sytytettiin palamaan kesken koulupäivän (Jokinen, 2022). Jo hyvin nuoret oppilaat ovat joutuneet pelkäämään pahoinpidellyksi tulemista, kuten käy ilmi Helsingin Sanomista, jossa uutisoitiin Kaarinassa asuvasta ensimmäisen vuosiluokan oppilaasta, joka ei uskaltanut mennä kouluun, koska pelkäsi tulevansa pahoinpidellyksi (Laine, 2022a).

Opettajat ovat kokeneet, että haastavat ja uhkaavat vuorovaikutustilanteet koulussa aiheuttavat heissä riittämättömyyden ja keinottomuuden tunteita (Ekonen, 2022). Opettajan ja oppilaan ongelmallinen vuorovaikutussuhde sekä sosiaalisesti ja pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet ja niiden ratkaiseminen ovat tutkimusten mukaan eniten kuormittaneet ja uuvuttaneet opettajia (Evertson & Weinstein, 2006; Onnismaa, 2010). Uutiset ja tutkimukset ovat tuoneet yleiseen keskusteluun muun muassa opettajien taidot puuttua haastaviin tilanteisiin koulussa. Kouluissa tapahtuvien haastavien tilanteiden taustalla olevat syyt ovat moninaiset, minkä takia näiden tekijöiden ymmärtäminen voi olla haastavaa. Sitäkin tärkeämpää olisi näiden syiden selvittäminen ja ymmärtäminen osana haastavien tilanteiden ennakoimista ja ratkaisemista. Taustalla olevien syiden ymmärtäminen voi parhaimmillaan auttaa löytämään toimivia keinoja oppimisen tukemiseksi ja näkemään myös haastavassa tilanteessa lapsen käyttäytymisen taakse (Ahonen, 2017; Karhu, 2018).

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa (Ahonen, 2017; Kurki, 2017). Näitä taitoja opettaja voi tukea ennakoivasti ja ratkaisukeskeisesti muun muassa luokan sääntöjä ja käyttäytymisen odotuksia opettamalla ja niitä systemaattisesti harjoittelemalla (Epstein ym., 2008; Kern & Clemens, 2007; Puustjärvi & Repokari, 2017), positiivisella vahvistamisella, reaaliaikaisella palautteella (Epstein

ym., 2008; Karhu, 2018; Kern & Clemens, 2007; Puustjärvi & Repokari, 2017) sekä oppimisympäristöä muokkaamalla esimerkiksi istumajärjestyksen avulla (Epstein ym., 2008; Karhu, 2018; Kern & Clemens, 2007; Roiha & Polso, 2018). Opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä suhteella on paljon merkitystä oppimista tukevan käyttäytymisen vahvistamisessa. Empaattinen ja lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä tutkitusti vähentää häiriöitä luokassa (O'Connor ym., 2011; Saloviita, 2014) sekä tukee koulumenestystä (Saloviita, 2014). Esimerkiksi Piantan ym. (2008) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttaa akateemiseen menestymiseen. Hyvälaatuinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä vahvistaa oppilaan työskentelytaitoja, tukee tunteiden itsesäätelytaitojen kehittymistä sekä käyttäytymisen säätelyä (O'Connor ym., 2011). Positiivinen tunneside taas lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota toimia odotetulla tavalla (Karhu, 2018).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia luokanopettajien käsityksiä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevista tausta- ja tilannetekijöistä sekä opettajien ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä keinoja tukea oppilaiden käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan haastavia vuorovaikutustilanteita luokkatason käyttäytymisen tuen näkökulmasta, sillä siitä löytyy huomattavasti vähemmän tutkimusta koulutasoiseen käyttäytymisen tukemiseen verrattuna. Tämän vuoksi halusimme kohdistaa tutkimuksemme juuri luokanopettajien käsityksiin ja keinoihin kohdata haastavia vuorovaikutustilanteita.

2 HAASTAVAT VUOROVAIKUTUSTILANTEET

2.1 Käsitteen määrittely

Tutkielma käsittelee oppilaan käyttäytymisen tukemista. Valitsimme kuitenkin pääkäsitteeksi haastavat vuorovaikutustilanteet, joissa oppilas ilmaisee käytöksellään ympäristön odotusten ja omien taitojen luomaa ristiriitaa. Käsitteet ”haastava käyttäytyminen” tai ”ongelmakäyttäytyminen” ovat perinteisempiä kouluun vakiintuneita termejä kuvaamaan vuorovaikutuksellisia haasteita koulussa (Kerola & Sipilä, 2017). Käsitteet eivät ole neutraaleja, minkä takia niihin voi sisältyä riski väärään informaatioon tai lapsen leimaantumiseen (Ahonen, 2017). Edellä mainittuja käsitteitä pidetään nykyään oppilasta leimaavina, sillä negatiivissävytteiset käsitteet liitetään yksilöön sen sijaan, että keskityttäisiin ympäristön tarjoamaan tukeen esimerkiksi niissä haastavissa vuorovaikutustilanteissa, joissa ongelmallista käyttäytymistä ilmenee. Moni ”haastavasti käyttäytyvä” oppilas tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja millaista käyttäytymistä pidetään hyväksyttävänä, mutta oppilaalla saattaa olla esimerkiksi vaikeuksia tarkastella oman toimintansa syitä ja seurauksia sekä niiden vaikutusta muihin ihmisiin (Greene, 2018). Tällöin oppilas tarvitsee tukea aikuiselta kyseisten taitojen harjoitteluun. Tutkielman pääkäsitteeksi valikoituikin haastavat vuorovaikutustilanteet korostaaksemme ympäristön ja kasvattajien vastuuta yksilön toiminnan tukemisessa sen sijaan, että käyttäisimme leimaavia käsitteitä yksilöstä, joka oireilee omien taitopuutteiden ja ympäristön asettamien odotusten välisen ristiriidan seurauksena.

Haastavan vuorovaikutustilanteen määrittely on kontekstisidonnaista, sillä se on vahvasti sidoksissa sosiaalisiin tilanteisiin ja koulun käyttäytymismallien kulttuuriin (Takala & Kontu, 2016). Haastavan vuorovaikutustilanteen määrittelyyn vaikuttaa näin ollen henkilön omakohtainen kokemus ja se, miten toiset käyttäytyvät samankaltaisessa tilanteessa (Takala & Kontu, 2016). Kurki (2017) määrittelee haastavat tilanteet vuorovaikutustilanteissa ilmeneviksi voimakkaiksi tunteiksi ja ristiriitatilanteiksi, jotka haittaavat opetusta ja oppimista.

Luokkahuoneessa haastavia vuorovaikutustilanteita voi esiintyä esimerkiksi oppimistilanteissa, joissa oppilas kokee turhautumisen tunteita tai luokan yleisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilas kokee haasteita (Kurki, 2017). Oppilas saattaa kohdistaa ei-toivottua käyttäytymistä esimerkiksi muihin oppilaisiin tai opettajaan, mikä vaikeuttaa oppitunnilla keskittymistä. Takalan ja Kontun (2016) mukaan lapsen käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa määritellään usein haastavaksi silloin, kun se on ei-toivottua tai sopimatonta käyttäytymistä koulussa.

Haastavat vuorovaikutustilanteet luokkahuoneessa voivat ilmetä monilla eri tavoilla ja eri asteisina. Haastavissa vuorovaikutustilanteissa lapsen käyttäytyminen saattaa näyttäytyä esimerkiksi näkyvinä muutoksina oppilaan puheessa, tunnetilassa ja fyysisessä tilassa (Kerola & Sipilä, 2017). Oppilas saattaa toimia välinpitämättömästi sääntöjä kohtaan, tehdä ilkeävaltaa, käyttäytyä verbaalisesti tai fyysisesti aggressiivisesti sekä häiritä ja käyttäytyä epäsosiaalisella tavalla (Benson & Brooks, 2008; Crocker ym., 2007; Fox ym., 2007; Greene, 2018; Lowe ym., 2007). Kun oppilaalla ei ole taitoa toimia vuorovaikutustilanteessa, hän saattaa turvautua esimerkiksi uhkailuun, kiroiluun, syyttelyyn tai puhumattomuuteen. Haasteet vuorovaikutustilanteissa voivat näkyä lapsen ilmeissä ja eleissä sekä saattavat ilmetä myös kireytenä, kiihtyneisyytenä, ärtyneisyytenä tai ahdistuneisuutena (Kerola & Sipilä, 2017). Lisäksi oppilas saattaa jähmettyä, vetäytyä tai takertua tilanteessa, jossa hänellä ei ole riittäviä taitoja toimia (Kerola & Sipilä, 2017). Tällaiset muutokset oppilaan käyttäytymisessä voivat toimia opettajalle ennusmerkkeinä oppilaan puutteellisista vuorovaikutustaidoista.

Haastavat vuorovaikutustilanteet voivat johtua eri syistä. Takalan ja Kontun (2016) mukaan haastavissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevä käyttäytyminen voi johtua siitä, että lapsi reagoi tunteella vallitsevaan tilanteeseen ja ympäristöönsä. Tällöin lapsen voi olla vaikeaa tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä säädellä niitä tilanteeseen sopivalla tavalla (Takala & Kontu, 2016). Haasteet vuorovaikutustilanteissa voivat johtua myös tavoitteiden eroavaisuuksista tai tilanteiden tulkintojen eroista, joita oppilaat tai opettajat tekevät (Arsenio & Lover, 1997; Järvenoja ym., 2012). Esimerkiksi epävarma oppilas saattaa tulkita toisen

oppilaan vitsin ivallisena, vaikka vitsi ei olisi edes koskenut kyseistä oppilasta. Väärän tulkinnan seurauksena oppilaan reaktio voi olla verbaalisesti tai fyysisesti aggressiivinen käytös. Haasteita voi aiheutua myös yksilöiden erilaisista tavoista työskennellä ja kommunikoida (Järvenoja ym., 2012). Kommunikoinnin eroavaisuudet voivat herättää erilaisia tulkintoja viestin vastaanottajan mukaan. Jos oppilas ei esimerkiksi katso silmiin vuorovaikutustilanteessa, hänen toimintaansa voidaan tulkita yleisten sosiaalisten normien mukaan epäkohteliaaksi. Todellisuudessa oppilaan tapa vuorovaikuttaa voi olla hänelle luontainen, mutta se ei välttämättä ilmene viestin vastaanottajalle. Tällaiset vuorovaikuttamisen tapojen ja tulkintojen eroavaisuudet taas voivat edesauttaa haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymistä (Järvenoja ym., 2012).

2.2 Haastavien vuorovaikutustilanteiden vaikutukset lasten ja nuorten oppimiseen ja hyvinvointiin

Haastavat vuorovaikutustilanteet koulussa ovat varsin yleisiä (Saloviita, 2014; Talala, 2019) ja ne vaikuttavat useiden tutkimusten mukaan niin yksilön kuin koko luokan oppimiseen ja hyvinvointiin (Bilias-Lolis ym., 2012; Bradshaw ym., 2014; Charles, 2005; Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016). Ei-toivotun käyttäytymisen on todettu olevan riski lapsen ja nuoren kehitykselle, hyvinvoinnille ja oppimiselle (Bilias-Lolis ym., 2012) sekä sosiaalisten suhteiden muodostumiselle ja ylläpitämiselle (Bradshaw ym., 2014). Aikaisemmissa tutkimuksissa on löydetty selkeä yhteys oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ja heikon koulumenestyksen välille (Kremer ym., 2016; Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby, 2007; Metsäpelto, 2015; Scott, 2015). Oppilaan käyttäytymisellä haastavissa vuorovaikutustilanteissa on todettu olevan yhteys heikompaan lukutaidon kehitykseen ja myöhempään koulumenestykseen (Metsäpelto, ym., 2017; Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein & Sumi, 2005).

Haastavat vuorovaikutustilanteet luokassa heijastuvat myös luokan työrauhaan. Ne voivat häiritä opettamista ja oppimista sekä estää oppimistavoitteiden saavuttamista koulussa (Charles, 2005; Erätuuli & Puurula, 1992; Saloviita,

2014). Saloviidan (2014) mukaan työrauhaongelmat ja haastavat vuorovaikutustilanteet luokassa vievät aikaa tehokkaalta oppimiselta, millä on selkeä yhteys oppilaiden oppimistuloksiin. Haastavat vuorovaikutustilanteet muuttavat myös luokkahuoneen ilmapiiriä ja dynamiikkaa, sillä huomion kiinnittäminen haastavaan tilanteeseen vie huomion pois opetettavasta asiasta (Parsonson, 2012). Haastavien vuorovaikutustilanteiden on todettu vievän paljon opettajan aikaa ja huomiota luokan muilta oppilailta (Ojala, 2017). Toistuvat ja uhkaavaltakin tuntuvat tilanteet luokassa häiritsevät muita oppilaita ja vaikeuttavat luokan ilmapiiirin rakentamista turvalliseksi ja kannustavaksi (Fields, 2012). Sigfridsin (2009) mukaan työrauhaongelmat ja negatiivinen ilmapiiri luokassa vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja kasvamiseen.

Lanen ym. (2007) ja Scottin (2015) mukaan oppilaat, joilla on haasteita vuorovaikutustilanteissa, sitoutuvat heikommin kouluun. Heikko kouluun sitoutuminen voi näkyä esimerkiksi suurina poissaolomäärinä tai koulutehtävien laiminlyömisinä. Kouluun kiinnittyminen (eng. student engagement) voi vaarantua, jos oppilas ei koe kuuluvansa yhteisöön, ei koe koulua merkityksellisenä tai ei halua osallistua koulun toimintaan (Virtanen, 2017). Käytöksellään oireilevilla oppilaille syntyy usein konflikteja muiden luokkakavereiden sekä aikuisten kanssa (Kauffman & Landrum, 2018; Sandberg, 2021). Vähäiset kaverisuhteet ja negatiivinen oppilas-opettajasuhde voi vaikuttaa kommunikaatioon sekä oppilaan koulussa viihtymiseen ja kouluun kiinnittymiseen (Karhu, 2018). Useissa tutkimuksissa on todettu, että myönteinen oppilas-opettajasuhde lisää oppilaan kouluun kiinnittymistä, vähentää poissaoloja ja ongelmatilanteita sekä on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009; Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Muhonen ym., 2016; O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert, 2017). Vähäiset vuorovaikutustilanteet ja kielteiset kokemukset sosiaalisista tilanteista lisäävät näin ollen lapsen riskiä siihen, että hänellä ei kehity riittäviä yhteistyö- ja empatiataitoja sekä sosiaalista vastavuoroisuutta, jotka ovat tärkeitä tekijöitä ihmissuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä (Kauffman & Landrum, 2018).

Oppilaan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa vaikuttaa myös motivaatio. Vauraan ym. (2017) mukaan haastavat vuorovaikutustilanteet voivat vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään ja täten heijastua oppilaan oppimismotivaatioon ja käyttäytymiseen. Oppilasta voi esimerkiksi turhauttaa ja ahdistaa, kun hän kokee toistuvasti epäonnistumisen kokemuksia. Haastavat vuorovaikutustilanteet voivat olla myötävaikuttamassa oppilaan kasautuvia epäonnistumisen kokemuksia sekä saattavat vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään ja täten heijastua oppilaan käyttäytymiseen useilla eri tavoilla (Vauras ym., 2018). Tämä saattaa vaikuttaa oppilaan käyttäytymisen kautta työrauhaan ja siten opetukseen ja oppimiseen. Oppilaan ahdistus saattaa purkautua muiden oppilaiden häiritsemisenä, puheliaisuutena tai piittaamattomuutena koulutehtäviä kohtaan. Lannien ja McCurdyn (2007) mukaan haastavien vuorovaikutustilanteiden on todettu myös vähentävän tehtäväsuuntautuneen työskentelyn aikaa luokassa. Motivaation ollessa tehtäväsuuntautunut, oppilas haluaa kehittyä, oppia uusia tietoja ja taitoja sekä asettaa itselleen uusia tavoitteita (Lannie & McCurdy, 2007). Kun oppilas ei jaksakaan nähdä vaivaa oppimisen eteen, vaikuttaa se väistämättä akateemiseen suoriutumiseen ja motivaatioon sekä kouluun kiinnittymiseen.

2.3 Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät

Lapsen käyttäytymiselle haastavissa vuorovaikutustilanteissa on aina jokin syy, sillä oppilas voi käyttäytymisellään pyrkiä viestimään ympäristölleen esimerkiksi pahaa oloa tai tuen tarvetta (Ahonen, 2017; O'Regan & Virtanen, 2012; Sandberg, 2021). Greenen (2018) mukaan lapsen haasteet vuorovaikutustilanteissa ovat signaali ympäristölle, että lapsi ei kykene täyttämään tiettyjä käyttäytymisen odotuksia. Tällöin kasvattajan, tässä tapauksessa opettajan, tehtävänä on tarjota oppilaalle tukea, jotta kyseiset taitopuutteet saisivat harjoitusta. Valitettavan usein koulujen kurinpitokeinot kuitenkin keskittyvät haastavissa vuorovaikutustilanteissa yksilön käyttäytymisen muuttamiseen ja ei-toivotusta käyttäytymisestä rankaisemiseen sekä kyseisen käyttäytymisen poistamiseen sen sijaan, että tarkasteltaisiin esimerkiksi käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä (Greene,

2018). Lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat monet lapsen, lapsen kasvuympäristöön sekä näiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, joita kutsutaan taustatekijöiksi (Aronen, 2016; Scott, 2015; Suvisaari & Manninen, 2009; Talala, 2019). Arosen (2016) mukaan haastavissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevän käyttäytymisen taustalla olevia syysuhteita on vaikea lineaarisesti osoittaa, mutta useissa tutkimuksissa on löydetty keskeisiä riski- ja taustatekijöitä, jotka voivat selittää lapsen käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla voi olla perinnölliset, lapsen temperamenttiin (Ahonen, 2017; Baker ym., 2007; Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020), neuropsykiatriaan, oppimisvaikeuksiin (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020; Riihonen ym., 2020), sosioemotionaaliin taitoihin (Ahonen, 2017; Klenberg ym., 2020; Talala, 2019), perhetaustaan sekä kasvuympäristöön liittyviä tekijöitä (Murray & Farrington, 2010; Riihonen ym., 2020; Talala, 2019).

2.3.1 Perinnölliset tekijät ja lapsen temperamentti

Lapsen perinnöllisen alttiuden on todettu vaikuttavan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Ahonen, 2017) ja käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa (Baker ym., 2007). Tällaisia perinnöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen temperamentti ja persoonallisuuden piirteet. Temperamenttiin kuuluvat esimerkiksi aktiivisuus, sosiaalisuus, ärtymisherkkyyys, sopeutumiskyky ja rytmiisyys (Ahonen, 2017; Riihonen ym., 2020). Useat tutkijat ovat todenneet, että lapsen persoonasta noin puolet määrittyy biologisen perimän kautta, minkä vuoksi temperamentilla on melko pysyvä perusta ihmisen tavassa käyttäytyä (Ahonen, 2017). Bakerin ym. (2007) mukaan perinnölliset tekijät voivat vaikuttaa muun muassa lapsen välinpitämättömyyteen ja aggressiivisuuteen. Lapsen temperamentin on todettu myös vaikuttavan lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa, sillä ne ovat yhteydessä siihen, miten helposti ja millä tavalla lapsi oppii säätelemään reaktioidensa voimakkuutta eri tilanteissa (Ahonen, 2017; Karreman ym., 2010; Riihonen ym., 2020). Esimerkiksi lapsen käytöksen

impulsiivisuus ja vihaisuus ennustavat, että lapsella tulee olemaan haasteita vuorovaikutustilanteissa myöhemmällä iällä (Karreman ym., 2010). Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla saattaa vaikuttaa myös lapsen temperamentti-
piirteistä negatiivinen emotionaalisuus sekä ADHD-diagnosiin liittyvät piirteet, kuten tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (Murray & Farrington, 2010; Scott, 2015; Viding ym., 2008).

Riihosen ym. (2020) mukaan temperamenttiin linkittyy vahvasti itsesäätelykyky. Lapsen voimakas temperamentti on sidoksissa hitaasti kehittyvään itsesäätelykykyyn, minkä vuoksi voimakkaiden ja epämiellyttävältä tuntuvien tunteiden hallitseminen ja niiden säätely voi olla vaikeaa (Riihonen ym., 2020). Tämän vuoksi haastavat vuorovaikutustilanteet luokassa saattavat synnyttää voimakkaan reaktion lapsessa ja aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Vaikka temperamentti on melko pysyvä, muokkautuu se lapsen kasvun ja kehittymisen sekä ympäristön odotusten mukaan, sillä ympäristön ajatellaan joko vahvistavan tai heikentävän lapsen temperamentin ja persoonallisuuden piirteitä (Ahonen, 2017). Lapsi reagoi yksilöllisten piirteidensä mukaisesti ympäristöön, mutta samalla tavalla ympäristö reagoi yksilöllisesti lapseen, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Ahonen, 2017).

2.3.2 Neuropsykiatriset tekijät

Oppilaan käyttäytymisen taustalla haastavissa vuorovaikutustilanteissa saattaa vaikuttaa myös neuropsykiatriset häiriöt, kuten ADHD, autismikirjon häiriöt, Touretten oireyhtymä tai aistipoikkeavuudet (Parikka ym., 2020; Riihonen ym., 2020). Esimerkiksi lapsi, jolla on ADHD, saattaa reagoida aggressiivisesti pitkälti impulsiivisuuden vuoksi, jos hän ei saa riittävää tukea (Riihonen ym., 2020). Myös autismikirjon häiriön piirteitä omaavan lapsen tunnesäätelytaidot ovat lähes aina ikätasoistaan heikommat sosiaalisissa tilanteissa, minkä vuoksi hänen voi olla vaikeaa sietää pettymyksiä ja muutoksia tuttuihin rutiineihin (Riihonen ym., 2020). Parikan ym. (2020) mukaan neuropsykiatrisiin häiriöihin liittyy usein puutteita kognitiivisissa tiedonkäsittelytaidoissa, sosioemotionaalisissa taidoissa

ja vuorovaikutustaidoissa sekä toiminnanohjauksessa. Kliinisten kokeiden mukaan neuropsykiatrisesti oireilevat lapset ovat sosioemotionaalisilta taidoiltaan usein 1–2 vuotta vertaisiaan jäljessä (Riihonen ym., 2020). Parikan ym. (2020) mukaan puutteet kognitiivisissa ja sosioemotionaalisissa taidoissa sekä neuropsykiatristen häiriöiden päällekkäisyys voivat vaikuttaa haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla. Esimerkiksi neuroepätyypillinen oppilas saattaa tulkita tai vuorovaikuttaa eri tavoin, jolloin haastavia vuorovaikutustilanteita voi syntyä helpommin. Parikan ym. (2020) mukaan oppilaan käyttäytymisen taustalla on harvoin pelkästään lapsen sairaus, vaan ei-toivotun käyttäytymisen voi käynnistää muun muassa ympäristö, riittämätön ohjaus tai toisten lasten yllytys. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä kiinnittää huomiota vuorovaikutusympäristöön sekä tarjota oppilaille keinoja vuorovaikutustilanteista selviytymiseen sekä vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Oppilaan käytös haastavassa tilanteessa voi olla tilanteeseen nähden lapsen kannalta ainoa käytettävissä oleva selviytymiskeino, vaikka se vaikuttaisi muiden ihmisten mielestä sopimattomalta käytökseltä (Parikka ym., 2020).

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla voi olla myös lapsen poikkeavat aistikokemukset eri aistialueilla, sillä ne ovat tyypillisiä neuropsykiatrisissa häiriöissä (Parikka ym., 2020; Riihonen ym., 2020). Aistipoikkeavuudet voivat näyttäytyä neljällä tavalla, kuten aistien yli- ja aliherkkyytenä sekä aistimusten tavoitteluna tai välttämisenä. (Autismiliitto, 2022; Parikka ym., 2020.) Autismiliiton (2022) mukaan aistipoikkeavuudet voivat aiheuttaa muun muassa kipua, mikä saattaa heijastua lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi jos oppilaalla on yliherkkä kuulo, hän saattaa kuulla normaaliltakin tuntuvat äänet epätavallisen kovina ja reagoida niihin esimerkiksi huutamalla, itkemällä tai heittämällä tavaroita. Ihmisellä, jolla on aistipoikkeavuuksia, voi myös olla suuri tarve kokea aistikokemuksia silloin, kun tilanne tai ympäristö ei ole sille suotuisa, mikä saattaa johtaa haastaviin vuorovaikutustilanteisiin luokassa (Autismiliitto, 2022; Parikka ym., 2020). Tämän takia olisikin tärkeää kiinnittää huomiota aistipoikkeavan lapsen toimintaympäristöön, siihen

kuuluviin ihmisiin ja toimintatapoihin, jotta pystytään paremmin ottamaan ne huomioon oppituntia suunnitellessa (Autismiliitto, 2022; Parikka ym., 2020).

2.3.3 Oppimisvaikeudet

Haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa voivat aiheuttaa myös erilaiset oppimisvaikeudet. Parikan ym. (2020) mukaan oppimisvaikeudet hankaloittavat opiskelua ja oppimista sekä muovaavat lapsen käsitystä itsestään oppijana. Oppimisvaikeuksien on todettu olevan yhteydessä voimakkaampaan ahdistuneisuuteen oppimistilanteesta (Butz & Usher, 2015) ja aiheuttavan enemmän kielteisiä tunteita (Baird ym., 2009) sekä lisäävän riskiä voida psyykkisesti huonosti (Aro ym., 2019). Oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa lapselle huonommuuden ja häpeän kokemuksia sekä pelkojakin oppimista kohtaan, mitkä vaikuttavat negatiivisesti lapsen itsetuntoon ja -luottamukseen omista kyvyistä ja taidoista (Parikka ym., 2020). Esimerkiksi toistuvat epäonnistumisen kokemukset matematiikan sisältöalueiden oppimisesta, voivat aiheuttaa lapselle suurta huolta ja pelkoa tulevasta kokeesta.

Parikan ym. (2020) mukaan lapsi voi yrittää selviytyä oppimisen haasteista ja sen vaikutuksista mitätöimällä koulun ja opiskelun merkitystä, mikä lisää muun muassa käytöshäiriöiden ja epäsosiaalisen käyttäytymisen riskiä. O'Reganin ja Virtasen (2012) mukaan oppimisvaikeudet saattavat lisätä vuorovaikutustilanteissa haastavaa käyttäytymistä silloin, jos lapsi kokee lukemisen vaikeuden myötä turhautumista, huonommuutta ja heikkoa itsetuntoa. Tällöin lapsen käyttäytyminen voi olla reagointia stressiin, pelkoon, ylivoimaisilta tuntuviin haasteisiin tai taitopuutteisiin. O'Reganin ja Virtasen (2012) mukaan oppimisvaikeudet liittyvät vahvasti lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa, mutta ei välttämättä riitä yksinään syyksi ja selitykseksi.

2.3.4 Sosioemotionaaliset taidot ja itsesätelytaidot

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla nähdään usein olevan sosioemotionaalisten taitojen puutteet ja tunne-elämän haasteet (Ahonen, 2017; Klenberg

ym., 2020; O'Regan & Virtanen, 2012; Poikkeus, 2011, Talala, 2019). Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee pystyäkseen käsittelemään tilanteessa herääviä tunteita ja siten toimimaan sosiaalisesti rakentavalla tavalla vuorovaikutustilanteissa (Ahonen, 2017) sekä mukautumaan ympäristön asettamiin tilannesidonnaisiin vaatimuksiin (Kokkonen & Kinnunen, 2009). Sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat tätä kautta yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteisiin, sillä puutteiden vuoksi lapsi ei ole välttämättä löytänyt sosiaalisesti hyväksyttävää keinoa itsensä ilmaisemiseksi ja sen takia reagoi käytöksellään haastavaan tilanteeseen (O'Regan, 2012). Talalan (2019) mukaan tunne-elämän haasteet näkyvät koulussa, sillä sosioemotionaalisten taitojen puutteet ja kehittymättömät taidot tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä vaikeudet nimetä ja säädellä omia tunteita, aiheuttavat haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa.

Itsesäätelytaidot ovat avainasemassa, kun tarkastellaan lapsen käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä (Klenberg ym. 2020; Poikkeus 2011). Itsesäätelytaidot ovat keskeisin sosioemotionaalinen taito, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään tilanteeseen nähden sopivalla tavalla (Ahonen, 2017; McClelland ym., 2015). Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020) mukaan itsesäätely on kehittyvä taito malittaa mielensä ja löytää tilanteeseen nähden sopiva ratkaisu toimia ja käyttäytyä. Kun lapsen itsesäätelytaidot ovat puutteelliset, lapsi ikään kuin tasapainottelee ajattelua, tunteita ja käyttäytymistä kiihdyttävien ja hillitsevien toimintaimpulsien välillä (Sainio ym., 2020). Tällöin lapsen voi olla vaikeaa säädellä käyttäytymistään tunnereaktiota herättävässä vuorovaikutustilanteessa, jolloin lapsi voi esimerkiksi reagoida voimakkaasti tilanteeseen nähden. Poikkeuksen (2011) ja Klenbergin ym. (2020) mukaan lapsen puutteelliset itsesäätelytaidot tulevat ilmi useimmiten ali- tai ylisäätelyinä. Kun lapsen itsesäätelyvaikeudet johtuvat alisäätelystä, lapsen automaattinen itsesäätely säätelee lapsen toimintaa tavalla, joka ei tue lapsen käyttäytymistä tilanteen kannalta sopivalla tavalla (Aro, 2011; Klenberg ym., 2020). Tällöin lapsi saattaa toimia impulsiivisesti, esimerkiksi haukkua tai tönäistä toista lasta. Ylisäätelyssä taas lapsi pyrkii estämään ja rajoittamaan tunteitaan ja niihin liittyvää

käyttäytymistä liiallisesti, jolloin lapsen käyttäytyminen saattaa ilmetä vetäytyneisyytenä tai ujoutena (Ahonen, 2017; Aro, 2011; Klenberg ym., 2020). Lapsi saattaa esimerkiksi vetäytyä vuorovaikutustilanteesta, jonka selvittelyyn tarvittaisiin hänen osallisuuttaan. Lapsen itsesäätelytaitojen puutteisiin voidaan kuitenkin vaikuttaa muuttamalla toimintaympäristöä ja vuorovaikutustilanteita sekä vahvistamalla itsesäätelytaitoja (Klenberg ym., 2020).

Lapsilla, jotka joutuvat toistuvasti haastaviin vuorovaikutustilanteisiin, on keskimääräistä heikompi toiminnanohjaus, joka liittyy kiinteästi itsesäätelyyn ja niiden taustalla oleviin haasteisiin (Hofmann ym., 2012; Saarinen ym., 2015). Toiminnanohjauksella tarkoitetaan taitoa suunnata, yhdistää ja kontrolloida käyttäytymistä ja siihen liittyviä kognitiivisia toimintoja (Klenberg, 2015). Lapsen puutteelliset taidot toiminnanohjauksessa saattavat näkyä muun muassa sääntöjen oppimisessa ja niiden noudattamisessa, ongelmanratkaisutaidoissa, valintojen tekemisessä, oman toiminnan säätelyssä, tarkkaavuuden ylläpitämisessä ja muistin toiminnassa sekä keskittymisessä (Saarinen ym., 2015; Scott, 2015). Esimerkiksi jos lapsella on heikot ongelmanratkaisutaidot, voi hän olla keinottomampi haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Sandbergin (2021) mukaan lapsi, jolla on haasteita käyttäytymisessä, toiminnanohjauksessa, tunteiden itsesäätelyssä ja itsehillinnässä, ei välttämättä itse tunnista tai tiedosta asiaa. Kaikilla lapsilla ei välttämättä ole taitoja toimia tai muuttaa toimintaansa tilanteessa rakentavalla tai sopivalla tavalla, vaikka heillä olisikin halua toimia oikein (Sandberg, 2021). Esimerkiksi lapsen voi olla vaikea ennakoita ja suunnitella tulevaa tilannetta, minkä vuoksi pienikin muutos lukujärjestyksessä tai oppitunnin kulussa voi vaikeuttaa toimimista oppitunnilla.

Oppilaan puutteelliset kielelliset taidot voivat myös lisätä haastavien vuorovaikutustilanteiden todennäköisyyttä. Sandbergin (2021) mukaan lapsen käyttäytyminen haastavissa vuorovaikutustilanteissa saattaa johtua lapsen heikommista toimintaedellytyksistä vuorovaikutustilanteissa ympäristön kanssa. Lapsi, jolla on haasteita toiminnanohjauksessa ja tunteiden itsesäätelyssä ei välttämättä osaa sanallistaa epämiellyttävältä tai hankalalta tuntuva tilannetta (Sandberg,

2021). Lundanin (2012) mukaan kielelliset vaikeudet voivat vaikuttaa lapsen tunteeseen sekä niiden ilmaisemiseen ja sanallistamiseen. Kielelliset vaikeudet ilmevät usein tunteiden luokittelussa ja ilmaisussa, omien tarpeiden tunnistamisessa ja nimeämisessä sekä ongelmanratkaisussa heikkona sisäisenä puheena, mikä saattaa johtaa aggressiivisuuteen ja sitä kautta vaikuttaa ongelmiin sosiaalisissa suhteissa ja koulussa (Eme, 2007; Lundan, 2012; Moffitt & Lynam, 1994). Tällaisissa tilanteissa lapsen tunteet saattavat tuntua ylitsepääsemättömiltä puutteellisten säätelytaitojen vuoksi ja lapsi kokee pystyvänsä ilmaisemaan esimerkiksi turhautumistaan pelkästään käyttäytymisellä, jota opettajat tai muut aikuiset pitävät haastavana (Sandberg, 2021). Toiminnanohjauksen pulmat voivat ilmetä näin ollen monin eri tavoin ja vaikeuttaa lapsen oppimista, sosiaalisten suhteiden muodostumista ja käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa.

2.3.5 Perhetausta ja kodin kasvuympäristö

Lapsen kasvuympäristöön liittyvät taustatekijät vaikuttavat myös lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Useissa tutkimuksissa on todettu, että äidin raskaudenaikainen tupakointi ja alkoholinkäyttö (Disney ym., 2008; Murray & Farrington, 2010; Nigg & Breslau, 2007) sekä stressi, ahdistuneisuus ja masennus (Glover, 2011; Kim-Cohen ym., 2005) ovat riskitekijöitä lapsen käyttäytymiselle. Vanhemmuuteen liittyvistä tekijöistä vanhemmuustyylillä, rikonnaisella perhetaustalla, perheen pitkäaikaisilla sisäisillä konflikteilla, vanhempien heikoilla kognitiivisilla kyvyillä ja matalalla sosioekonomisella asemalla on yhteys lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa (Moffitt & Lynam, 1994; Monuteaux ym., 2007; Raine ym., 2005; Sourander ym., 2006; Talala, 2019). Murrayn ja Farringtonin (2010) mukaan lapsen käyttäytyminen haastavissa vuorovaikutustilanteissa saattaa johtua myös vanhempien vähäisestä kiintymyksestä ja lämmön ilmaisemisesta sekä rankaisevasta ja epä johdonmukaisesta kurinpidosta. Oppilaan oireilu voi johtua aikuisen huomion tarpeesta, jos kotona ei ole välittävää tai läsnä olevaa aikuista. Lisäksi lapseen kohdistuva väkivalta, traumaattiset kokemukset, vanhemman rikollisuus, epä-

sosiaalinen käytös ja päihteiden käyttö lisäävät riskiä lapsen haastavaan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa (Murray & Farrington, 2010). Riihosen ym. (2020) mukaan jo pelkästään fyysisen väkivallan uhan kokeminen voi olla lapselle tunnetasolla traumatisoivaa, sillä psyykkinen haava vaikuttaa lapsen itsesäätelykykyyn. Väkivallasta voi tällöin lapsen mielessä tulla mallioppimisen kautta vaihtoehtoinen selviytymiskeino, sillä väkivaltaa kokeneilla lapsilla on huomattavan suuri riski itse toimia väkivaltaisesti (Riihonen ym., 2020).

On siis tärkeää oppia tunnistamaan lapsen käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä, sillä ne auttavat ennakoimaan ja ratkaisemaan haastavia vuorovaikutustilanteita. Karhun (2018) ja Ahosen (2017) mukaan taustalla olevien syiden ymmärtäminen voi parhaimmillaan auttaa löytämään toimivia keinoja lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Taustatekijöiden huomioon ottamisen lisäksi on tärkeää ymmärtää, että vuorovaikutustaitoja voidaan oppia ja opettaa (Karhu, Paananen & Närhi, 2017; Karhu, 2018). Opettajilla on keskeinen rooli käyttäytymisen taitojen opettamisessa.

2.4 Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät

Yksilön toiminnan taustalla voi olla monenlaisia tausta- ja tilannesidonnaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tilannetekijöillä tarkoitetaan tilanteeseen sidottuja, välittömiä tekijöitä, jotka voivat toimia laukaisevana tekijänä oppilaan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteessa (Borgmeier, Loman & Stricland-Cohen, 2017). Opettajan voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta ennakoida vuorovaikutustilanteisiin liittyviä tilannetekijöitä, sillä oppilaan käyttäytymisen ja tilannetekijän välisen syy-seuraussuhteiden tunnistaminen voi olla vuorovaikutustilanteen spontaaniuden ja ainutlaatuisuuden vuoksi vaikeaa. Yksilön käyttäytyminen on pitkälti opittuja tapoja reagoida tilanteisiin spontaanisti, harkitusti tai automatisoituneiden toimintatapojen pohjalta (Kerola & Sipilä, 2017). Haastavia vuorovaikutustilanteita laukaisevia tilannetekijöitä voivat muun muassa olla ärsyke tai tyydyttymättö-

mät perustarpeet (Ahonen, 2017; Borgmeier ym., 2017; Riihonen ym., 2020), siirtymätilanteet (Ahonen, 2017; Banerjee & Horn, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012), puutteet struktuurissa ja rutiineissa (Ahonen, 2017) sekä ratkaisemattomat tilanteet (Greene, 2009).

2.4.1 Ärsyke tai tyydyttymätön perustarve

Talalan (2019) mukaan oppilas voi käyttäytyä vuorovaikutustilanteessa haastavasti esimerkiksi jostain ärsykkeestä aiheutuvan nopean impulssin vuoksi, sillä oppilaan toiminnan taustalla on aina oppilaan tulkinta sillä hetkellä tapahtuvasta tilanteesta sekä tilanteessa heränneistä tunteista. Haastavan vuorovaikutustilanteen voi laukaista jokin tilanne, ihminen, ärsyke, olotila tai tehtävä, joka ohjaa oppilasta käyttäytymään impulsiivisesti tunteen perässä (Borgmeier ym., 2017). Esimerkiksi koulussa liiallinen melu, nälkä, huonosti nukutut yöunet tai tietyt aikuiset sekä liian haastavat tehtävät voivat laukaista oppilaassa negatiivisia tunteita, jotka ilmenevät ei-toivottuna käyttäytymisenä vuorovaikutustilanteissa. Steegen ja Watsonin (2009) mukaan univaje ja nälkä ovat tekijöitä, jotka voivat hetkellisesti vaikuttaa sekä yksilön motivaatioon että itsesäätelyyn ja näin ollen oppilaan käyttäytymiseen oppitunnilla. Myös Riihosen ym. (2020) mukaan haastavan käyttäytymisen voi laukaista esimerkiksi väsymys, nälkä, tunnekuohut, yksin jääminen tai hylätyksi tuleminen.

Ahosen (2017) mukaan myös suuret ryhmäkoot kuormittavat oppilaita enemmän, sillä melua syntyy enemmän pienempiin ryhmäkokoihin nähden. Edellä mainitut tekijät voivat olla sellaisia, joihin opettaja ei välttämättä pysty vaikuttamaan, mutta niiden vaikutuksen voi ottaa huomioon tukea suunniteltaessa. On inhimillistä, että esimerkiksi väsymys tai nälkä vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa, jotka eivät välttämättä muuten ole yksilölle haastavia taitojensa osalta. Opettaja pystyy kuitenkin vaikuttamaan liian haastaviin tehtäviin tai liialliseen meluun luokkahuoneessa pedagogisilla ratkaisuillaan.

2.4.2 Siirtymätilanteet

Koulupäivän aikana oppilas kohtaa useita siirtymätilanteita. Siirtymätilanteilla tarkoitetaan toiminnosta toiseen siirtymistä, esimerkiksi oppitunnilta syömään siirtymistä tai oppitunnilta välitunnille menemistä (Ahonen, 2017; Banerjee & Horn, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012). Oppilaat joutuvat usein siirtymätilanteissa odottamaan, jolloin lapsi voi kokea epävarmuutta ja turhautumista siitä, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan tai miten tilanteessa pitäisi toimia (Ahonen, 2017; Banerjee & Horn, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012). Monelle lapselle siirtymätilanteet ovat oppimistilanteita, jotka aiheuttavat epävarmuuden, turhautumisen ja jännityksen tunteita (Banerjee & Horn, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012). Tällöin epämiellyttävä tunne voi purkautua ei-toivottuna käytöksenä (Banerjee & Horn, 2013; Kanninen & Sigfrids, 2012). Siirtymätilanteissa oppilaiden odotetaan usein toimivan itsenäisemmin, kuin mihin he välttämättä pystyvät (Butler & Ostrosky, 2018; Koivunen, 2009). Epätietoisuus siitä, mitä tulee tehdä, missä järjestyksessä tai minne mennä voi aiheuttaa oppilaassa esimerkiksi jumiutumista ja levottomuutta sekä käyttäytymistä, joka johtaa haastaviin vuorovaikutustilanteisiin (Butler & Ostrosky, 2018; Koivunen, 2009).

Oppilaan käyttäytyminen siirtymätilanteissa voi johtua myös siitä, että lapsella on vaikeuksia ymmärtää ohjeita tai hänellä ei ole halua siirtyä toiminnasta ja tilanteesta toiseen (Banerjee & Horn, 2013; Hemmeter ym., 2008). Esimerkiksi jos lapsi on hyvin kiinnostunut käsitöistä ja kuvataiteesta, voi hänen olla vaikea oppitunnin päätyttyä siirtyä pukemaan ja välitunnille tai häntä vähemmän kiinnostaviin teemoihin. Tällöin lapsi ei ole kiinnostunut lopettamaan toimintaansa ja vaihtamaan sitä vähemmän motivoivaan tekemiseen, mikä voi aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa (Banerjee & Horn, 2013; Hemmeter ym., 2008).

2.4.3 Struktuurin ja rutiinien puute

Epäjohdonmukaisuus kouluarjessa voi aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita. Ahosen (2017) mukaan selkeän struktuurin ja rutiinien puuttuminen voi

aiheuttaa lapsessa epävarmuutta ja koulupäivä voi tuntua oppilaan näkökulmasta kaoottiselta ja näin ollen haitata huomattavasti oppilaan toimintaa oppitunnilla sekä itsesäätelyä vuorovaikutustilanteissa. Selkeä struktuuri ja päivän rutiinit ovat tärkeitä kaikille oppilaille, mutta etenkin niille oppilaille, joilla on tunne-elämän ja itsesäätelyn haasteita (Ahonen, 2017). Struktuuri ja rutiinit auttavat oppilaita hahmottamaan päivän kulkua ja ennakoimaan tulevia tilanteita (Ahonen, 2017).

Vaikka luokassa olisi selkeä struktuuri ja tietyt rutiinit, voi oppitunnin tai koulupäivän aikana tulla muutoksia tai muita yllättäviä tilanteita, joihin ei ole voitu ennalta varautua. Monelle lapselle, joilla on sosioemotionaalaisia ja toiminnanohjauksen haasteita, muutokset voivat aiheuttaa vahvoja tunnereaktioita ja stressiä, joka voi näkyä esimerkiksi jumittumisena, vetäytymisenä tai aggressiivisuutena (Ahonen, 2017; Karjalainen ym., 2022). Kun lapsi jumiutuu, hänen voi olla vaikea päästä yli pienestäkin muutoksesta tai siihen liittyvästä pettymyksestä (Riihonen ym., 2020). Jumiutuminen voi johtaa kiukutteluun, itkemiseen, kireyteen ja joskus jopa väkivaltaiseen käyttäytymiseen, jota lapsen voi olla vaikea saada loppumaan (Riihonen ym., 2020). Riihosen ym. (2020) mukaan jumiutuminen voi olla ympäristön näkökulmasta rasittavaa ja väsyttävää, joka voi aiheuttaa luokkahuoneessa haastavia vuorovaikutustilanteita.

2.4.4 Ratkaisemattomat tilanteet

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla voi Greenen (2009) mukaan olla ratkaisematon ongelma. Luokkahuoneessa ratkaisematon ongelma voi syntyä esimerkiksi oppilaiden välillä silloin, kun he yrittävät päästä yhteisymmärrykseen ja yhteiseen lopputulokseen, mutta kaikki eivät ole asiasta samaa mieltä. Ratkaisematon tilanne voi syntyä myös välitunnin aikana, eikä sitä ole seuraavan oppitunnin aikana ehditty selvittämään. Greenen (2009) mukaan ratkaisemattomat ongelmat luokkahuoneessa voivat toimia laukaisevana tekijänä, johon oppilas reagoi haastavalla käyttäytymisellä. Tällaisen tilanteen jälkeen kielteinen tunne tila voi jäädä lapsen vahvaksi tunnekokemukseksi, minkä vuoksi lapsen voi

olla vaikea hillitä itseään (Riihonen ym., 2020). Ratkaisemattomat ongelmat voivat tuntua oppilaasta, jolla on heikot sosioemotionaaliset taidot, ylitsepäsemättömiltä, mikä saattaa purkautua esimerkiksi aggressiivisuutena toisia oppilaita kohtaan. Tällaiset ratkaisemattomat ongelmat koulukavereiden kesken voivat vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin ja sitä kautta heijastua monen oppilaan käyttäytymiseen oppitunnilla.

3 OPPILAAN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN KOULUSSA

Opettajalla on useita opetusta ja oppisisältöjä ohjaavia säädöksiä, jotka ovat perusta oppilaan käyttäytymisen tukemiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä luvussa käsitellään perusopetuslain sekä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) asettamia linjauksia tarjota oppilaalle tukea käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn, jotka vaikuttavat käyttäytymisen tuen järjestämiseen koulussa.

3.1 Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma

Perusopetuslaki määrittää nimensä mukaisesti perusopetuksen järjestämistä ja toteuttamista. Perusopetuslain (627/1998, 2 §) mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen sekä antaa oppilaalle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Laki velvoittaa opettajaa tarjoamaan oppilaalle tukea esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen sekä vaihtoehtoisten toiminta- ja käytösmallien harjoitteluun, jos kyseisten taitojen puute on esteenä oppilaan kasvuun ja kehitykselle. Koulun kehitystehtäviin kuuluu riittävien sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, sillä ne ovat välttämätön edellytys koulumenestykselle ja myöhemmälle elämänhallinnalle (Sainio ym., 2020).

Perusopetuslakimuutoksessa (1237/2013, 7 §) linjattiin, että esimerkiksi koulun järjestyssäännöissä voidaan antaa kouluyhteisön turvallisuuden ja viihtyvyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä suotavasta käyttäytymisestä. Lisäksi perusopetuslakimuutoksen (1237/2013, 35 a §) mukaan kasvatustieteiden tutkimuskeskusteluissa tulee tarvittaessa selvittää laajemmin oppilaan käyttäytymiseen liittyvät syyt ja seuraukset sekä keinot, joilla oppilaan käyttäytymistä ja hyvinvointia voidaan parhaiten tukea. Merkittävän uudistuksesta teki se, että se ohjaa opettajaa selvittämään oppilaan käyttäytymiseen liittyviä syitä, jotta taitopuutteiden tarpeeseen voidaan vastata. Uudistus tarjosi opettajille keinoja puuttua oppilaan käyttäytymiseen sekä keinoja tukea oppilaan käyttäytymistä kouluarjen jokapäiväisissä tilanteissa (Närhi ym., 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelma on valtakunnallinen ja se velvoittaa perusopetuslakia yksityiskohtaisemmin opettajia opetuksen järjestämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kouluilla on opetus- ja kasvatustehtävä, mikä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Perusopetuksen tulee tarjota oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen (POPS, 2014), mikä kattaa myös tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen. Oppilaan käyttäytymisen tukeminen haastavissa vuorovaikutustilanteissa on siis perusopetuksen opetussuunnitelman kannalta perusteltua. Perusopetuksen odotetaan kartuttavan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, eli esimerkiksi ihmisten välisiin yhteyksiin ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista, jotta ne edistäisivät oppilaan yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia (POPS, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteita koskien muun muassa kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2) sekä itsestä huolehtimista ja arjen taitoja (L3). Oppilaille tulee antaa mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia taitojaan sekä ilmaista itseään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (POPS, 2014). Oppimisen vuorovaikutuksellista luonnetta korostetaan erityisesti oppijan kehityksen kannalta merkityksellisenä tekijänä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja muiden koulun aikuisten sekä oppimisympäristöjen kanssa, joten oppilaita ohjataan ottamaan huomioon toimintansa vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitoihin (L3) kuuluu oppilaan tukeminen ihmissuhteissa ja muissa hyvinvointia tuottavien asioiden ylläpitämisessä. Oppilaita tulee kannustaa huolehtimaan itsestään ja toisista sekä harjoittelemaan elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten esimerkiksi ihmissuhteita keskinäisen huolenpidon taitona (POPS, 2014). On tärkeää tukea oppilaan kykyä ratkoa vuorovaikutustilanteissa syntyviä konflikteja ja toisaalta tukea moninaisten toimintamallien omaksumista, jotta haastavia vuorovaikutustilanteita ei syntyisi. Lisäksi oppilaille tulee mahdollistaa tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa

(POPS, 2014), jotta oppilaalla on riittävät taidot omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sekä ihmissuhteissa toimimiseen.

3.1.1 Kolmiportainen tuki

Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea, johon käyttäytyminen kuuluu, on määritelty Suomen perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa (Perusopetuslaki 628/1998, 16–17§; POPS, 2014). Perusopetuslaki määrittelee koulun tarjoaman tuen kolmeen portaaseen, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Perusopetuslaki 628/1998, 16–17§). Perusopetuslaissa tai opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan tarkasti määritellä sitä, millaista käyttäytymisen tukeminen eri portailla on (Närhi ym., 2016), vaan ne antavat suuntaviivoja siitä, minkä laatuiseen ja tasoiseen tukeen oppilas on oikeutettu tuen eri portailla. Seuraavaksi tarkastellaan käyttäytymisen tukemista eri tuen tasojen näkökulmasta.

Kolmiportaisen tuen mallissa ensimmäinen tuen taso on *yleinen tuki* (POPS, 2014). Yleistä tukea voi luokkahuoneessa saada kuka tahansa lapsi, sillä se on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen (POPS, 2014). Närhen ym. (2016) mukaan oppilaiden käyttäytymisen tehokkaassa tukemisessa pääperiaatteena onkin hyvän yleisen tuen takaaminen kaikille oppilaille, sillä kaikille saatavilla olevan tuen perusta rakennetaan kouluyhteisön tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yleisen tuen keinoja ovat yleensä yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä tuki- ja ohjaustoimet, joilla tilanteeseen pyritään vastaamaan mahdollisimman varhain. Käyttäytymisen tukemisessa yleinen tuki tarkoittaa esimerkiksi selkeiden toimintaohjeiden ja odotusten asettamista käyttäytymiselle ja niiden opettamista, koulupäivän struktuurin näkyväksi tekemistä oppilaille ja positiivisen palautteen antamista oppilaiden hyvästä käytöksestä ja toiminnasta (Närhi ym., 2016). Käyttäytymisen yleisen tuen keinoilla pyritään luomaan oppilaille ennakoitavissa oleva oppimisympäristö, jossa käyttäytymisodotukset eri tilanteissa ovat selkeitä ja yhdenmukaisia opettajien kesken (Närhi ym., 2016).

Hyvällä yleisellä tuella pystytään tehokkaasti tukemaan oppilaiden käyttäytymistä (Närhi ym., 2016), mutta osa oppilaista tarvitsee kuitenkin käyttäytymisen hallintaan ja koulunkäyntiin säännöllistä ja yksilöllisempää tukea tai yhtä aikaa useita tukimuotoja (Närhi ym., 2016; POPS, 2014). Tällöin oppilaan tulee saada *tehostettua tukea* yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, jos yleinen tuki ei riitä (POPS, 2014). Tehostetussa tuessa oppilas saa vahvempaa ja pitkäjänteisempää tukea kuin yleisessä tuessa (POPS, 2014). Tehostettu tuki tarkoittaa käyttäytymisen tukemisessa sitä, että oppilas saa esimerkiksi käyttäytymisohjeita ja häntä muistutetaan käyttäytymistavoitteista (Närhi ym., 2016). Oppilas saa myös yleiseen tukeen verrattuna säännöllistä ja välitöntä palautetta hänen käyttäytymisestään, sillä tavoitteena on positiivisen palautteen avulla ohjata oppilasta huomaamaan onnistumisen kokemukset ja tehdä näkyväksi ne tilanteet, joissa käyttäytymisen onnistuu (Närhi ym., 2016). Närhen ym. (2016) mukaan käyttäytymisen tukemiseen käytetään usein myös yksilöllistä palkkiojärjestelmää, johon määritellään päiväkohtainen tavoitetaso, joka auttaa hahmottamaan, onko tuen jatkaminen perustelua, pitääkö sitä muokata tai kehittää. Palkkiojärjestelmä saattaa toimia myös monelle lapselle motivaationa ja kannustimena käyttäytyä ja toimia hyvin. Käyttäytymisen tehostetussa tuessa korostuu myös tiiviimpi yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa (Närhi ym., 2016; POPS, 2014).

Erityinen tuki on intensiivisin ja yksilöllisin tuen taso oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen (POPS, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan erityinen tuki on suunnattu niille oppilaille, joiden kasvun ja kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten toteudu tarpeeksi riittävästi. Erityinen tuki mahdollistaa kokonaisvaltaisemman ja suunnitelmallisemman tuen antamisen niin, että se tukee oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota, mahdollisuutta kokea onnistumisia sekä iloa oppimisesta (POPS, 2014). Myös oppilaan vastuunottoa ja osallisuutta opiskelusta tuetaan erilaisin keinoin (POPS, 2014). Oppilaat, jotka saavat erityistä tukea käyttäytymisen haasteisiin, hyötyvät usein taitojen harjoittelusta pienemmissä ryhmissä, joissa harjoitellaan yksilöllisesti ja säännöllisesti esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyä (Närhi ym., 2016).

4 OPPILAAN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN HAASTAVISSA VUOROVAIKUTUSTILAN- TEISSA

Käyttäytyminen on taito, jota voidaan oppia ja käyttäytymisen taitoja harjoittelemalla oppilas voi oppia hallitsemaan uusia toimintamalleja oman käyttäytymisen säätelyssä (Karhu, 2018; Sivola ym., 2018). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan tarkoituksenmukainen ja suunnitelmallinen tuki voi ehkäistä haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymistä tulevaisuudessa, joten käyttäytymisen taustalla olevien syiden ymmärtäminen sekä tutkimuksellisesti hyväksi todettujen tukitoimien hyödyntäminen voivat toimia apuna haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi. Tässä luvussa käsitellään kahta teoriaa, joita hyödynnämme tutkimusaineiston analysointivaiheessa: oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä analysoiva ABC-malli (Antecedents eli laukaiseva tekijä, Behavior eli käyttäytyminen, Consequences eli ylläpitävä tekijä) (Borgmeier ym., 2017; Kazdin, 2012) sekä oppilaan käyttäytymistä tukeva luokkatasoinen interventio (Class-Wide Positive Behavior Support, CWPBS) (Carr ym., 2002). ABC-mallin avulla tarkastellaan niitä tekijöitä, joita opettajat ajattelevat olevan oppilaan käyttäytymisen taustalla haastavissa vuorovaikutustilanteissa. ABC-malli on ikään kuin käyttäytymisen analysointityökalu, jonka avulla opettajan on helpompi hahmottaa oppilaan käyttäytymisen ja tausta- tai tilannetekijöiden välisiä syyseuraussuhteita. Tämä mahdollistaa tarkoituksenmukaisemman keinon valinnan käyttäytymisen tukemiseen.

Tutkimuksessamme ABC -mallin pohjalta luodaan tutkimuksen analysointivaiheessa pääluokat: tausta- ja tilannetekijät. Class-Wide Positive Behavior Support -intervention avulla tarkastelemme tutkitusti toimivia keinoja tukea vuorovaikutustilanteita ja niissä esiintyvää käyttäytymistä. CWPBS-interventiokeinoja hyödynnetään aineiston analysointivaiheessa, kun aineistosta muodostetaan yläluokkia. Tutkimuksemme keskiössä ovat opettajien keinot ennaltaehkäistä ja ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita ja CWPBS-intervention avulla pyrimme

tarkastelemaan opettajien kuvailemia tukikeinoja ja vertaamaan niitä tutkimuksellisesti vaikuttaviin keinoihin.

4.1 ABC-mallin hyödyntäminen oppilaan käyttäytymisen analysoimisessa ja tukemisessa

ABC-malli on opettajille tarkoitettu työkalu, jonka avulla voidaan analysoida oppilaiden käyttäytymistä. Mallin myötä pystytään tehokkaasti keräämään tietoa haastavista vuorovaikutustilanteista ja oppilaiden käyttäytymisen taustalla vaikuttavista tekijöistä (Borgmeier ym., 2017). Oppilaan käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukemisen kannalta on olennaista tarkastella oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä myös yksilöllisellä tasolla, vaikka haastavia vuorovaikutustilanteita muutoin pyritään tarkastelemaan ympäristösidonnaisena ilmiönä. Jotta opettaja voi ymmärtää oppilaan käyttäytymistä, tulee hänen etsiä oppilaan käytöksestä tietynlaista kaavamaisuutta, joka voidaan erottaa käyttäytymiseen liittyvistä yksittäisistä tekijöistä, jolloin opettaja ymmärtää, mikä ympäristössä laukaisee haastavaa käyttäytymistä (Borgmeier ym., 2017). ABC-mallissa (Taulukko 1) huomio on yksilön käyttäytymisessä (Behavior), käyttäytymisen laukaisevissa tekijöissä (Antecedents) sekä käyttäytymistä ylläpitävissä tai käyttäytymistä seuraavissa tekijöissä (Consequences) (Borgmeier ym., 2017; Kazdin, 2012). Taustatekijät, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen, lisäävät tai vähentävät käyttäytymisen todennäköisyyttä (Simonsen & Myers, 2015). Olennaista opettajana on selvittää, mitkä asiat tai tilanteet toimivat laukaisevina tekijöinä käyttäytymiselle sekä millaisia myönteisiä ja kielteisiä seurauksia käytöksestä on itse henkilölle kuin muillekin luokassa oleville.

Taulukko 1

ABC-malli.

| (Taustatekijät) | Tilannetekijät (Antecedents) | Käyttäytyminen (Behavior) | Palaute (Consequences) |
|---|---|--|--|
| Tekijät, jotka vaikuttavat käyttäytymisen todennäköisyyteen. | Tekijät, jotka laukaisevat käyttäytymisen. | Käyttäytyminen, joka ilmenee haastavassa vuorovaikutustilanteessa. | Käyttäytymistä ylläpitävä palaute, joka lisää mielihyvää tai vähentää epämieluisaa oloa. |
| Esim. oppilaan kasvuympäristöön liittyvät tekijät; perhe- tausta, sosioemotionaalisten taitojen puutteet, neuropsykiatriset häiriöt. | Esim. haastava oppiaine, toinen oppilas, tietty aikuinen, melu, tietty sosiaalinen tilanne. | Esim. väkivalta, konfliktit, paikalta poistuminen, itkeminen, kirjojen heittäminen, ohjeiden noudattamattomuus, jumittuminen, uhmakkuus, vetäytyminen. | Esim. aikuiselta tai kavereilta saatu huomio, epämielilyttävän tilanteen tai tehtävän välttäminen, konkreettinen esine tai palkinto. |

Oppilaan käyttäytymisen voi laukaista (A) eri asiat eri tilanteissa, minkä vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota tiettyyn kontekstiin tai toimintaan, jossa oppilas reagoi voimakkaasti (Borgmeierin ym., 2017). Käyttäytymisen taustalla vaikuttavien syiden ymmärtäminen voi auttaa siihen, miten oppilaan käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa (Kerola & Sipilä, 2017; O'Regan & Virtanen, 2012). Haastavissa vuorovaikutustilanteissa käyttäytymisen laukaisevia tekijöitä voivat olla esimerkiksi oppilaalle epämieluisa tai haastava oppiaine, toinen oppilas tai tietty aikuinen, väsymys ja nälkä tai melu luokassa. On inhimillistä, jos jokin laukaiseva tekijä vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen yksittäisenä, ohimenevänä tilanteena, mutta jos oppilaan käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa alkaa olla kaava-
maista, on opettajan syytä puuttua siihen.

Kun tiettyä käyttäytymistä (B) halutaan muuttaa, pyritään vaikuttamaan laukaiseviin tekijöihin eli tilannetekijöihin (A), esimerkiksi poistamalla tai muuttamalla niitä (Borgmeierin ym., 2017). Borgmeierin ym. (2017) mukaan oppilaan

käyttäytymisen laukaiseva tekijä on tärkeä määrittää tarkasti, jotta käyttäytymiseen pystytään vaikuttamaan tarkoituksenmukaisin keinoin. Tämä tarkoittaa tarkkojen havaintojen tekemistä haastavista vuorovaikutustilanteista sekä niitä edeltävien tapahtumien tai asioiden pohtimista. Jos esimerkiksi jokin oppiaine tuntuu oppilaasta haastavalta ja turhautuminen purkautuu kirjojen heittelemisenä, voi opettaja pyrkiä muuttamaan tilanteen haastavuutta eriyttämällä oppiaineen tehtäviä oppilaalle sopivammaksi. Tällöin oppilas saa onnistumisen kokemuksia, mikä pitkällä aikavälillä vahvistaa oppijaminäkuvaa ja lisää motivaatiota kyseistä oppiainetta kohtaan. Opettajan on tärkeää tarjota oppilaan taitotaitoa vastaavia harjoitteita, jolloin oppilas saa osaamisen kokemuksia (Simonsen & Myers, 2015), oli sitten kyse oppiainekohtaisista taitopuutteista tai puutteista sosioemotionaalisisissa taidoissa. Kun oppilas on saanut riittävästi tuettua harjoitusta taidon kehittymiseksi, voidaan tukea vähentää, jolloin oppilas saa vahvistusta omasta toimijuudesta ja sitoutuu käyttäytymiseen todennäköisemmin (Simonsen & Myers, 2015). Jos laukaisevana tekijänä toimii joku tietty aikuinen, esimerkiksi koulunkäynnin ohjaaja, tulee oppilaan ja koulunkäynninohjaajan välistä vuorovaikutussuhdetta parantaa ja vahvistaa. Hyvälaatuinen vuorovaikutussuhde tukee tunteiden itsesäätelytaitojen kehittymistä sekä käyttäytymisen säätelyä (O'Connor ym., 2011).

Käyttäytymisen laukaisevat tekijät (A) ovat yhteydessä erilaisiin käyttäytymistä seuraaviin tekijöihin (C), oli se sitten käytännön tasolla esimerkiksi positiivinen palaute, neutraali palaute tai rangaistus (Simonsen & Myers, 2015). Tilanteesta riippuen oppilas voi kokea rangaistuksenkin positiivisena yllätyksenä jatkaa epäasiallista käyttäytymistä, saadessaan samanaikaisesti positiivista huomiota omalta vertaisryhmältään. Jos oppilas pystyy välttämään epämieluisia tehtäviä käyttäytymisensä vuoksi, voi sekin osaltaan lisätä käyttäytymisen todennäköisyyttä tulevaisuudessa. Opettajana onkin tärkeää ymmärtää, mikä oppilasta motivoi haastavissa vuorovaikutustilanteissa, jotta positiivista palautetta voidaan kohdentaa tehokkaammin oppilaalle silloin, kun vuorovaikutustilanteet onnistuvat. Palaute lisää toivotun käyttäytymisen todennäköisyyttä, kunhan palaute on välitön (Kazdin, 2012).

Opettaja voi pyrkiä minimoimaan haastavia vuorovaikutustilanteita jossain määrin, mutta niitä ei pystytä kokonaan poistamaan. Kuitenkin reagoiminen näihin tilanteisiin tarkoituksenmukaisella ja suunnitelmallisella tavalla voi ennaltaehkäistä haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymistä tulevaisuudessa (Kerola & Sipilä, 2017). Haastaviin vuorovaikutustilanteisiin vastaamiseksi opettajan on tärkeää ymmärtää, että käyttäytymiseen vaikuttavat sitä edeltävät tapahtumat ja olosuhteet sekä oppilaan käyttäytymisestä aiheutuvat seuraukset (Levin & Nolan, 2007).

4.2 Class-Wide Positive Behavior Support (CWPBS)

Positive Behavior Support (PBS) on interventio, jonka ensisijaisena tavoitteena on muokata yhteisön elämäntyyliä merkityksellisyyden kokemuksia tuottavaksi, vakaaksi ja sallivaksi. (Carr ym., 2002). PBS-malli pohjautuu Bronfenbrennerin (1989) ekologiseen systeemiteoriaan, jonka pääperiaatteena on se, että koska ihmiset ovat yhteisössä keskenään toisistaan riippuvaisia, muutokset tapahtuvat sosiaalisissa järjestelmissä eikä yksilöissä (Carr ym., 2002). Lapsi ei käyttydy tahallaan haastavasti vuorovaikutustilanteessa, vaan hän reagoi ympäristön asetamiin vaatimuksiin tai odotuksiin niillä taidoilla, joita hänellä sillä hetkellä on. Esimerkiksi luokahuoneessa oppilas on vuorovaikutuksessa muiden kanssa opittujen toimintamallien mukaisesti, jos hänellä on siihen edellyttävät taidot. Opettaja määrittää pitkälti sitä, millainen oppimisympäristö oppilaalla luokassa on, jolloin vastuu luokan yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta jää opettajalle. Ihmiset voivat näin ollen elää puutteellisissa ympäristöissä, jotka on suunniteltava heitä varten uudelleen (Carr ym., 2002).

Lapsen käyttäytyminen vuorovaikutustilanteessa on erilaisten ympäristötekijöiden summa. Lasten sosioemotionaalisisessa kehityksessä esiintyvät haasteet johtuvat lasta ympäröivien aikuisten toiminnasta (Ahonen, 2017). Greene (2009) esittää ajatuksen siitä, että lapsella, jolla ilmenee käyttäytymisen haasteita, puuttuu riittävät taidot toimia tilanteissa vaaditulla tavalla. Toisin sanoen, tähän liittyy ajatus, että pelkästään lapsen käyttäytymiseen keskittyminen ei tuo toivottuja

ratkaisuja, vaan yhtä lailla toimintaympäristöä tulee muokata sopivammaksi, jotta kyseisiä taitopuutteita voidaan kehittää. Ajatus on linjassa Positive Behavior Support (PBS) -teorian lähtökohtien kanssa. PBS:n keskiössä on ympäristön muokkaaminen, jossa haastavaa käyttäytymistä ilmenee sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan yksilön käyttäytymisen muuttamiseen (Carr ym., 2002). Tällöin muutospainetta siirretään yksilön käyttäytymisestä ympäristöön, jotta yksilön käyttäytymistä aiheuttavat tekijät saadaan minimoitua ja haastavia vuorovaikutustilanteita ennaltaehkäistyä. PBS mahdollistaa opetusympäristöjen kehittämisen niin, että ne lisäävät opettajan kykyä tarjota tehokasta opetusta kaikille oppilaille (Scott ym., 2007). Tavoitteena on lisätä onnistumisastetta ja vähentää ei-toivottua käyttäytymistä koko koulussa. Samat PBS-interventiokeinot toimivat luokkahuoneessa ongelmakäyttäytymisen vähentämiseksi sekä akateemisen ja sosiaalisen menestyksen lisäämiseksi (Scott ym., 2007).

PBS:ää on hyödynnetty koulutasoisesti (School Wide Positive Behavior Support, SWPBS, esim. Horner ym., 2010) ja luokkatasoisesti (Class-Wide Positive Behavior Support, CWPBS, esim. Carter & Norman, 2010; Närhi ym., 2017). Sekä SWPBS että CWPBS-interventioista on tutkimuksellista näyttöä käyttäytymisen haasteiden vähentämiseksi. CWPBS-intervention seurauksena oppilaiden akateeminen sitoutuminen tehtäviin lisääntyi (Carter ym., 2010; Jolstead ym., 2017; Simonsen & Myers, 2015), sosiaaliset taidot kehittyivät (Olcay ym., 2020) sekä opetusta ja oppimista häiritsevä käyttäytyminen väheni (Närhi ym., 2017; Närhi ym., 2014; Simonsen & Myers, 2015). Esimerkiksi luokan oppimisympäristön muokkaaminen, toiminnan strukturointi, sääntöjen laatiminen ja opettaminen, sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, toivotun käyttäytymisen vahvistaminen ja johdonmukainen tapa vastata ei-toivottuun käyttäytymiseen ovat vaikuttavia tapoja vastata luokan käyttäytymisen haasteisiin (Simonsen ym., 2008), joita hyödynnetäänkin CWPBS-interventioissa. Seuraavassa luvussa (luku 4.3) perehdytään syvällisemmin vaikuttavimpiin interventiokeinoihin haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi.

4.3 Interventiokeinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi

Opettaja voi tukea oppilaan toimintaa haastavissa vuorovaikutustilanteissa monin eri tavoin. Kuten aiemmin on jo tullut ilmi, opettajalla on merkittävä rooli oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa (Ahonen, 2017; Kurki, 2017). Tässä luvussa esittelemme erilaisia ennakkoivia ja ratkaisukeskeisiä käyttäytymisen tukemisen keinoja, joiden avulla voidaan vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa tai toisaalta ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat jo edenneet konflikteiksi asti. Nämä keinot perustuvat käyttäytymisteoriaan Positive Behavior Support ja tutkimuksiin, joissa keinot on todettu vaikuttaneen oppilaan käyttäytymiseen haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi.

4.3.1 Oppimisympäristön muokkaaminen

Oppimisympäristön muokkaamisesta on vahvaa näyttöä oppilaan käyttäytymisen tukemisessa (Carr ym., 2002; Epstein ym., 2008; Kern & Clemens, 2007; Sugai & Horner, 2002; Sugai, Horner & Gresham, 2002) ja sitä hyödynnetäänkin PBS-interventioissa toivotun käyttäytymisen lisäämiseksi (Simonsen & Myers, 2015). On todettu, että laukaisevan tekijän poistaminen tai muokkaaminen oppimisympäristöstä vähentää häiriökäyttäytymistä luokassa (Epstein ym., 2008; Kern & Clemens, 2007). Fyysinen ympäristö ohjaa ihmisten käyttäytymistä, joten luokan työrauhaa tukevien rutiinien kehittäminen voi alkaa ympäristön suunnittelusta (Saloviita, 2014). Käyttäytymisen tukeen voidaan vaikuttaa muokkaamalla oppimisympäristöä oppilaiden tarpeita vastaavaksi eli minimoimalla mahdolliset, oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavat triggerit (Epstein ym., 2008). Parikan ym. (2020) mukaan jokaiselle oppilaalle on pyrittävä luomaan oppimisympäristö, joka palvelee juuri hänen oppimistaan. Jos oppilaalla on haasteita esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa tai yhteistyötaitoissa, voi opettaja järjestää esimerkiksi istumajärjestyksen siten, että oppilaalle tulee kouluarjessa riittävästi vuorovaikutustilanteita, joissa kyseisiä taitoja pääsee harjoittelemaan. Istumajärjestys onkin tärkeä yksityiskohta oppimisympäristön suunnittelussa - opettaja voi esimerkiksi

asettaa ne oppilaat lähelle opettajaa, jotka tarvitsevat enemmän henkilökohtaista ohjausta (Saloviita, 2014). Opettaja voi myös oppilastuntemuksen perusteella suunnitella istumajärjestyksen siten, että haastavia vuorovaikutustilanteiden todennäköisyys pienenee (Simonsen & Myers, 2015), esimerkiksi laittamalla toistensa ei-toivottua käyttäytymistä ruokkivat oppilaat eri puolille luokkaa. Fyysisen oppimisympäristön järjestäminen ei itsessään välttämättä riitä, mutta sillä on osansa monitasoisen käyttäytymisen tuen toteuttamisessa.

Ympäristön ärsykkeiden määrä voi vaikuttaa muun muassa vireystilan säätelyyn ja keskittymiseen (Parikka ym., 2020). Erityisesti neurokirjolla olevat oppilaat saattavat kokea aistiherkkyyttä, jolloin esimerkiksi kirkas valo tai kova melu voi aiheuttaa sietämätöntä oloa. Liialliset ärsykkeet voivat häiritä toimintakykyä viemällä huomion opetettavasta asiasta tai nostamalla liikaa oppilaan stressi- ja vireystilaa (Parikka ym., 2020), mikä saattaa tulla näkyväksi oppilaan käyttäytymisessä. Opettaja voi tukea aistiyliherkkien oppilaiden toimintaa esimerkiksi tarjoamalla aistihuoneita kyseisten oppilaiden käyttöön, hyödyntämällä vastamelukuulokkeita luokassa tai vähentämällä luokkahuoneen valaistusta säännöllisesti aistiylikuormituksen ehkäisemiseksi.

Psyykinen oppimisympäristö on myös tärkeä tekijä oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Jo se, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on lämmin, voi vähentää häiriöitä luokassa (O'Connor ym., 2011). Opettajan tunnetuen onkin todettu olevan yhteydessä oppilaan prososiaaliseen käyttäytymiseen (Salo, 2022). Kun opettaja käyttää aikaa tutustuakseen oppilaisiinsa ja kohtaa heidät yksilöinä, voi hän vastata oppilaiden käyttäytymisen tuen tarpeisiin tehokkaammin. Karhun (2018) mukaan positiivinen tunneside opettajan ja oppilaan välillä vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota toimia odotetulla tavalla sekä vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja voikin tukea koko luokan oppilaiden käyttäytymistä vahvistamalla yhteenkuuluvuutta sekä luomalla turvallisen ja keskusteleavan ilmapiirin. Uhkaavalta tuntuvat vuorovaikutustilanteet vaikeuttavat luokan ilmapiirin rakentamista turvalliseksi ja kannustavaksi (Fields, 2012), minkä vuoksi tilanteiden ennaltaehkäiseminen on hyvä aloittaa jo ensimmäisistä koulupäivistä lähtien, esimerkiksi ryhmäyttämällä. Opettaja voi

myös vahvistaa avointa keskusteluilmapiiriä mallintamalla omaa tunneilmastoaan, esimerkiksi kertomalla oppilaille, jos hänellä sattuu olemaan huono päivä. Opettaja voi myös osallistaa oppilaita matalan kynnyksen tunteiden ilmaisuun esimerkiksi aloittamalla päivät jollain tunnetehtävällä, jossa jokainen saa avoimesti kertoa aamun tunnetilan. Kun luokassa on turvallinen ilmapiiri, oppilas voi tukeutua siihen, että opettaja huolehtii heistä (Webster-Stratton, 2011) ja toisaalta oppilaalla on matalampi kynnyks turvautua opettajan apuun esimerkiksi haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

4.3.2 Strukturi ja rutiinit

Jokainen oppilas hyötyy selkeästä struktuurista ja päivän rutiineista, sillä ne auttavat oppilaita hahmottamaan oppitunnin ja päivän kulkua sekä ennakoimaan tulevia tilanteita (Ahonen, 2017; Karjalainen ym., 2022; Saloviita, 2014; Webster-Stratton, 2011). Struktuurin vahvistamisen oppimistilanteissa onkin todettu tukevan oppilaan käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa (Epstein ym., 2008; Karhu, 2018; Kern & Clemens, 2007; Simonsen & Myers, 2015), sillä se on merkityksellinen lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Ahonen, 2017). Sivolan ym. (2018) mukaan selkeä strukturi muodostuu johdonmukaisesta oppituntien rakenteesta, luokan yhteisistä sopimuksista, rutiineista ja odotuksista, joista oppilaiden tulisi olla tietoisia. Struktuurin avulla voidaan havainnollistaa esimerkiksi päivään liittyvät tavoitteet, lukujärjestys, kellonajat, toimintaohjeet sekä tehtävissä etenemisjärjestys (Kerola & Sipilä, 2017).

Monelle oppilaalle päiväjärjestyksen näkyminen luokassa voi auttaa hahmottamaan koulupäivän kulkua. Struktuurin selkeys ja johdonmukaisuus auttaa oppilaita paremmin jäsentämään toimintoja ja siirtymiä (Ahonen, 2017) sekä edistämään turvallista ilmapiiriä luokassa (Karjalainen ym., 2022; Karppinen & Pihalava, 2016; Saloviita, 2014; Sivola ym., 2018; Webster-Stratton, 2011). Kun luokassa on turvallinen ilmapiiri, lapselle saattaa syntyä tunne, että opettaja huolehtii heistä, jolloin lapsi alkaa kartuttamaan emotionaalisia voimavarojaan, jotka

auttavat heitä selviytymään tulevista vuorovaikutustilanteista (Webster-Stratton, 2011). Sivolan ym. (2018) mukaan turvallista ilmapiiriä luokassa lisäksi koulupäivän ennustettavuus. Ennustettavuus mahdollistaa sen, että oppilas pystyy orientoitumaan tuleviin tilanteisiin sekä säätelemään omaa käyttäytymistään ja toimintaansa paremmin, kun hän tietää, mitä on tulossa. Tämän takia opettajan on tärkeää panostaa joka päivä selkeään struktuuriin luomiseen ja tehdä oppilaille näkyväksi päivän rakenne, sillä struktuurilla on vaikutusta rauhoittumiseen ja keskittymiseen (Kern & Clemens, 2007; Kerola & Sipilä, 2017).

Lisäksi selkeät rutiinit oppituntien alkuun ja loppuun lisäävät johdonmukaisuutta ja ennakoitavuutta sekä helpottavat siirtymätilanteita (Kern & Clemens, 2007). Esimerkiksi kotitehtävien antaminen oppitunnin lopussa voi toimia merkkinä oppilaalle oppitunnin päättymisestä tai tietty loppuloru koulupäivän loppumisesta. Karjalaisen ym. (2022) mukaan luokan rutiinit sujuvoittavat koulupäiviä, sillä toistuvat toimintatavat tai asiat rytmittävät päivää. Rutiinit edistävät myös luokan työrauhaa, sillä ne auttavat oppilasta ymmärtämään, kuinka koulussa tulee toimia (Saloviita, 2014). Kun oppilas tietää, miten päivä rakentuu, on hänen helpompi ennakoida ja valmistautua seuraavaan toimintaan tai tilanteeseen. Päivästä toiseen toistuvat koulupäivät vahvistavat myös oppilaan itsetuottamusta ja lisäävät jaksamista (Karjalainen ym., 2022). Itsetuottamusta saattaa lisätä myös se, että ennakoitavuus ja toistuvat toiminnot lisäävät oppilaan hallinnan tunnetta (Karjalainen ym., 2022). Karjalaisen ym. (2022) mukaan hyvin organisoidut ja toimivat rutiinit helpottavat oppilaita hahmottamaan aikaa ja toimintaa sekä mahdollistavat toistuvan harjoittamisen. Näin ollen johdonmukaiset rutiinit säästävät niin oppilaiden kuin opettajienkin voimavaroja, koska ne sujuvoittavat esimerkiksi asiasta toiseen siirtymistä, kun kaikki tietävät miten tilanteessa tulee toimia (Karjalainen ym., 2022).

Koulupäivät eivät kuitenkaan aina mene samalla tavalla, vaikka olisi selkeä struktuuri ja tietyt rutiinit. Esimerkiksi luokan liikuntatunti ulkona saattaa peruuntua sateen tai kovan pakkasen vuoksi. Tällaiset tilanteet, joissa joudutaan poikkeamaan päivän rutiineista voivat aiheuttaa osassa oppilaissa voimakkaita tunteita (Ahonen, 2017; Karjalainen ym., 2022). Oppilaalla, jolla on esimerkiksi

sosioemotionaalisissa taidoissa puutteita, voi olla vaikea joustavasti hyväksyä muutokset, jolloin joustamattomuus voi aiheuttaa tilanteessa jumiutumista tai aggressiivisuutta. Tällöin opettaja voi auttaa oppilaita toimimaan ja käyttäytymään tilanteessa sopivalla tavalla, esimerkiksi ennakoimalla muutoksia, ottamalla oppilaita mahdollisuuksien mukaan osallistumaan muutokseen, keskustelemalla tilanteesta tai auttamalla heitä tunteiden itsesäätelyssä (Epstein ym., 2008; Karjalainen ym., 2022; Saloviita, 2014). Opettaja voi esimerkiksi keskustella oppilaiden kanssa tilanteesta ja sanoittaa siihen liittyviä tunteita, kuten pettymystä.

Oppitunnin ja koulupäivän kulkua voidaan tehdä oppilaille paremmin näkyväksi erilaisilla visuaalisilla välineillä, kuten kuvakorteilla (Ahonen, 2017; Karhu, 2018). Visuaaliset kuvat päivän kulusta voi auttaa pienempääkin oppilasta hahmottamaan ja jäsentämään oppituntia (Ahonen, 2017). Monelle pienelle lapselle ajan hahmottaminen voi olla vaikeaa, minkä vuoksi kuvat voivat tuoda koulupäivään selkeyttä. Kun oppilaalle on selvää, mitä tapahtuu, missä, milloin ja kuinka kauan, auttaa se häntä säätelämään myös omaa käyttäytymistään (Ahonen, 2017; Kern & Clemens, 2007; Oliver ym., 2011; Simonsen & Myers, 2015). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan visuaalisten kuvien ja sosiaalisten tarinoiden avulla voidaan oppilaan kanssa käydä läpi haasteellisia vuorovaikutustilanteita ja etsiä vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteisiin sekä opetella uusia käyttäytymisen taitoja. Esimerkiksi sosiaalisen tarinan avulla voidaan harjoitella ja selkiinnyttää tilannetta, jossa oppilaan kaverit haluavat leikkiä välitunnilla toista leikkiä kuin oppilas itse. Kun tällaista tilannetta on oppilaalle sosiaalisen tarinan avulla kuvailtu sekä yhdessä oppilaan kanssa pohdittu tilanteessa herääviä tunteita ja positiivisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi, voi oppilas tilanteen kohdatessa pystyä paremmin muistamaan kuinka tällaisissa tilanteissa tulee jatkossa toimia (Kerola & Sipilä, 2017). Sosiaalisten tarinoiden onkin todettu olevan tehokkaita keinoja tukea oppilaan käyttäytymistä, sillä ne perustuvat yksilöllisyyteen, toistettavuuteen, kannustettavuuteen ja positiivisuuteen (Kerola & Sipilä, 2017).

4.3.3 Säännöt ja toimintaohjeet

Selkeiden sääntöjen ja käyttäytymisodotusten laatiminen sekä niiden opettaminen on yksi tehokkaimmista keinoista tukea oppilaan käyttäytymistä vuorovaiikutustilanteissa (Simonsen & Myers, 2015; Sugai, Horner & Gresham, 2002). Tutkimusten mukaan hyvin määritellyillä säännöillä ja toimintaohjeilla pystytään vahvistamaan oppilaiden positiivista ja toivottua käyttäytymistä sekä luokkahuoneessa että muualla kouluympäristössä (Kern & Clemens, 2007; Sugai & Horner, 2002; Sugai, Horner & Gresham, 2002). Kun oppilaan toiminnalle ja käyttäytymiselle on määritelty selkeät käyttäytymisodotukset, oppilas tiedostaa, mitä häneltä odotetaan. Luokan selkeillä säännöillä ja toimintaohjeilla pystytään myös tukemaan oppimista ja lisäämään turvallisuudentunnetta luokkahuoneessa (Epstein ym., 2008; Parikka ym., 2020). Sigfrids (2009) korostaa turvallisen oppimisympäristön, jossa opettajalla ja oppilailla on selkeät säännöt ja odotukset käyttäytymiselle, olevan lähtökohta toivotun käyttäytymisen toteutumiselle.

Saloviidan (2014) sekä Kernin ja Clemensin (2007) mukaan luokan säännöt ovat tärkeä laatia oppilaiden kanssa yhdessä, sillä sen on todettu lisäävän oppilaiden sitoutumista sääntöihin. Sääntöjen laatiminen yhdessä oppilaiden kanssa mahdollistaa sen, että ne laaditaan oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden lähtökohdista (Parikka ym., 2020). Tämä mahdollistaa sen, että säännöistä ja toimintaohjeista tulee oppilaille merkityksellisiä ja tärkeitä. Olennaista sääntöjen ja toimintaohjeiden laadinnassa on niiden tekeminen mahdollisimman yksiselitteiseksi ja konkreettiseksi (Kern & Clemens, 2007; Laajasalo, 2016). Parikan ym. (2020) mukaan liian epätarkat ja suurpiirteiset säännöt voivat olla oppilaille liian vaikeita ymmärtää. Esimerkiksi liian pitkät ja monivaiheiset säännöt voivat lanistaa oppilasta niiden opettelemiseen ja näin ollen vähentää niihin sitoutumista. Selkeät ja konkreettiset säännöt kertovat oppilaille mitä saa tehdä ja mitä ei (Parikka ym., 2020). Toivotun käyttäytymisen vahvistamisen ja oppimisen kannalta on myös tärkeää, että säännöt laaditaan myönteisessä muodossa toimintaohjeiksi kuvaamaan toivottua käyttäytymistä (Kern & Clemens, 2007; Parikka ym., 2020; Saloviita, 2014; Simonsen & Myers, 2015). Kielteisen käskymuodon sijaan ("Älä juokse!"), on tärkeää antaa myönteinen toimintaohje käyttäytymiselle ("Muistan

kävellä käytävillä!”) (Kern & Clemens, 2007; Parikka ym., 2020; Saloviita, 2014). Myönteinen toimintaohje kertoo, miten oppilaan pitäisi käyttäytyä sen sijaan, että muistutettaisiin kielletystä toiminnasta. Toimintamallin oppiminen voi olla helpompaa, kun oppilas tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja toivotaan (Parikka ym., 2020). Olennaista toimintaohjeiden oppimisen kannalta on myös se, että opettaja opettaa ja mallintaa toivottua käyttäytymistä sekä muistuttaa oppilaita siitä (Epstein ym., 2008, Kern & Clemens, 2007).

Sääntöjä ja toimintaohjeita ei kuitenkaan kannata asettaa liikaa. Kernin ja Clemensin (2007) sekä Saloviidan (2014) ja Laajasalon (2016) mukaan sääntöjä voi olla korkeintaan viisi, sillä sääntöjen noudattamista helpottaa se, että niitä ei ole liian montaa. Jos sääntöjä on liian monta, voi oppilas kokea ahdistusta ja painetta siitä, kykeneekö hän toimimaan kaikkien vaatimusten ja odotusten mukaisesti. Näin ollen on hyvä aloittaa laatimaan muutama sääntö ja toimintaohje käyttäytymiselle, jotta jokainen oppilas pystyy toimimaan niiden mukaisesti. Tämä antaa onnistumisen kokemuksia ja lisää oppilaan sitoutumista sääntöihin. Kun yhteisistä ja selkeistä säännöistä on sovittu, on tärkeää sopia yhdessä myös seuraukset tilanteisiin, joissa sovittuja sääntöjä rikotaan (Laajasalo, 2016; Närhi ym., 2016; Parikka ym., 2020). Seuraukset voivat liittyä esimerkiksi hauskan tekemisen loppumiseen (Saloviita, 2014), kuten luokan yhteisen pelitunnin tai retken siirtymiseen. Saloviidan (2014) mukaan sääntöjen rikkomisesta aiheutuvat seuraukset määrittävät paljolti sitä, jatkuvatko haastavat vuorovaikutustilanteet luokassa vai päättyvätkö ne. On tärkeää tehdä oppilaille selväksi, että sääntöjen rikkomisella on aina jotakin seurauksia.

4.3.4 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Oppilaiden sosioemotionaaliset taidot voivat olla koulun alkaessa hyvin erilaisia. Pihlajan ym. (2019) mukaan lapsen puutteet sosioemotionaalisissa taidoissa johtuvat usein siitä, että lapsella ei ole ikätason mukaisia taitoja säädellä omaa käyttäytymistään ja omia tunteitaan. Lapsella voi olla esimerkiksi puutteelliset taidot tunteiden itsesäätelyssä tai empatiataidoissa. Lapsi tarvitsee tällöin aikuiselta strategioita ja tukea sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen (Gresham, Sugai &

Horner, 2001; Karjalainen ym., 2022; Simonsen & Myers, 2015). Lisäksi lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia sekä kannustavaa ja välitöntä palautetta toivottua käyttäytymisestä ja toiminnasta (Laakso & Aro, 2020). Kun lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta vuorovaikutustilanteista, kannustaa se häntä yhä enemmän kehittämään omia sosioemotionaalisia taitojaan. Opettajan toiminnalla ja palautteella on iso merkitys lasten hyvinvoinnin sekä sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymisen tukemisessa (Boekaerts & Pekrun, 2015; Fried, 2011; POPS, 2014).

Opettaja voi tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja monilla eri tavoilla. Pihlajan ym. (2019) mukaan sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisessa ei kuitenkaan ole oleellista mikään yksittäinen pedagoginen ratkaisu vaan tapa, jolla kasvatustyötä tehdään luokkahuoneessa. Taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja opettaa oppilaille aktiivisesti ja säännöllisesti sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistaitoja, jotta oppilaalla olisi vaihtoehtoisia keinoja toimia rakentavalla tavalla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Epstein ym., 2008). Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen auttaa usein haastaviin tilanteisiin joutuvaa lasta oppimaan, millaisia taitoja käytetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Epstein ym., 2008). Ennen kuin lapsi pystyy tarkoituksenmukaisin keinoin ratkaisemaan haastavia vuorovaikutustilanteita, hänen tulee pystyä tunnistamaan, ilmaisemaan ja säätelemään omia tunteitaan (Opetushallitus, 2014; Webster-Stratton, 2011). Webster-Strattonin (2011) mukaan opettajan tehtävänä on ohjata lapsia hallitsemaan ja säätelemään suuttumusta ja muita kielteisiä tunteita, joka voidaan saavuttaa ohjaamalla oppilaita tarkastelemaan tapahtumien ja tilanteiden syitä eri näkökulmista, valmistelemalla heitä tilanteisiin, jotka herättävät voimakkaita tunteita sekä rohkaisemalla heitä käyttämään tarkoituksenmukaisia keinoja rauhoittuakseen, kuten sisäistä puhetta ja rentoutumiskeinoja.

Karjalaisen ym. (2022) mukaan opettaja voi tukea lapsen tunnetietoisuuden muodostumista mallintamalla tai sanoittamalla toivottua käyttäytymistä ja tunteitaan kertomalla, mitä sanoa tai miten toimia kyseisessä tilanteessa. Esimerkiksi

opettaja voi auttaa lasta huomaamaan, miten oma käytös vaikuttaa toisiin ja heidän tunteisiinsa. Samalla harjoitellaan myös empatiataitoja. Opettajan oma avoimuus tunteita kohtaan ja tunnekielen käyttö voi auttaa oppilaita ilmaisemaan ja hallitsemaan omia tunteitaan, sillä tunnekielen käytöllä opettaja pystyy näyttämään, kuinka he itse käsittelevät tunteitaan (Webster-Stratton, 2011). Opettajat ovat oppilailleen roolimalleja, minkä vuoksi on tärkeä osoittaa, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja tunteita voi oppia säätelemään.

Koulussa onkin hyvä tehdä säännöllisesti tunnetaitoharjoituksia sekä opetella erilaisia tunteiden itsesäätelykeinoja ja harjoitella niitä (Karjalainen ym., 2022; Opetushallitus, 2023). Esimerkiksi tunnetietoisuutta kehittävät pelit ja leikit ovat oiva keino leikinomaisesti harjoitella ja kehittää lapsen kykyä oppia tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan (Webster-Stratton, 2011). Tunnetaitotuntien ja -harjoitusten lisäksi on hyvä harjoitella sosioemotionaalisia taitoja päivittäin koulun arjessa. Koulupäivän aikana tulee monenlaisia ristiriitatilanteita, joiden selvittelyissä voidaan harjoitella käytännössä tunne- ja itsesäätelytaitoja. Esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittely on oiva tapa konkreettisesti harjoitella toisen asemaan asettumista sekä pohtia oman toiminnan syitä ja seurauksia.

Opettaja voi mallintamisen ja sanoittamisen lisäksi tukea lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä antamalla vihjeitä, kysymyksiä, strategioita ja muita tukitoimia, jotka edesauttavat toimimista haastavissa vuorovaikutustilanteissa (Bronson, 2000). Karjalaisen ym. (2022) mukaan opettaja voi opettaa oppilaille erilaisia keinoja tunteiden purkamiseen ja ohjata valitsemaan heille itselleen sopivin keino toimia. Keinot voivat liittyä muun muassa hengittämiseen, johonkin apuvälineeseen, keholliseen liikkeeseen tai mielikuvaharjoitukseen, joka auttaa oppilasta säätelemään tunteitaan (Karjalainen ym., 2022). Esimerkiksi syvään hengittäminen ja erilaiset hengitysharjoitukset sekä stressilelut voivat auttaa purkamaan aggressiota tai muuta voimakasta tunnetta.

Lisäksi myönteinen sisäinen puhe voi auttaa lasta hallitsemaan tunteitaan. Sisäinen puhe on ajattelua, jolla vahvistetaan omia ajatuksia, tunteita ja uskomuksia (Webster-Stratton, 2011). Webster-Strattonin (2011) mukaan kielteinen tunne voi korostaa tunteeseen liittyviä kielteisiä ajatuksia ja näin ollen vahvistaa

kielteistä tunne, mikä voi laukaista lapsella voimakkaan reaktion. Esimerkiksi lapsi voi toistaa epäonnistumisen kohdatessa itselleen puhetta “ei minusta ole mihinkään”, koska hän yrittää selvittää tapahtunutta itselleen. Tällainen sisäinen puhe on kielteistä, joka saa lapsen helpommin käyttäytymään ei-toivotulla tavalla (Webster-Stratton, 2011). Opettajan onkin tärkeää opettaa oppilaille erilaisia ajattelumalleja, jotka voivat korvata sisäisen puheen myönteiseksi (Webster-Stratton, 2011). Kun lapsella on keinoja tunnistaa omat tunteensa ja haitalliset ajatukset, hän voi pikkuhiljaa oppia ohittamaan ne oman mielen tuotoksina, eikä niin sanotusti totuutena. Näin ollen olisi tärkeää, että lapsi ymmärtää tunteiden ja ajatusten olevan ohimeneviä ja muuttuvia. Ajattelun taidot mahdollistavat sen, että voimme päättää annamme omien ajatustemme vaikuttaa ja päättää vai päättämmekö itse niistä. Lapsi tarvitsee aikuisen läsnäoloa ja tukea oppiakseen käyttämään vaihtoehtoisia keinoja tunteiden purkamiseksi.

Tunteiden tunnistamisen ja säätelemisen lisäksi, oppilaiden täytyy oppia myös rauhoittumiskeinoja, jotta he pystyvät hallitsemaan omia tunteitaan (Webster-Stratton, 2011). Kun lapsella on keinoja hillitä epämiellyttäviä tunteita, heidän itsehillintänsä kasvaa ja he oppivat vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja tilanteista selviytyäkseen (Webster-Stratton, 2011). Esimerkiksi rentoutumis- ja mielikuvaharjoitukset voivat toimia tehokkaana keinona tunteen laannuttamiseksi ja rauhoittumiseksi (Webster-Stratton, 2011). Yhdessä oppilaan kanssa voidaan myös sopia paikka, johon oppilas voi mennä rauhoittumaan, kun tunne on niin voimakas (Karjalainen ym., 2022). Jollekin lapselle voi toimia tunteiden purkamiskeinona se, että hän saa poistua luokasta ja mennä ennalta sovittuun rauhoittumispaikkaan. Tunteen vallassa voi olla vaikea niin sanotusti nähdä selkeästi, jolloin tilanteen ratkaisemisen kannalta voi olla olennaista se, että oppilas saa ensin rauhoittua. Oleellista keinon valinnassa on, että oppilas pystyisi ilmaistamaan itseään sanojen avulla tai muulla tavalla sen sijaan, että käyttäytyisi aggressiivisesti (Karjalainen ym., 2022). Tarkoituksenmukaisimman keinon löytäminen jokaiselle oppilaalle vaatii opettajalta hyvää oppilastuntemusta, jotta hän voi auttaa oppilasta löytämään sopivat tunteiden itsesäätelystrategiat sekä tukea niiden toteuttamisessa (Karjalainen ym., 2022).

4.3.5 Palaute

Oppilaan käyttäytymistä voidaan tukea myös palautteen avulla. Epsteinin ym. (2008) mukaan oppilaan toivotun käyttäytymisen huomaaminen ja positiivisen palautteen antaminen lisää toivottua käyttäytymistä tulevaisuudessakin. Palaute lisää toivotun käyttäytymisen todennäköisyyttä, kunhan palaute on välitön (Epstein ym., 2008; Kazdin, 2012; Talala, 2019) ja sitä annetaan jo pienistä onnistumisista (Epstein ym., 2008). Palaute voi olla myös väärään suuntaan menevän tekemisen pysäyttämistä tai kannustavaa ohjaamista oikeaan suuntaan (Parikka ym., 2020). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee olla valppaana oppilaan onnistuessa vuorovaikutustilanteessa, jotta positiivista palautetta voidaan kohdistaa välittömästi. Palaute tai sen puute ohjaavat oppilaan toimintaa silloinkin, kun opettaja ei sitä tiedosta (Parikka ym., 2010). Kun oppilaalla esiintyy haasteita vuorovaikutustilanteissa, onkin opettajana tärkeää ymmärtää oman toiminnan vaikutus joko ei-toivotun käyttäytymisen vahvistajana tai heikentäjänä.

Välittömän palautteen lisäksi palautteen tulisi olla johdonmukaista (Parikka ym., 2020) ja kohdistua konkreettisesti siihen käyttäytymiseen, jota halutaan vahvistaa (Närhi ym., 2017). Tämä ei kuitenkaan ole aina luokkahuoneessa mahdollista, koska oppilaita on paljon yhdessä tilassa. Oppilaan kanssa, joka tarvitsee tukea haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, voidaan kehittää palautejärjestelmä, jolloin mahdollistetaan palautteen välittömyys. Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen pohjautuu suotuisan käyttäytymisen huomioimiseen (Laajasalo, 2016), joten oppilaan kanssa on hyvä sopia vaivaton tapa antaa palautetta isossa ryhmässä.

Opettaja voi antaa palautetta hyvinkin monella tavalla, sillä eri oppilaille toimivat erilaiset palautteet paremmin kuin toiset. Pääsääntöisesti kehu ja palkkiot motivoivat paremmin kuin se, että motivaatiota haettaisiin rangaistuksen uhasta (Talala, 2019). On toki tärkeää, että oman käyttäytymisen seurauksista kannetaan vastuu, mutta erityisesti ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen toimivat paremmin kannustimet kuin rangaistukset. Myönteistä käyttäytymistä voidaan palkita esimerkiksi kehuilla, tarroilla tai oppilaan päättämällä

mieluisalla aktiviteetilla (Laajasalo, 2016; Talala, 2019). Aikuisen antama positiivinen huomio voi olla usein paras palkinto oppilaalle (Talala, 2019), erityisesti jos hän ei ole siihen tottunut. Annettu huomio voi olla esimerkiksi kehu, katse, kiitos, hymy, ele, kosketus, merkki suorituksesta tai välitunti, jonka aikana käydään oppilaan kanssa läpi viikon onnistumisia (Parikka ym., 2020; Talala, 2019). Esimerkiksi peukun näyttäminen kertoo oppilaalle sen, että hänen onnistumisensa on huomioitu, ja palautteen antaminen on suhteellisen vaivaton tapa tukea oppilaan toimintaa isossa ryhmässä. Kun oppilaan taidot alkavat kehittyä ja onnistumisia tulee useammin, voidaan välitöntä huomaamista venyttää esimerkiksi päivän loppuun ja siitä edelleen viikon loppuun tehtävään arviointiin (Epstein ym., 2008; Talala, 2019).

Oppilasta tulee osallistaa palautejärjestelmän suunnitteluun ja realististen tavoitteiden asettamiseen, jotta hän ymmärtää, mitä häneltä odotetaan. Käyttäytymisen arvioinnissa on myös tärkeää oppilaan itsearviointi (Talala, 2019), jolloin oppilas pystyy tiedostamaan vahvuutensa ja kehityskohteensa sekä näkemään oman kehittymisensä esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa. Positiivinen palautejärjestelmä tarkoittaa oppilaan vahvuuksien vahvistamista ja realistista optimismia (Parikka ym., 2020), jonka tavoitteena on asettaa oppilaalle saavutettavia tavoitteita sekä kannustaa yrittämään parhaansa hänelle haastavissakin vuorovaiikutustilanteissa. Toimiva palaute voidaan antaa esimerkiksi onnistumisesta tai hyvästä yrittämisestä, vaikkei kaikki menisikään kuten tavoiteltiin (Parikka ym., 2020). Tärkeintä on, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja häntä kannustetaan huomaamaan kehitystä taidoissaan, vaikkei aina täysin onnistuisikaan tavoitteiden mukaisesti.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevista tausta- ja tilannetekijöistä sekä opettajien ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä keinoja tukea oppilaiden käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia yksilöllisiä tausta- ja tilannetekijöitä opettajat käsittävät haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevan?
2. Millaisia ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä tukikeinoja luokanopettajat hyödyntävät kohdatessaan haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus, jossa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme korostuu kohteen tarkoitukseen ja merkitykseen liittyvät näkökulmat sekä tutkittavan kokemusmaailma, mikä sopii tutkimusotteen luonteeseen. Tutkimuksessamme tutkitaan luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä haastavista vuorovaikutustilanteista, joita he ovat työssään kohdanneet. Tavoitteena on selvittää, millaisia tilanne- ja taustatekijöitä he käsittävät oppilaan käyttäytymisen taustalla olevan sekä sitä, millaisia keinoja he hyödyntävät haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi. Näin ollen tutkimus perustuu opettajien kokemuksiin ja käsityksiin haastavista vuorovaikutustilanteista ja niiden ratkaisemisesta.

Tutkimuksemme on fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukainen. Varton (1992) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Sen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme kohteena ovat luokanopettajat, jotka ovat kokeneet haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa. Opettajien kuvailujen ja ilmiön käsitteellistämisen perusteella tutkimuksessamme tehdään tulkintoja siitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen taustalla vaikuttaviin tekijöihin.

Fenomenologinen tutkimusote korostaa kokemuksen ja merkityksen käsitteitä, eli tutkimuksessa ymmärretään, että ihminen antaa kokemuksilleen erilaisia merkityksiä suhteessa omaan ympäröivään todellisuuteen (Laine, 2018; Virtanen, 2006). Tämä näkyy tutkimuksessamme siten, että tarkastelemme luokanopettajien kokemusmaailmaa ja tapaa, jolla he käsitteellistävät ja antavat merkityksiä haastaville vuorovaikutustilanteille luokkahuoneessa. Laineen (2018) ja

Virtasen (2006) mukaan jokaisella ihmisellä on oma, subjektiivinen perspektiivinsä, joka koostuu aikaisemmista kokemuksista, käsityksistä ja arvoista. Näiden rajoissa yksilö kokee, tulkitsee ja rakentaa käsitystään maailmasta (Laine, 2018). Näin ollen jokaisen tutkimukseemme osallistuneen luokanopettajan käsitykset voivat poiketa paljonkin toisistaan, riippuen heidän henkilöhistoriastaan. Esimerkiksi käsitys siitä, millaisia haastavat vuorovaikutustilanteet ovat, voivat olla toisistaan hyvinkin poikkeavia. Fenomenologia rajoittuukin tarkastelussaan itse koettuun, elettyyn maailmaan ja itseensä tuossa maailmassa (Laine, 2018).

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus on tarpeen, kun pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan erilaisia merkityksiä (Laine, 2018; Tuomi & Sarajarvi, 2018; Tökkäri, 2018). Hermeneutiikan tavoitteena on löytää tulkinnoille kriteerejä, joiden avulla tulkintojen eroja voidaan tarkastella (Laine, 2018). Tutkimuksessamme pyrimmekin analysoimaan luokanopettajien vastauksia ja etsimään niiden väliltä merkityseroja. Tällöin tutkimaamme ilmiöön liittyvät subjektiivisesti annetut merkitykset korostuvat. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei näin ollen pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavien ihmisten merkitysmaailmaa (Laine, 2018; Tökkäri, 2018).

6.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 9 alakoulussa työskentelevää luokanopettajaa ympäri Suomea. Rajasimme tutkittavat alakoulun luokanopettajiin, koska halusimme tutkia käyttäytymisen haasteita luokkatasolla, sillä luokkahuone on luokanopettajien pääsääntöinen toimintaympäristö. Tutkimukseen osallistujia taustoitettiin kysymällä heidän työkokemustaan ja opetettavaa ryhmää. Osallistujien työkokemus luokanopettajina jakautui niin, että neljä osallistujaa oli työskennellyt luokanopettajana (44 %) 1–5 vuotta, kaksi osallistujaa (22 %) 14–20 vuotta sekä kolme osallistujaa (33 %) yli 30 vuotta. Tutkimukseen osallistuneita luokanopettajia oli jokaiselta luokka-asteelta alakoulusta. Tutkimukseen osallistuminen edellytti, että osallistuja on toiminut tai toimii luokanopettajana alakoulussa sekä

hän on aiemmin kohdannut työssään haastavia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa.

6.3 Tutkimusaineiston keruu

Laadullinen aineisto kerättiin tammikuun 2023 aikana haastatteluilla. Haastattelun tavoitteena on selvittää haastateltavien kokemusmaailmaa sekä henkilökohtaisia näkemyksiä omin sanoin ilmaistuna (Patton, 2002). Laineen (2018) mukaan haastattelu on monipuolisin tapa saada tietoa toisen ihmisen koetusta maailmasta ja sen merkityksestä. Tämän vuoksi tutkimuksessa aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä tavoitteenamme oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista. Osallistujia kutsuttiin mukaan Facebookin ryhmistä, muun muassa Suomen opettajien ja kasvattajien foorumilta sekä Alakoulun Aarreaitasta. Lisäksi haastattelupyynnöitä lähetettiin viiden eri Suomen kaupungin luokanopettajille. Tutkimuslupapyyntöt lähetettiin sekä kaupunkien sivistystoimenjohtajille että koulun rehtoreille, jotka välittivät haastattelupyynnön eteenpäin koulunsa luokanopettajille. Opettajille, jotka vastasivat haastattelupyynnöön myöntävästi, lähetettiin vielä erilliset tietosuojaselosteet, kuten tiedote tutkimuksesta, tietosuojailmoitus henkilötietojen käsittelystä ja suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä sen avulla haastatteluun voidaan valita ne henkilöt, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ennen tutkimusta laadimme selkeät kriteerit sille, ketkä voivat osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen edellytti, että tutkittava toimii tai on toiminut luokanopettajana alakoulussa sekä hänellä on kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa. Kohderyhmän rajauksella pyrimme varmistamaan sen, että saamme tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa. Annoimme samasta syystä haastateltaville haastattelukysymykset etukäteen, jotta he voivat halutessaan valmistautua tutkittavaan aiheeseen sekä haastatteluun. Haastattelukysymykset on perusteltua

antaa osallistujille etukäteen, jotta voidaan varmistaa tarkoituksenmukaisen tiedon saaminen haastateltavilta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa korostuu yksilön tulkinta ilmiöistä, hänen niille antamat merkitykset sekä se, miten merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Puolistrukturoidussa haastattelussa edetään keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelukysymyksiä laatiessa hyödynsimme tutkimuksemme teoreettista viitekehystä, esimerkiksi ABC-mallia ja PBS-interventiota, haastattelun runkona. Puolistrukturoidussa haastattelussa valitut teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä ennalta tutkituun tietoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoituja kysymyksiä, koska Pattonin (2002) mukaan tällä kysymyksen muotoilulla voidaan ehkäistä haastattelujen eroja. Lisäkysymysten ja tarkentavien kysymysten avulla pystyimme varmistamaan haastateltavan vastauksen yksitulkintaisuuden tai tarvittaessa syventämään haastateltavan vastausta. Puolistrukturoidun haastattelun etuna onkin se, että haastateltavan vastauksiin voidaan esittää tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä spontaanisti (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelussa oli yhteensä 9 kysymystä (Liite 1), joista kaksi ensimmäistä oli taustakysymyksiä osallistujista. Loput haastattelukysymyksistä oli jaoteltu kolmeen osaan: ensimmäisessä osassa käsiteltiin luokanopettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista ja niissä esiintyvistä käyttäytymisestä, toisessa osassa käsiteltiin haastavien vuorovaikutustilanteiden tausta- ja tilannetekijöitä ja kolmannessa osassa käsiteltiin opettajien keinoja ennaltaehkäistä ja ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita. Viimeinen haastattelukysymys jätettiin avoimeksi siltä varalta, että opettaja halusi lisätä vielä jotain vastauksiinsa. Näiden kysymysten lisäksi olimme pohtineet valmiiksi tarkentavia lisäkysymyksiä, jotta pystyisimme syventämään haastateltavien vastauksia niin, että opettajien tietotaito ja osaaminen tulisivat esiin. Haastattelu toteutettiin Jyväskylän yliopis-

ton Zoom-haastatteluna, jotta tutkimukseen osallistuminen olisi paremmin saatavissa ympäri Suomea. Haastattelut tallennettiin Jyväskylän yliopiston tietoturvaliselle U-asemalle aineiston analyysiä varten.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka pyrkii päätelmiin laadullisesta tiedosta (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii aineiston apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme keskiössä ovat opettajien käsitykset oppilaiden käyttäytymisen taustalla olevista tekijöistä sekä keinot, joita opettajat hyödyntävät haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisemiseen ja ratkaisemiseen. ABC-malli toimii teoreettisena viitekehystenä tarkastellessamme opettajien käsityksiä oppilaiden tausta- ja tilannekohtaisista tekijöistä, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen. Class-Wide Positive Behavior Support -intervention avulla taas pystymme tarkastelemaan opettajien kuvailemia tukikeinoja suhteessa tutkimuksellisesti vaikuttaviin keinoihin, kun halutaan ennaltaehkäistä ja ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto, tutkimuksen teoreettinen viitekehys, auttaa tai ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole testata vallitsevaa teoriaa, vaan etsiä erilaisia teoreettisia kytkentöjä, kuten opettajien kokemusten ja teorian välisiä yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi noudattaa aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheista prosessia, joka muodostuu aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja aineiston abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta (Elo & Kyngäs, 2007; Vaismoradi ym., 2016). Aineistolähtöiseen analyysiin verrattuna teoriaohjaavassa analyysissä empiiri-

nen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin aineiston abstrahoinnissa eli käsitteet tuodaan teoreettisen viitekehyksen pohjalta valmiina aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analysointi aloitettiin käymällä läpi kaikki litteroidut haastattelut jokaisen kysymyksen osalta, joista tehtiin muistiinpanot helpottamaan kokonaisuuden hahmottamista. Aineistosta värikoodattiin tutkimustehtäviä vastaavat suorat lainaukset, jotka siirrettiin Excel -taulukkoon. Aineistoon perehtymisen ja alkuperäisten ilmaisujen jälkeen aineisto pelkistettiin eli redusoitiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vaismoradi ym., 2016). Aineiston redusoinnilla tarkoitetaan aineiston tiivistämistä ja tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisujen etsimistä (Elo & Kyngäs, 2007; Vaismoradi ym., 2016). Esimerkiksi suora lainaus aineistosta ”Oppilas kokee, että mä en osaa ja mä en pysty tähän” redusoitiin pelkistetyksi ilmaukseksi ”Oppilaan heikko minäpystyvyys”. Vastaavasti suora lainaus ”Oppilas ei ole nukkunut tai syönyt” redusoitiin ilmauksiksi ”Väsytys” ja ”Nälkä” ja lainaus ”Käydään se päiväjärjestys ja sitten se oppitunnin rakenne läpi ensin” redusoitiin ilmaukseksi ”Päiväjärjestyksen ja oppitunnin rakenteen läpikäyminen”. Tämän jälkeen listasimme pelkistetyt ilmaukset klusterointia varten Excel -taulukkoon. Analyysissä on tyypillistä listata pelkistetyt ilmaukset, jotta niiden ryhmittely eli klusterointi olisi helpompaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja / tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Graneheim ym., 2017). Aineistossamme samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi. Klusteroinnissa samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään alaluokaksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla nimikkeellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vaismoradi ym., 2016). Taustatekijöiden (Taulukko 2) ja tilannetekijöiden (Taulukko 3) alaluokiksi muodostui esimerkiksi kodin kasvatus ja vuorovaikutustaitojen puute sekä unen puute ja huomion puute. Ennakoivien (Taulukko 4) ja ratkaisukeskeisten (Taulukko 5) keinojen alaluokiksi muodostui esimerkiksi tunnetaitojen harjoittelu ja ohjaaminen ja tunnetaitomateriaalit sekä fyysinen rauhoittamiskeino ja psyykkinen rauhoittamiskeino

Taulukko 2

Esimerkki taustatekijöiden klusteroinnista eli ryhmittelystä.

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|---|-----------------------------|
| Kotikasvatus Rajaton kasvatus Vanhempien epärealistiset odotukset Vanhempien puutteelliset kasvatustaidot Perheen asenteet koulua kohtaan Läsä olevan aikuisen puute Väkivaltapelit | Kodin kasvatus |
| Heikot kaveritaidot Heikot sosiaaliset taidot Haasteet sosiaalisissa suhteissa Kiusaaminen Vuorovaikutuksen haasteet Heikot kuuntelemisen taidot Luokkakavereiden väliset suhteet | Vuorovaikutustaitojen puute |

Taulukko 3

Esimerkki tilannetekijöiden klusteroinnista eli ryhmittelystä.

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|--|---------------|
| Väsymys Vireystila Univaje Jaksaminen Valvominen | Unen puute |
| Aikuisen nälkä Aikuisen puute Läheisyyden tarve Huomion tarve Hakemalla hakee huomiota | Huomion puute |

Taulukko 4

Esimerkki ennaltaehkäisevien keinojen klusteroinnista eli ryhmittelystä

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|---|--|
| Kaveritaitojen opettaminen Vuorovaikutustaitojen opettaminen Tunnetaitotunnit Kaveritaitotunnit Tukiopetus vuorovaikutustaitoihin | Tunnetaitojen harjoittaminen ja ohjaaminen |
| Tunnemittari Tunnetaitokortit Kirjallisuus Tarinat Vahvuus Variksen tarinat Kiva Koulu -materiaalit Tunteiden värikaavio | Tunnetaitomateriaalit |

Taulukko 5

Esimerkki ratkaisukeskeisten keinojen klusteroinnista eli ryhmittelystä.

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|--|-----------------------------|
| Halaus Kosketus Viereen istuminen Tilan antaminen Kehonliikkeellä rauhoittaminen | Fyysinen rauhoittamiskeino |
| Läsnäolo Kuunteleminen Sanoittaminen Puhuminen me-muodossa Tukiminä -termin käyttö Tunteen rauhoittaminen | Psyykinen rauhoittamiskeino |

Ryhmittelyn eli klusteroinnin jälkeen aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan (Vaismoradi ym., 2016). Abstrahoinnin tarkoituksena on erotella tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja edetä teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin alkuperäisistä ilmauksista (Elo & Kyngäs, 2007; Vaismoradi ym., 2016). Aineiston alaluokat yhdistettiin teorian pohjalta yläluokiksi ja pääluokiksi. Teorialähtöisyys näkyy tutkimuksemme aineiston analyysivaiheessa. ABC-mallin pohjalta luotiin jako tausta- ja tilannetekijöihin, joiden perusteella muodostimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pääluokat (Taulukko 6). Luokanopettajien ennakoivien keinojen yläluokat on muodostettu Positive Behavior Support -interventiokeinojen pohjalta. Näitä ovat esimerkiksi oppimisympäristön muokkaaminen, struktuuri ja rutiinit, säännöt ja toimintaohjeet, sosioemotionaalisten taitojen opettaminen sekä palaute (Taulukko 7).

Taulukko 6

Esimerkki tausta- ja tilannetekijöiden abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

| Alaluokat | Yläluokat | Pääluokka |
|--|--|---|
| Perhetausta Kodin kasvatus | Perhetausta ja kodin kasvuympäristö | Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät |
| Vuorovaikutustaitojen puutteet Tunnetaitojen puutteet | Sosioemotionaalisten taitojen puutteet | |
| Unen puute Ravinnon puute Huomion puute | Tyydyttymättömät perustarpeet | Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät |
| Rutiinien puute tai rikkoutuminen | Strukturien ja rutiinien puute | |

Taulukko 7

Esimerkki ennaltaehkäisevien ja ratkaisukeskeisten keinojen abstrahoinnista eli käsitteellistämistä.

| Alaluokat | Yläluokat | Pääluokka |
|---|---------------------------------------|---|
| Fyysinen oppimisympäristö Psyykkinen oppimisympäristö | Oppimisympäristön muokkaaminen | Luokanopettajien ennaltaehkäisevät keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi |
| Palkitsemisjärjestelmät Positiivinen pedagogiikka Kehut Wilma-merkinnät Positiivinen palaute | Palaute | |
| Oppilaan tasolle asettuminen Läsnäolo Rauhallisuus Hillitty kehonkieli Itseilmaisu Johdonmukaisuus Sanaton viestintä Itsensä rauhoittelu | Opettajan itseilmaisuus ja kehonkieli | Luokanopettajien ratkaisukeskeiset keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi. |
| Onnistumisesta kehuinen Positiivinen pedagogiikka Rehellisyydestä kehuinen | Palaute | |

Luokanopettajien ratkaisukeskeisten keinojen yläluokat on muodostettu pääosin aineiston pohjalta, sillä Positive Behavior Support -interventiokeinot tähtäävät pääosin ennaltaehkäisevään toimintaan. Näistä yläluokista säännöt ja toimintaohjeet sekä palaute olivat Positive Behavior Support -interventiomenetelmän

mukaisia keinoja. Aineiston pohjalta opettajien ratkaisukeskeisten keinojen (Taulukko 7) yläluokiksi muodostui esimerkiksi oppilaan rauhoittelu ja kohtaaminen, opettajan itseilmaisu ja kehonkieli, vaihtoehtoiset toimintamallit, keskustelu, kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet, palaute, säännöt ja toimintaohjeet, moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa kirjoitetaan yhteenveto analyysin tuloksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) tutkimuseettisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Tutkimuksemme on toteutettu läpinäkyvästi niin, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta, heistä kerätyistä tiedoista sekä tietojen ja aineiston tietoturvallisesta käsittelystä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet ovat tietoisia siitä, että heitä voidaan referoida tutkimuksessa suoraan sitaatein niin, ettei heitä tunnusteta. Tutkittava tarvitsee riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen luonteesta päättäessään tutkimukseen osallistumisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseen osallistujille on toimitettu tiedote tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, tietosuojailmoitus aineiston tietoturvallisesta käsittelystä sekä suostumuslomake tutkimusluvan saamiseksi. Näin ollen osallistujat ovat voineet tehdä tietoisien päätösten tutkimukseen osallistumisesta tai siitä jättäytymisestä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Eettisesti kestävien tutkimustapojen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen, joka tarkoittaa tutkittavien itsemääräämisoikeuden, vahingoittumattomuuden ja yksityisyyden turvaamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä näkyi tutkimuksessamme siten, että osallistujien henkilötietoja käsiteltiin tietoturvallisella tavalla. Tutkimusaineistoa varten kerättiin haastateltavien nimet, koulutustausat, puheäännet ja osalta myös videokuvat. Keräsimme ainoastaan tutkimuksen

kannalta olennaiset henkilötiedot, jotta säilytettävää henkilötietomateriaalia olisi mahdollisimman vähän. Haastattelut pidettiin Jyväskylän yliopiston Zoom-videokonferenssipalvelussa. Funet Miitti Zoom -palvelun osalta käsittelijänä toimi CSC-Tieteen tietotekniikan keskus, mikä tekee siitä tietoturvallisen tavan käsitellä henkilötietoja.

Suojelimme haastateltavien henkilötietoja myös pseudonymisoinnin avulla. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan sitä, että aineiston tunnistelliset tietosisällöt korvataan koodeilla niin, etteivät henkilöt ole enää tunnistettavissa (Tarhonen, 2016). Tutkimuksessamme tutkittavien nimet korvattiin koodeilla seuraavasti: "Opettaja 1, Opettaja 2,..". Tutkittavien nimet ja sitä vastaavat koodit säilytettiin Jyväskylän yliopiston tietoturvalisella U-aseamalla. Tutkittavien koodauksella pyrimme säilyttämään tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden niin, että sitä ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Haastatteluaineisto varmuuskopioitiin U-asemalle ja alkuperäiset haastatteluaineistot säilytettiin siellä koskemattomina. Näin pyrimme varmistamaan sen, että alkuperäinen tieto ei häviä tai tuhoudu. Tutkimuksen jälkeen aineisto ja henkilötiedot tuhottiin ylikirjoittamalla eli tiedosto täydennettiin satunnaisella datalla, jolloin alkuperäistä tiedostoa ei pystytä palauttamaan. Käytimme aineiston ylikirjoittamiseen Eraser-ohjelmaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös huolella laaditut haastattelukysymykset. Ennen varsinaista tutkimusta toteutimme pilottitutkimuksen, jonka tarkoituksena oli varmistaa tutkimuksen validiteettia eli sitä, mittaavatko haastattelukysymykset tutkimuksen kannalta oikeaa ilmiötä. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan pilottitutkimuksen tekeminen on välttämätöntä hyvän haastatteluaineiston ja tutkimuksen aikaansaamiseksi. Pilottitutkimuksen tekeminen lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä se mahdollisti meille haastattelukysymysten uudelleenmuotoilun helpommin ymmärrettävään muotoon, jolloin haastattelut tuottivat laadukkaampaa ja tutkimuksen kannalta oleellisempaa aineistoa. Haastattelun luotettavuutta lisäsi myös se, että haastattelukysymykset olivat kaikille samat. Kuitenkin tarvittaessa esitimme täsmentäviä kysymyksiä riippuen

haastateltavien vastauksista. Tällä tavoin pyrimme saamaan laadukkaita ja syvällisempiä vastauksia sekä välttämään väärinymmärryksiä aineiston tulkinnaissa. Haastattelun laaduntarkkailuun kuuluu myös hyvä valmistautuminen ja huolellinen haastattelujen läpikäynti (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tutkittavien vastausten tulkinnanvaraisuus sekä tulkinnat, joita tutkijat aineistosta tekevät. Tutkijan puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat asenteet tai taustat eivät vaikuta tutkijan tapaan käsitellä tai tulkita tutkittavien vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan tulee luottaa siihen, että tutkimukseen osallistujat vastaavat rehellisesti omien kokemusten pohjalta ja toisaalta tutkijan tulee huolehtia siitä, ettei hänen omat ennakko-oletuksensa ohjaa vastausten tulkintaa. Olemme myös pyrkineet minimoimaan omien ennakko-oletusten vaikutusta aineiston analyysivaiheessa hyödyntämällä haastateltavien suoria lainauksia esimerkiksi analyysiprosessin kuvailussa ja tuloksien esittämisessä. Tällöin tutkimus on läpinäkyvämpi. Lisäksi haastattelujen luotettavuutta pyrittiin lisäämään sillä, että haastattelussa osallistujat vastasivat avoimiin kysymyksiin, mikä mahdollisti omien kokemusten esittämisen omin sanoin.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on se, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tarkasti tieteelliselle tiedolle laadittujen vaatimusten mukaisesti (TENK, 2023). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen toteutusta ja ratkaisuja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta se olisi helposti toistettavissa ja arvioitavissa. Tässä tutkimuksessa eettisyys on huomioitu tutkimuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja raportoimisessa suojaamalla osallistuneiden henkilötietoja sekä varmistamalla, että tutkimuksen tavoite täyttyy ja sen toteutus on tehty tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada luokanopettajilta kokemukseräistä tietoa siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on haastavien vuorovaikutustilanteiden tausta- ja tilannetekijöistä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä tukikeinoja luokanopettajat hyödyntävät kohdatessaan haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa. Alaluvussa 7.1 esitellään opettajien käsityksiä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijöistä ja alaluvussa 7.2 taas esitellään opettajien käsityksiä tilannetekijöistä, jotka vaikuttavat haastavien vuorovaikutustilanteiden syntyyn. Alaluvussa 7.3 tarkastellaan luokanopettajien ennakoivia keinoja ennaltaehkäistä haastavia vuorovaikutustilanteita sekä alaluvussa 7.4 esitetään luokanopettajien ratkaisukeskeiset keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi. Jokaisessa alaluvussa on suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden vastauksista tukemassa tulosten tulkintaa.

7.1 Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät

Luokanopettajilta kysyttiin, millaisia yksilöllisiä taustatekijöitä he ajattelevat haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevan. Eniten mainintoja saivat perhetausta ja kodin kasvuympäristö, diagnoosit ja sairaudet sekä sosioemotionaalisten taitojen puute. Opettajista jokainen (100 %) mainitsi perhetaustaan ja kodin kasvuympäristöön liittyvät tekijät. Opettajat kuvailivat esimerkiksi perheissä tapahtuvat muutokset yhtenä oppilaan käyttäytymisen vaikuttavan tekijänä: “[Perhe] tulee jostain kriisin keskeltä”, “avioerotilanteet aiheuttaa lapsissa paljon reaktioita”, “[oppilaalla] oli haasteita kotioloissa -- siis erotaustaa ja uusperhekuvioita”, “joku sairaus kotona, [esimerkiksi] vaikea syöpä” ja “kaikki muutokset perheissä.” Lisäksi opettajat kuvailivat perheiden kasvatukseen liittyviä ongelmia seuraavasti: “Rutiinien ja rajojen puute kotioloissa”, “koti ja vanhemmat tarvii apua siihen kasvatustehtävään ja -työhön”, “aikuisen puute” ja “rajattomasti kasvatettu [oppilas].” Pähdeongelmat, perheväkivalta sekä muut

traumaattiset asiat mainittiin myös opettajien vastauksissa: "Rikkinäinen tai aggressiivinen -- tai päihteisiin taipuvainen tausta", "alkoholiongelmia tai jotain siellä kotona", "traumaattiset asiat perheessä" ja "aggressiivinen äiti taustalla." Eräät opettajat myös mainitsivat, että perheen taloudelliset haasteet ja väkivaltapelit voivat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen.

Suurin osa opettajista (89 %) mainitsi myös diagnoosit ja sairaudet yhtenä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijänä. Erityisen useasti taustatekijäksi mainittiin autismin kirjo ja ADHD. Diagnooseja ja sairauksia kuvailtiin seuraavasti: "Erilaiset diagnoosit voi vaikuttaa, jos on autismin kirjolla tai ADHD/ADD", "autismin kirjon lapset", "ADHD ja sitten siihen ei vielä diagnoosia saatu eikä lääkitystä", "diagnoosilapset", "kehitysvammaisuus", "[oppilas] on jotenkin masentunut" ja "oli ne sitten neuropsykiatrisia tai psykiatrisia haasteita."

Sosioemotionaalisten taitojen puute mainittiin lähes jokaisen (78 %) opettajan toimesta ja opettajat kuvailivat niitä yleisellä tasolla seuraavasti: "Tunne-elämän haasteet", "erilaisia sosioemotionaalisia haasteita" ja "tunnesäätelyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita." Tunne-elämän haasteet ilmenivät oppilailla usein tunteiden tunnistamisen ja säätelyn vaikeutena sekä toisten tunteiden tulkitsemisen vaikeutena: "Tunnetaidot eli -- ei ole opittu lukemaan niitä ilmeitä, että jos toinen näyttää sulle jonkun ilmeen tai eleen, niin sä tulkitset sen täysin väärin." Opettajat kuvailivat myös sosiaalisten taitojen ja kaveritaitojen puutteen vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen. Lisäksi muutama opettaja mainitsi oppilaan käyttäytymisen taustalla olevan heikko pettymyksen sietokyky. Kaiken kaikkiaan opettajat kuvailivat, että haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla on oppilaan osaamattomuus ja puutteelliset tunteiden itsesäätely- ja vuorovaikutustaidot.

Luokanopettajista yli puolet (67 %) kuvaili koulun kasvuympäristöön liittyviä tekijöitä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijöiksi. Opettajat kuvailivat erityisesti oppilaan sosiaalisen roolin luokassa vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen: "On tavallaan tietynlainen rooli jo siinä koulu- ja luokkayhteisössä, niin siitä on osan tosi vaikea päästä eroon. He ehkä haluaisi muuttaa omaa

käytöstään, mutta ehkä luokkakavereiden, ja välillä myös aikuisten, ennakkoletukset -- ruokkii sitten sitä heidän käyttäytymistä." Lisäksi useamman opettajan mukaan koulussa tapahtuva kiusaaminen vaikuttaa sekä kiusatun että kiusajan käyttäytymiseen luokassa: "Kaikki erilaiset kiusaamistilanteet, mitä siellä luokassa tapahtuu", "-- joko pitkään jatkuneita tai lyhyempiäkin kiusaamisjutuja. -- Se, ketä on kokenut, että häntä kiusataan tai toisin päin, niin molemmat kyllä yleensä voi reagoida siihen haastavalla käyttäytymisellä." Eräs opettaja kuvaili, että oppilaan käyttäytyminen voi johtua myös siitä, että hänen paikkansa ei välttämättä ole yleisopetuksen luokassa.

Tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja keskittymisen haasteet mainittiin lähes puolessa (44 %) opettajien vastauksissa. Oppilaan käyttäytymisen taustalla nähtiin olevan esimerkiksi keskittymisen haasteita: "Keskittymistä ja ponnistelua vaativat tehtävät aiheutti tosi paljon semmoista levottomuutta, että oppilas antoi tosi nopeasti periksi ja -- levottomuus purkautui sellaisena, että mentiin pulpetin alle piiloon tai lähdettiin konttailemaan tai karattiin luokasta." Opettajat kuvailivat myös tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteiden vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen seuraavasti: "Oman toiminnan haasteet, että kun pitäisi lopettaa se tekeminen, mutta ei vaan saa sitä lopetettua joko sen takia, että on niin omaehtoinen tai sitten, että on sitä oman toiminnanohjauksen haastetta" ja "Semmoista tarkkaavaisuusongelmaa, että en jaksa kuunnella, että virittelen tässä mieluummin ja selailen kirjoja."

Kolmannes opettajista (33 %) näki haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla puutteelliset kouluvalmiudet sekä tietyt persoonallisuuden ja temperamentin piirteet. Puutteellisia kouluvalmiuksia kuvattiin muun muassa fyysisten ja kognitiivisten valmiuksien kautta: "Heillä on ollut haasteita - semmosessa koulunkäyntitaitojen omaksumisessa", "Ne [pienet oppilaat] ei oikeesti oo vielä kypsä kouluun, että ne ei ole henkisesti valmiita, ei ole semmoisia valmiuksia" ja "Ei ollut minkäänlaisia kognitiivisia valmiuksia toimia tällaisissa tilanteissa." Persoonallisuuteen ja temperamenttiin opettajat viittasivat seuraavasti: "Jotkut lapset nauttii pahasta -- Jotkut on sen tyylisiä, että ne nauttii siitä, kun ne

saa tehdä pahoja juttuja, olla semmosia ilkeitä ja pahoja”, “Ne on semmoisia yli-mielisiä lapsia” ja “Ja sitten se semmoinen itsekkyyks liittyy siihen.”

Kolmannes opettajista (33 %) koki myös oppimisen haasteet sekä oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen liittyvät tekijät oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavina tekijöinä. Oppimisen haasteita kuvailtiin muun muassa sanoin: “Lukihäiriö, lukivaikeus ja sitten sen takia on tuskasta tehdä tehtäviä, ja sitten se purkautuu jonkinlaisena haastavana käytöksenä”, “haasteita oppimisessa, opiskelussa”, “heikko koulumenestys” ja “osaamattomuus.” Oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen viitattiin muun muassa seuraavasti: “Paljon myös sitten sellaista epäonnistumisen pelkoa. -- Oppilas kokee, että mä en osaa ja mä en pysty tähän”, “Hänellä on hirveen korkea itsekriittisyys tekemiseen”, “Hänellä on vääristynyt minäkäsitys, jolloin siellä kotona on luotu sellainen kuva, että lapsi osaa kaiken ja pystyy kaikkeen” ja “Se näkyy sitten semmoisena huonona itsetuntona.” Luokanopettajat kuvailivat, että oppilaan käyttäytymisen taustalla olevat syyt ovat hyvin moninaiset. Vain harva opettajista liitti oppilaan käyttäytymisen haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan yksilöllisiin luonteenpiirteisiin, vaan he ajattelivat, että taustalla olevat syyt tulevat enemmän ympäristöstä, kuin oppilaasta itsestään. Opettajien käsityksiä oppilaan käyttäytymisen taustatekijöistä on havainnollistettu tiivistetysti kuviossa (Kuvio 1).

Kuvio 1

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustatekijät.



7.2 Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät

Luokanopettajilta kysyttiin, millaisia tilannetekijöitä haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla voi olla. Opettajat mainitsivat eniten tilannetekijöiksi tyydyttymättömät perustarpeet, esimerkiksi ravinnon tai unen puutteen. Jokainen opettaja (100 %) vastasi tyydyttymättömät perustarpeet kuvaillen niitä muun muassa seuraavasti: "Oppilaat eivät ole nukkuneet hyvin", "nälkä ja väsymys", "Meillä on näkynyt väsymys, ja ylipäätään vireystila, että kun päivä on jo pitkällä niin sitten ei enää jaksaa sinnitellä", "Koulun ruoka voi olla päivän ainoa ruoka" ja "Joko pelkäästään et valvotaan liian myöhään tai sitten se pahin, että pelataan tai ollaan puhelimella -- pitkälle yöhön, jolloin se yöni jää vähäiseksi." Fyysisten perustarpeiden lisäksi eräät opettajat kuvasivat aikuisen huomion tarvetta seuraavasti: "Aikuisen huomion tarve on tosi kovaa monella oppilaalla, mikä sitten johtaa siihen, että sitä huomiota haetaan väärällä tavalla", "Ja monestihan sekin liittyy siihen aikuisen huomion tarpeeseen, että välttämättä läheisyyttä ei saa ko-

tona, miksi sitten haluaa siellä koulussa niin paljon sitä” ja “Aikuisen puute, aikuisen nälkä eli lapsihan hakee sitten sen huomion sillä negatiivisella, käyttäytymällä tosi huonosti, jos ei sitä sillä positiivisella saa.” Opettajien mukaan oppilaan perustarpeisiin vastaamisella pystytään edistämään oppilaiden jaksamista oppitunnilla ja näin ollen vähentämään haastavia vuorovaikutustilanteita luokahuoneessa.

Lähes jokainen opettaja (78 %) mainitsi hankalan olon yhtenä tilannetekijänä. Hankalalla ololla tarkoitetaan oppilaassa ilmeneviä epämiellyttäviä tunteita, esimerkiksi surua tai häpeää, jotka saattavat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Opettajat kuvailivat hankalaa oloa seuraavasti: “Saattaa olla surua -- ja on sitten surullinen, huonolla tuulella, huonot fiilikset, niin sitten ei tarte kuin yksi pikkujuttu sattua, niin sitten pamahtaa se pommi”, “Lapsi tulee sairaana lähes kouluun eli hänellä on oikeasti fyysisesti huono olo”, “ADHD-oppilaalta on aamulla unohtunut ottaa lääkitys”, “Oppilaan turhautumista omiin tekemisiin”, “[Oppilaan] tullessa kouluun on joku asia mielen päällä” ja “Häpeä on yllättävän voimakas lapsilla.”

Luokanopettajista yli puolet (55 %) kuvaili struktuurin ja rutiinien puutteen vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa. Opettajat kuvailivat struktuurin ja rutiinien puutetta tilannetekijänä seuraavasti: “Oppilaat, kenellä haastavaa käyttäytymistä esiintyy, niin kaikki muutokset päiväohjelmaan on haastavia”, “Jos puuttuu ennakoitavuus tai että tulee uusi opettaja, jolla on erilaiset tavat ja sitten ne rutiinit rikkoutuu, niin sekin aiheuttaa oppilaille haasteita”, “Monestikin tämmöiset haastavat lapset hermostuu siitä, kun ei kerrota etukäteen asioita”, “Ei myöskään olla saatu välttämättä luotua sellaisia rutiineja [luokkaan]” ja “Joillakin [oppilaille] vaikuttaa se, että jos perusrutiinit katkeaa, että yhtäkkiä onkin jotain erikoista siinä päivässä.”

Yli puolet (55 %) opettajista kuvailivat myös ratkaisemattomien tilanteiden vaikuttavan taustalla oppilaan käyttäytymiseen. Ratkaisemattomat tilanteet olivat opettajien kuvailuissa esimerkiksi koulussa oppilaiden välisiä tai kotona oppilaan ja vanhemman välisiä tilanteita: “Oppilaiden välillä se on ehkä ollut usein välituntitilanteista johtuvia haastavia vuorovaikutustilanteita eli niillä on jäänyt

joku tilanne kesken tai selvittämättä”, “Vanhemmat on riidellyt tai [oppilaalla] on tullut riita vanhempien kanssa aamulla”, “Kotona on ollut riitaa tai sitten kotona on tapahtunut jokin mullistava asia, jota ei ole välttämättä lapsen kanssa käsitelty, koska ajatellaan, että se ei lapselle kuulu.” Opettajien mukaan kotona ja koulussa tapahtuneet tilanteet, jotka ovat jääneet selvittämättä, voivat vaikuttaa haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymiseen luokassa, jolloin syy oppilaan käyttäytymiseen ei ole heti opettajallekaan täysin selvä.

Provokaatioon, yllykkeeseen ja ärsykkeeseen liittyvät tekijät mainittiin lähes puolessa (44 %) opettajien vastauksissa. Esimerkiksi toinen aikuinen tai lapsi saattoi toimia laukaisevana tekijänä, johon oppilas reagoi käytöksellään: “Opettajan ja oppilaan kemiat ei vaan kohta”, “Opettaja esimerkiksi ärsyttää sitä lasta, vaikei se tee mitään”, “Tai sitten saattaa joku kaveri tulla ja ruveta siinä päättänsä aukomaan ja sinä oot muutenki jo ärsyyntyneessä mielentilassa” ja “He on kokenut jonkun näköistä epäreiluutta jossain tai he kokee, että opettajat tai muut aikuiset on puuttunut johonkin käyttäytymiseen, heidän mielestä [käyttäytymiseen] on reagoitu liian voimakkaasti.” Pienetkin yllykkeet tai ärsykkeet voivat aiheuttaa suuria tunnereaktioita oppilaissa ja aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa.

Opettajista kolmannes (33 %) mainitsi väärinymmärrykset vuorovaikutustilanteissa sekä siirtymätilanteet haastavien vuorovaikutustilanteiden tilanteeseen liittyvänä tekijöinä. Väärinymmärryksiä kuvailtiin muun muassa seuraavasti: “Meillä on aika paljon oppilaita, joille ei ole välttämättä ihan kauhean hyvät suomen kielen taidot, niin voi olla jotain väärinymmärryksiä”, “Ja sitten on ollut sellaisia tilanteita, missä toinen [oppilas] menee kertomaan vitsiä ja toinen ymmärtää sen väärin” ja “Tulkitaan tilanteita ehkä hyvinkin eri tavalla, kuin toinen on tarkoittanut.” Kolmannes opettajista (33 %) mainitsi myös siirtymätilanteet yhtenä tilannetekijänä ja he kuvailivat niitä seuraavalla tavalla: “Tai sitten ihan siinä kun lähetään ruokailuun, tullaan ruokailuun sisälle tai tällöiset siirtymätilanteet on näille oppilaille usein vaikeita”, “Siirtymätilanteet on semmoisia oppilasta kuormittavia” ja “Jonotustilanteet ja kaikki tällöiset -- tai että tunnin

alussa ei voinut opettaja tulla yhtään oppilaiden jälkeen luokkaa. Siellä piti olla vastassa, koska niitä ei pystynyt jättämään hetkeksikään valvomatta.”

Vain kaksi opettajaa (22 %) kuvaili epäselvien sääntöjen ja toimintaohjeiden aiheuttavan haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa: “[Oppilaalla] voi olla haasteita ottaa vastaan opettajalta ohjeita, jotka opettaja antaa koko ryhmälle” ja “[Oppilas] ei ymmärrä sitä, että minkä takia pitää kulkea jonossa tai että miksi se on tärkeätä noudattaa yhteisiä sääntöjä.” Epäselvien sääntöjen ja toimintaohjeiden lisäksi vain kaksi opettajista (22 %) mainitsi motivaation puutteen vaikuttavan haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla tilannekohtaisesti. Opettajat kuvailivat oppilaiden motivaation puutetta seuraavasti: “[Oppilaan] omat mielenkiinnonkohteet ei kohtaa sitä, mitä pitäisi tehdä siellä koulussa.” Haastavissa vuorovaikutustilanteissa tilannekohtainen, laukaiseva tekijä voi olla hyvinkin ennakoimaton ja arvaamaton ja opettajienkin kuvailuissa monen tekijän summa (Kuvio 2).

Kuvio 2

Haastavien vuorovaikutustilanteiden tilannetekijät.



7.3 Luokanopettajien ennaltaehkäisevät keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi

Luokanopettajat kuvailivat oppimisympäristön muokkaamista, struktuuria ja rutiinia, sääntöjä ja toimintaohjeita, sosioemotionaalisten taitojen tukemista, palautetta, oppilastuntemusta ja oppilaan kohtaamista, kodin ja koulun yhteistyötä sekä pedagogisia ratkaisuja ennaltaehkäiseviksi keinoiksi tukea oppilaan käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa. Jokainen opettaja (100%) korosti vastauksissaan oppilastuntemusta ja oppilaan kohtaamista keinona vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita: "Ennen kun mä voin opettaa oppilaille yhtään mitään, niin kyllä mun pitää tuntea ne edes jollakin tavalla", "Oppilaan tuntemus tietysti auttaa paljon", "Kun tuntee niitä oppilaita sen verran, että tietää, että joku räjähtää ja mistäkin asiasta", "Kohtaan ne lapset heti aamulla" ja "Tuntosarvet ulkona sitten näiden oppilaiden kanssa, että milläs päällä täällä tänään ollaan." Opettajien mukaan on tärkeää tutustua huolella oppilaisiin, sillä se mahdollistaa yksilöllisten ominaisuuksien, kykyjen ja tarpeiden huomioimisen, mikä auttaa taroituksenmukaisten käyttäytymisen tukikeinojen valinnassa.

Suurin osa (89 %) opettajista koki sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tärkeänä keinona ennaltaehkäistä haastavia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa. Sosioemotionaalisten taitojen tukemista toteutettiin muun muassa tunnetaitoharjoituksilla sekä tunnetaitoja harjoittelemalla ja ohjaamalla: "Harjoitellaan normielämän tilanteita, [esimerkiksi] pelitilanteita, jotka on oppilaille tuossa iässä semmoisia, mistä usein tunnekiikko tulee. Sitten siinä pitää oppia ymmärtämään toisia ja siinä tulee paljon erilaisia ilmeitä ja eleitä ja sitten välillä niistä paljon keskustellaan", "Tunnetaitotunnit, meillä on vuosikello koulussa, miten tunnetaitojen opetus toteutetaan eri luokka-asteilla", "Ja sitten ihan tunteiden tunnistamista, että tavallaan ymmärretään asettua siihen toiseen asemaan, sellaisia harjoituksia" ja "Mä näen ihan ykkösjuuttuna tunnetaitojen opettamisen ja niiden säännöllisen läpikäymisen." Opettajat kuvailivat hyödyntävänsä tunnetaitomateriaaleja sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukemisessa: "Sitten välillä on ollut käytössä tunnemittareita", "Kirjojen kautta on hyvä lähestyä niitä asioita -- että voi sen sadun päähenkilön kautta sitä asiaa käsitellä", "Meillä on

ollut käytössä tunnetaitokortteja, että ollaan käyty niiden avulla ilmeitä” ja “Mulla on itsellä Vahvuus Varis käytössä -- Vahvuus Variksen tarinat ja tämmöiset erilaiset materiaalit.”

Eräät opettajat kuvailivat, että tunnetaitokasvatuksen tavoitteena on lisätä oppilaan kykyä tunnistaa ja huomioida sekä omia että muiden tunteita ja oppia viestimään niistä tarkoituksenmukaisilla tavoilla: “Kaveritaitojen opettaminen ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on tosi tärkeä ja se, että ne oppilaat oppisi ilmaisemaan niitä omia tunnetilojaan” ja “Käsitellään tunnetaitoja ja erilaisia vuorovaikutustilanteita ja vuorovaikutustaitoja, niin ylipäättänsä ennen kun näitä tilanteita tulee, niin se tietysti auttaa.” Osa opettajista kertoi sopineensa oppilaiden kanssa erilaisista vaihtoehtoisista keinoista rauhoittua: “Meillä on lukumaja käytössä ja sitten sinne pystyy mennä rauhoittumaan” ja “Me sovittiin yhteinen merkki, jolloin oppilas joko näyttää mulle sen merkin toisten huomautta tai mä näytän hänelle ja hänellä on lupa lähteä käymään luokan ulkopuolella, jos hiiltyminen alkaa nousemaan.” Useampi opettaja kuvaili, että sosioemotionaalaisia taitoja tukemisen keinoilla pyrittiin siihen, että oppilailla olisi valmiuksia toimia haastavissakin vuorovaikutustilanteissa sekä säädellä omia tunnereaktiotaan niissä tilanteissa.

Lähes jokainen (78 %) opettaja kuvaili, että oppimisympäristöä muokkaamalla pystytään ennaltaehkäisemään haastavia vuorovaikutustilanteita. Useiden opettajien mielestä tarkkaan valitulla istumajärjestyksellä pystytään vaikuttamaan luokan vuorovaikutuksen laatuun: “Istumajärjestyksen järjestää siten, että ei tule niitä konflikteja, koska tiedät itse, että kuka tulee kenenkin kanssa parhaiten toimeen -- istumajärjestystä voi myös miettiä sen kannalta, että miten säilyy parhaiten työrauha, miten kaikki saa keskittyä omaan tekemiseen.” Opettajat korostivat myös ennakoivana keinona turvallisen ja avoimen ilmapiirin luomista luokkaan: “No ensinnäkin yritän luoda mahdollisimman turvallisen ympäristön kaikelle opiskelulle ja siellä olemiselle, että se ilmapiiri olisi sellainen, että jokainen voi olla oma itsensä ja heidät hyväksytään sellaisina kuin ovat” ja “Luokkaan luotaisiin heti semmoinen keskusteleva kulttuuri ja se tukee sitten sitä, että [luo-

kassa] voi puhua ja sanoa mielipiteensä.” Lisäksi eräs opettaja mainitsi hyödyntävänsä erilaisia tunnetaitomateriaaleja luokahuoneensa seinillä sekä kuvaili pitävänsä selkeästi näkyvillä luokan säännöt.

Opettajista lähes jokainen (78 %) kuvaili myös struktuurit ja rutiinit keinona tukea vuorovaikutustilanteita luokassa. Opettajat kuvailivat strukturointia muun muassa seuraavasti: ”Semmoinen ennakoitavuus arkeen, mutta myös ihan oppitunnin tasolla, että päivän alussa käydään läpi päivän ohjelma, joka on kirjoitettuna [näkyville] ja se käydään läpi.” Eräs opettaja kuvaili käyttävänsä strukturoinnin tukena esimerkiksi kuvia päiväjärjestyksen rakenteen hahmottamiseksi, jotta oppilaiden on helppoa ja nopeaa tarkistaa, mitä seuraavaksi tapahtuu. Toinen opettaja kuvaili luokan rutiineja seuraavasti: ”Tosi tärkeitä päivärutmi. Heti aamusta laitetaan oppilaille näkyville, kirjaan taululle mitä päivän aikana tapahtuu, kellonajat ja mitkä tunnit, ja jos on jotain muutoksia, niin ne on taululla.” Opettajat kokivat, että strukturoinnilla ja rutiineilla voidaan lisätä ennakoitavuutta luokkaan. Lisäksi eräs opettajista mainitsi, että koulupäivän selkeästä struktuurista hyötyvät kaikki oppilaat, mutta etenkin ne oppilaat, joilla on haasteita toimia vuorovaikutustilanteissa.

Melkein jokainen opettaja (78 %) mainitsi myös ennalta laadittujen sääntöjen ja toimintaohjeiden keinonaan tukea oppilaiden käyttäytymistä ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi osa opettajista kuvaili sääntöjen ja toimintaohjeiden laatimista seuraavasti: ”Sopimusten tekeminen on ehkä se kaikista tärkein” ja ”Tehdään säännöt yhdessä aina vuoden aluksi ja -- käydään läpi myös koulun järjestyssäännöt.” Koulun ja luokan sääntöjen lisäksi opettaja kertoivat oppilaiden kanssa sovituista toimintaohjeista, joiden avulla oppilas voi rauhoittaa omaa oloaan haastavassa tilanteessa: ”Meillä oli lista seinällä, että jos ärsyttää joku asia, niin siinä [listassa] on vaihtoehtoja, mistä voi valita: [Esimerkiksi] lasken 10 tai voin näyttää vessamerkkiä ja mennä käymään vessassa ja rauhoittua siellä.” Tärkeintä erään opettajan mukaan oli se, että oppilaat tietävät tarkalleen, mitä heidän pitää tehdä, mitä heiltä odotetaan ja missä ajassa se tehdään. Yhden opettajan mielestä on tärkeää sopia yhdessä oppilaiden kanssa oppitunnille tavoitteet käyttäytymiselle ja työskentelylle, sillä ne ohjaavat oppilasta toimimaan

odotetulla tavalla. Eräs opettaja kertoi myös siitä, kuinka tärkeää ovat kouluyhteisön yhteiset toimintaohjeet haastaviin vuorovaikutustilanteisiin puuttumisessa: "Ehkä sellainen kollektiivinen ote, että ne on kaikki yhteisiä oppilaita. Ollaan mietitty, että miten me aikuisina yhteisesti kohdataan niitä lapsia ja puututaan niihin tilanteisiin."

Luokanopettajista yli puolet (67 %) kuvaili erilaisten pedagogisten ratkaisujen auttavan ennakoimaan haastavia vuorovaikutustilanteita. Pedagogisia ratkaisuja olivat muun muassa työtapojen vaihtelu, selkeä ohjeistus, opetuksen eriyttäminen, erilaiset apuvälineet, yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen ja oppimisen painoalueiden keventäminen sekä haastavien tilanteiden ennakointi oppituntien suunnittelussa. Eräs opettaja perusteli työtapojen vaihtelevuutta sillä, ettei koskaan ole sellaista ryhmää, jolle jokin yksittäinen työtapo sopisi. Toisen opettajan mukaan "Kaikki ratkaisut pitää olla oppijalähtöisiä" eli pedagogiset ratkaisut pohditaan tarkkaan ryhmän ja yksilöiden tarpeiden pohjalta. Yksi opettaja kuvaili oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista seuraavasti: "[Oppilaalle] kirjataan oppimissuunnitelmaan painoalueet, jotta voidaan keventää akateemisten taitojen oppimista." Eriyttämisessä tehtävien pilkkominen sekä pienluokkatyöskentely mainittiin pariin otteeseen: "Niitä tehtäviä voi pilkkoa" ja "Oppilaat pystyy menemään jonnekin pienluokkaan työskentelemään silloin, kun käydään läpi asioita, joita he ei pysty omaksumaan isoissa ryhmissä." Opettajat hyödynsivät myös erilaisia apuvälineitä, kuten istuintyynyjä, purukaulakoruja ja sosiaalista tarinaa keinoina tukea oppilaan käyttäytymistä luokassa. Erään opettajan mukaan sosiaalisen tarinan avulla pystytään ennakoimaan ja selkiyttämään esimerkiksi tilanteita ja tapahtumia, jotka ovat oppilaalle uusia tai aiheuttavat epämiellyttäviä tunteita. Myös opettajien oma valmistautuminen ja suunnitelmallisuus mainittiin opettajien vastauksissa: "Jos mä tiedän, että siinä ryhmässä on semmoisia häiriöherkkiä lapsia, niin mä koitan ennakoida ohjeistuksessa" ja "Tekisi niitä suunnitelmia, että itsekkin tietäisi, että mitä tapahtuu ja miten tapahtuu." Useamman opettajan mukaan haastavien tilanteiden ennakoimisella ja oppituntien suunnittelulla voidaan ennaltaehkäistä haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymistä.

Vain alle puolet (44 %) opettajista kuvaili hyödyntävänsä ennakoivana keinona palautetta tai erilaisia palautejärjestelmiä tukeakseen oppilaan käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa. Opettajat, jotka käyttivät palautetta ennakoivana keinona, korostivat positiivista pedagogiikkaa ja hyvän käytöksen huomioimista seuraavasti: "Positiivisella pedagogiikalla ja kehuilla, että aina kun haastavammasta tilanteesta oppilas suoriutuu eteenpäin, niin kehun siitä ja pistän Wilmaan positiivisia merkintöjä", "Positiivisella palautteella lapsen kyllästäminen", "Välitön palaute, niin silloin se oppilas pystyy myös hoksaamaan, että tästä asiasta sain positiivisen palautteen" ja "Ylipäättään yksilöllinen huomiointi niistä asioista, mitkä sille oppilaalle aiheuttaa haasteita, niin annan sopivassa saumassa kehuja heti, kun vaan mahdollista."

Opettajilla oli käytössään erilaisia palautejärjestelmiä, joiden tavoitteena oli palkita ryhmää tai yksittäistä oppilasta odotusten mukaisesta käyttäytymisestä: "Meillä oli esimerkiksi tavoitteena, että läksyt on kaikilla tehty viikon ajan ja jos se viikon ajan onnistu, niin aarrearkku avattiin. Se avattiin myös siinä tapauksessa, että ei saatu palkkiota, koska sitten se kannusti heitä kovasti. Se palkkio oli joku yhdessä tekemisen asia", "Meillä on ollut luokassa yhteisenä juttuna helmien kerääminen ja openkauppa. Oppilaat saa itse ideoida, mitä ne haluaa openkauppaan palkinnoksi, mitä pystyy sitten ostaa sieltä", "Mulla on ollut yhden lapsen kanssa tsemppivihko käytössä, eli sinne aina joka tunnista sai tarran ja jonkun positiivisen virkkeen" ja "Tarrojen avulla palkitsemista on ollut." Yli puolet opettajista ei maininnut palautetta ollenkaan ennakoivana keinona tukea oppilaan toimintaa, vaikka usein palautteen merkitys on opettajan työssä korostunut.

Vain yksi opettaja (11 %) mainitsi kodin ja koulun yhteistyön olevan ennaltaehkäisevä keino vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa. Opettaja piti tärkeänä sitä, että oppilaiden vanhempiin luodaan mahdollisimman avoimet ja rehelliset suhteet, jotta opettaja ja vanhemmat voivat kommunikoida vastavuoroisesti esimerkiksi yllättävistä tilanteista tai muutoksista, jotka voivat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Avoin ja vastavuoroinen kodin ja koulun yhteistyö

mahdollistaa varhaisessa vaiheessa tuen tarpeeseen vastaamisen. Opettajien ennaltaehkäiseviä keinoja on havainnollistettu tiivistetysti kuviossa (Kuvio 3).

Kuvio 3

Luokanopettajien ennaltaehkäisevät keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi.



7.4 Luokanopettajien ratkaisukeskeiset keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi

Luokanopettajat kuvailivat oppilaan rauhoittamisen ja kohtaamisen, keskustelun opettajan itseilmaisun ja kehonkielen, kurinpito ja turvaamistoimenpiteet, moniammatillisen yhteistyön sekä kodin ja koulun yhteistyön, vaihtoehtoiset toimintamallit, palautteen sekä säännöt ja toimintaohjeet ratkaisukeskeisinä keinoina haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi.

Oppilaan rauhoittamisen ja kohtaamisen vastasivat lähes jokainen opettaja (89 %). Opettajat pyrkivät rauhoittamaan oppilaan tunnereaktiota niin fyysisin kuin psyykkisin keinoin sekä kohtaamaan oppilaan niin, että oppilaalle jää kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Opettajat kertoivat rauhoittavan

oppilasta fyysisillä keinoilla, jos tiesivät oppilaan tarvitsevan sitä: “Kun on sitä oppilaan tuntemusta, niin tietää, ketkä oppilaat kaipaa fyysistä läheisyyttä” ja “Nopeasti tietää oppilastuntemuksen myötä, että ketkä oppilaat tykkää siitä [halaus tai kosketus], ja ketkä tarvitsee sitä.” Näitä fyysisiä rauhoittamisen keinoja opettajat kuvailivat seuraavasti: “Semmoista turvaa aikuiselta, että menen heidän viereen istumaan ja monesti he painaakin pään omaa kättä vasten” ja “Haluan tiettyjä oppilaita, koska tiedän, että ne haluaa sitä.” Eräät opettajat kuvailivat esimerkiksi tukiminä-puheen käyttöä psyykkisenä rauhoittamisen keinona seuraavasti: “Puhun tälleen me -muodossa, että tavallaan mä oisin itse mukana siinä [tilanteessa]” ja “Ensin pitää vaan olla läsnä ja viestittää, että häntä ei jätetä yksin asian kanssa, vaan se selvitetään yhdessä.”

Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että tilannetta ei lähdetä selvittämään oppilaan ollessa tunnekuohuissa, vaan vasta sitten, kun oppilas on rauhoittunut: “Antaa sen suurimman tunnekuohun vähän laantua olemalla vaan läsnä, ei tarvitse välttämättä edes sanoa mitään. Viestittää vaan, että mä oon tässä ja ei ole mitään hätää”, “Saattaa oppilas johonkin turvaan ja sanoa, että me palataan tähän. Odotat rauhassa ja rauhoitut” ja “En yritä selvittää tilannetta siinä, kun lapsi on tunnekuohussa. Minusta sen oppilaan pitää pystyä säilyttämään kasvonsa.” Tunnekuohun ja tilanteen rauhoittamiseksi opettajat usein hyödynsivät sitä, että oppilas sai poistua tilanteesta rauhoittumaan esimerkiksi luokan ulkopuolelle.

Opettajien mukaan oppilaan kohtaamisessa oleellisinta on kuulla oppilaan versio tilanteesta mitätöimättä oppilaan tunnekokemusta: “Antaa oppilaalle aito mahdollisuus kertoa, mitä hänen mielestään oikeasti tapahtui. Mä koen, että oppilaalle on tärkeää, että hän saa alusta loppuun kertoa, mitä hänen mielestään tapahtui” ja “Pyydän molemmat esimerkiksi luokan ulkopuolelle johonkin rauhalliseen tilaan ja molemmat saa kertoa vuorollaan toisen keskeyttämättä, että mitä heidän mielestään on tapahtunut.” Oppilaan rauhoittamiseen ja kohtamiseen liittyvissä vastauksissa pidettiin tärkeänä sitä, että oppilas saa kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Eräs opettaja myös kuvaili opettajan teh-

täväksi haastavan tilanteen sanallistamisen ja sen esiintuomisen, miltä sama tilanne on toisesta osapuolesta tuntunut ja miksi tilanne on edennyt tiettyyn pisteeseen.

Lähes jokainen opettaja (89 %) mainitsi hyödyntävänsä keskustelua ratkaisukeinona haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Opettajat kuvailivat sitä seuraavasti: "Puhe on opettajalla ainoa keino siinä tilanteessa" ja "Pyrin keskustelemaan lapsen kanssa kahden kesken." Opettajat pyrkivät myös keskustelun avulla neuvottelemaan oppilaan kanssa tilanteen ratkaisemisesta: "Joskus neuvotellaan, että koskas sä hoidat nää hommat, jos sä nyt jäät vähän lepäämään" ja "Jos haastava tilanne on ollut se, että luokassa työskentely ei onnistu, niin he pystyvät itse pyytää, että saisinko lähteä toiseen luokkaan. Tai osaavat pyytää, että saisinko mennä erkaopen luokse tai että saanko tehdä tehtävät loppuun kotona." Keskustelun ja neuvottelun avulla pyrittiin osallistamaan oppilasta haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen.

Luokanopettajista yli puolet (67 %) kuvaili opettajan itseilmaisulla ja kehonkielellä olevan merkitystä haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisessa. Opettajan itseilmaisulla ja kehonkielellä viitataan opettajan tapaan olla ja toimia haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajat kuvailivat, että on tärkeää pysyä rauhallisena ja johdonmukaisena: "Oma lempeys ja rauhallisuus on kaikista tärkein juttu ja semmoinen hillitty käytös", "Hengitän itse rauhallisesti ja en lähde siihen lapsen kiukkuun mukaan, vaan olen tilanteessa se aikuinen", "Pyrkii itsensä pitämään ammattilaisena myös sellaisissa tilanteissa, jotka menisi tunteisiin" ja "Oma johdonmukainen tilanteen ohjaaminen opettajajohtoisesti on kaikista tärkeintä siinä tilanteessa." Opettajien vastauksissa kuvailtiin myös opettajan sanattoman viestinnän ja kehonkielen merkitystä haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisessa: "Oma läsnäolo ja se preesens kokonaisuudessaan. Se olisi semmoinen tärkein työkalu", "Kehonkielihän on myös tärkeässä roolissa sitä omaa toimintaa", "Muistaa sen, ettei pistä käsiä puuskaan tuohon vyötärölle, vaan pitää kädet tietyssä korkeudessa ja rauhoittaa käsiliikkeellä" ja "Monesti se sanaton viestintä on paljon olennaisempaa, mitä se suullinen viestintä."

Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että opettaja asettuu fyysisesti oppilaan tasolle niin, että tilanteessa ollaan kasvokkain. Sen myötä opettaja pystyy tekemään itsestään vähemmän uhkaavan oppilaalle: "Menen esimerkiksi kyykkyyn sen oppilaan viereen, niin silloin oppilas ei koe tilannetta niin uhkaavaksi." Tarvittaessa opettajat myös osoittivat oppilaalle vahvaa aikuisuutta asettamalla rajoja ja korottamalla ääntä: "Jos on äkillinen vaaratilanne, niin silloin korotan ääntäni nopeasti ja sanon, että se loppuu saman tien, ja sen jälkeen vasta keskustellaan rauhallisesti asiasta, kun se tilanne on saatu heti rauhoittumaan" ja "Välillä vaatii semmoista hyvin jämäptiä otetta, että oppilas tietää, että päätäntävästuu ja -valta on aikuisella." Päämäärätietoisella otteella pyrittiin keskeyttämään haastava vuorovaikutustilanne, ennen kuin se ehti eskaloitumaan yhtään pahemmaksi.

Hieman yli puolet (55 %) opettajista käytti kurinpitokeinoja ja turvaamistoimenpiteitä haastavien tilanteiden ratkaisemisessa. Kurinpitokeinoja ja turvaamistoimenpiteitä olivat muun muassa kiinnipitotilanteet sekä koulupäivän keskeytykset, ja opettajat kuvailivat niitä seuraavalla tavalla: "Ne tilanteet, missä se kärjistyy sellaiseksi väkivaltaiseksi käyttäytymiseksi, niin niissä joudutaan välillä kiinnipitoihin sen takia, ettei oppilas itseään tai muita loukkaa kuohunsa aikana" ja "On ollut semmoisiakin tilanteita, että on tehty koulupäivän keskeytys." Eräs opettaja kertoi, että koulussa annettavien rangaistusten tulisi olla kaikille oppilaille samat ja kaikki sen rangaistuksen saa, jos esimerkiksi väkivaltaa ilmenee: "Rangaistuskäytäntö olisi tasapuolinen, yhtä kurja kaikille." Kurinpitokeinoin ja turvaamistoimenpiteisiin turvauduttiin viimeisinä keinoina ratkaista haastava vuorovaikutustilanne.

Moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun yhteistyö mainittiin hieman yli puolessa (55 %) opettajien vastauksissa. Moniammatilliseen yhteistyöhön viitattiin muun muassa kuraattoreilla, terveydenhoitajilla, KiVa-tiimillä sekä yleisesti kollegiaalisella tuella. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvailtiin muun muassa seuraavasti: "Mä tiedotan kaikista sellaisista isommista tapahtumista kotiinkin, että lapsella on tieto, että vanhemmatkin tietää ja että me ollaan yhdessä hänen asioitaan pohtimassa ja mietitään ratkaisuja." Moniammatillista

yhteistyötä sekä kodin ja koulun yhteistyötä hyödynnettiin erityisesti silloin, kun oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen oli toistuvaa, eikä opettaja saanut sitä tukikeinoillaan loppumaan.

Alle puolet (44 %) opettajista tarjosi oppilaalle vaihtoehtoisia toimintamalleja haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisessa. Tällaisia toimintamalleja kuvailtiin seuraavasti: "Oppilaat saisi itse valita sen, että menee rauhoittumaan" ja "Mietitään, että miten seuraavalla kerralla voisi toimia ja miten muut voisi toimia." Eräs opettaja kuitenkin mainitsee, ettei oppilasta kuitenkaan saa päästää tilanteesta ilman, että tilannetta kunnolla selvitetään: "Toisaalta täytyy pitää myös kiinni omista tavoitteista, ettei voi aina päästää riman alta pois." Valmiiden toimintamallien avulla pyrittiin osallistamaan oppilasta haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen ja tarjoamaan toimivia keinoja tilanteista selviämiseen.

Vain kolmasosa (33 %) opettajista kuvailivat palautetta yhtenä keinona ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita. Palaute oli useimmiten kehumista: "Lähdin kehujen kautta liikkeelle, positiivisen pedagogiikan kautta" ja "Jos he [oppilaat] kertovat rehellisesti, että nyt tuli lyötyä kaveria, niin silloin pyrin kehumään rehellisyydestä." Vain kaksi (22 %) opettajaa mainitsi säännöt ja toimintaohjeet keinona vastata haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Eräs opettaja kuvaili, että on tärkeää luoda yhteiset pelisäännöt. Toinen opettajista kertoi, että lyhyiden ja ytimekkäiden toimintaohjeiden myötä pystytään viestittämään oppilaalle, ettei oppilas voi päättää, mitä tekee, vaan loppu viimein aikuinen päättää ja ohjaa oikeaan suuntaan. Opettajien mainitsemat ratkaisukeskeiset keinot on koottu havainnollistavaan kuvioon (Kuvio 4).

Kuvio 4

Luokanopettajien ratkaisukeskeiset keinot haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi.



8 POHDINTA

8.1 Pohdinta ja johtopäätökset

Käyttäytymisen tuen suunnittelu lähtee oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla olevien tekijöiden tunnistamisesta. Tukea suunniteltaessa on otettava huomioon oppilaan haastavan käyttäytymisen lisäksi ympäristö, jossa haastavaa käyttäytymistä ilmenee (Carr ym., 2002). Ahosen (2017) mukaan esimerkiksi ympäröivien aikuisten toiminta voi vaikuttaa lapsen käyttäytymisen haasteiden ilmenemiseen. Myös tutkimuksessamme ympäristöön liittyvien tekijöiden nähtiin vaikuttavan haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla. Tulostemme mukaan kodin kasvuympäristöön liittyvät ongelmat ja puutteet, kuten esimerkiksi läsnä olevan aikuisen puute, opitut vahingolliset käyttäytymismallit tai perheessä olevat traumaattiset asiat, vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen koulussa. Ahosen (2017) mukaan lapsen kasvuympäristöllä onkin suuri merkitys siinä, kuinka lapsi oppii säätelämään tunteitaan sosiaalisissa tilanteissa. Jos läsnä olevaa aikuista ei ole tai lapsi mallioppii esimerkiksi aggressiivisia käyttäytymismalleja, voi haastavasta käyttäytymisestä muodostua lapsen selviytymiskeino vuorovaikutustilanteisiin. Lapsen voi olla haastavaa poisoppia vahingollisista käyttäytymismalleista ilman aikuisen tukea. Tällöin opettajan rooli uusien ja tarkoituksenmukaisten käyttäytymismallien opettamisessa korostuu. Lisäksi aikaisempien tutkimusten mukaan väkivallan kokeminen ja siitä aiheutuva trauma voi johtaa käytösongelmiin (Murray & Farrington, 2010; Riihonen ym., 2020). Jos opettaja ei tiedosta esimerkiksi trauman vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen koulussa, voi tarjottu tuki jäädä yksipuoliseksi ja siten puutteelliseksi. Ajattelemmekin, että esimerkiksi traumainformoidusta työotteesta voisi olla opettajan ammatissa hyötyä, sillä usealla oppilaalla voi olla traumataustaa, joka vaikuttaa koulussa toimimiseen.

Oppilaan tyydyttymättömät perustarpeet voivat yhtäältä johtua kodin puutteellisesta kasvuympäristöstä. Tutkimuksemme mukaan esimerkiksi nälkä, univaje tai aikuisen huomion puute voivat opettajien mukaan lisätä haastavia

vuorovaikutustilanteita. Steegen ja Watsonin (2009) mukaan esimerkiksi univaiveilla ja nälällä onkin vaikutusta oppilaan itsesäätelyyn ja sen kautta oppilaan käyttäytymiseen. Aikuisen huomion puute taas voi osaltaan vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin saada tukea esimerkiksi vaikeiden tunteiden säätelyyn, mikä Sainion ym. (2020) mukaan vaikuttaa lapsen kykyyn tasapainotella tunteita, ajattelua ja käyttäytymistä toimintaimpulssien välillä. Säätlemättömistä tunteista saattaa tulla lapselle tuskallista sietää yksin, jolloin lapsi opettelee tukahduttamaan tunteensa tai purkaa niitä esimerkiksi koulussa, jossa purkaukseen saadaan jonkinlainen reaktio (Talala, 2019). Oppilas voi ajatella, että opettajan negatiivinenkin reaktio on parempi, kuin ei reaktiota ollenkaan. Tällöin haastava käyttäytyminen voi olla oppilaan tapa viestiä ympäristölleen vaille jäävistä perustarpeista ja pyrkimystä saada vastausta kyseisiin tarpeisiin. Onkin olennaista pohtia, milloin opettajan antama huomio, esimerkiksi välitön reaktio oppilaan haastavaan käyttäytymiseen, vahvistaakin oppilaan haitallisia toimintamalleja. On ensisijaista tarjota oppilaalle mahdollisuuksia aikuisen jakamattomaan huomioon, mutta sen tulisi tapahtua tavalla, joka vahvistaa toivottuja toimintamalleja.

Jos lapsella on käyttäytymisen pulmia, on hyvä ensiksi kiinnittää huomiota lapsen perustarpeisiin ja niiden täyttymiseen. Perustarpeiden täytyminen on edellytys sille, että lapsi pystyy oppimaan ja vastaanottamaan vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja. Myös tutkimuksemme mukaan opettajat kokevat olevansa keinottomia oppimisen ja käyttäytymisen tukemisessa, jos oppilaan perustarpeet eivät täyty. Perheongelmiin ja puutteellisiin kotioloihin liittyvät tekijät ovatkin usein hyvin monisyisiä eivätkä yksittäisen opettajan ratkaistavissa. Kuitenkin tieto oppilaan perhetaustasta ja kodin kasvuympäristöön liittyvistä haasteista voi auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymisen taustalla olevia moninaisia ilmiöitä. Tällöin oppilaan käyttäytyminen ei määritä oppilasta, vaan käyttäytymisen haasteisiin voidaan vastata huomioimalla kodin kasvuympäristön ongelmat ja puutteet sekä tarvittaessa ohjata perhettä esimerkiksi sosiaalihuollon piiriin.

Haastavia vuorovaikutustilanteita syntyi opettajien mukaan usein ympäristöissä, joista puuttui selkeä struktuuri ja rutiinit. Struktuurin ja rutiinien puute vähentää koulupäivien ennustettavuutta ja voi Ahosen (2017) mukaan lisätä lapsen ei-toivottua käyttäytymistä luokkahuoneessa. Ajattelemmekin, että struktuurien ja rutiinien toistuvuuden vuoksi oppilaalle kertyy tietoa siitä, miten missäkin tilanteessa tulee toimia. Valmiit toimintamallit tekevät oppilaan käyttäytymisen odotukset selkeimmiksi, jolloin oppilaan on niihin helpompi vastata. Kun selkeä struktuuri ja rutiinit puuttuvat, kaikilla lapsilla ei välttämättä ole taitoja toimia tai muuttaa toimintaansa tilanteessa rakentavalla tavalla (Sandberg, 2021), mikä saattaa johtaa haastaviin vuorovaikutustilanteisiin luokassa. Tutkimuksemme mukaan erityisesti tilannekohtaiset muutokset, jotka rikkovat luokan rutiineja, saattoivat lisätä haastavia vuorovaikutustilanteita. Mikäli lapsi ei koe voivansa ennakoita tulevia tapahtumia, voi arki muuttua lapsen mielessä ennustamattomaksi ja epävarmaksi (Ahonen, 2017). Yllättävien muutosten aiheuttamat tunteet, kuten esimerkiksi ahdistus, jännitys tai epävarmuus, voivat kasvaa siedettävimmiksi etenkin oppilailla, joilla on ennestään haasteita tunteiden säätelyssä. Selkeällä struktuurilla ja rutiineilla onkin todettu olevan sitä suurempi merkitys, mitä enemmän lapsi tarvitsee sosioemotionaalista tukea (Ahonen, 2017). Voidaankin todeta, että selkeästä struktuurista ja rutiineista hyötyvät kaikki oppilaat, minkä vuoksi opettajan on tärkeä panostaa oppituntien ja opetuksen johdonmukaisuuteen.

Tutkimuksessamme haastaviin vuorovaikutustilanteisiin liitettiin ympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi oppilaan yksilöllisiä tekijöitä. Esimerkiksi oppilaan persoonallisuuteen ja temperamenttiin viitattiin yhtenä taustatekijänä. Yllättävä huomio oli se, että eräs opettaja kuvaili haastavan käyttäytymisen liittyvän joillakin lapsilla haluun toimia tarkoituksella ilkeästi ja tehdä pahoja asioita, ikään kuin lapsi nauttisi pahasta. Tulos on ristiriidassa muiden luokanopettajien vastausten sekä yleisen kasvatustalalan (2019) kanssa. Esimerkiksi Talalan (2019) mukaan oppilaan käyttäytyminen on usein joko neurologista tai reaktiivista, ei koskaan esimerkiksi lapsen tahallista ilkeyttä tai pahuutta. Myös Ahonen (2017), Sandberg (2021) sekä O'Regan ja Virtanen (2012) korostavat näkemystä, että

käyttäytymiselle on aina jokin syy, sillä oppilas pyrkii käyttäytymisellään viestimään ympäristölleen esimerkiksi pahaa oloa tai tuen tarvetta. Opettajien olisi myös tärkeä ottaa huomioon se, että ympäristö voi osaltaan vahvistaa oppilaan persoonallisuuden piirteiden mukaista käyttäytymistä. Ahosen (2017) mukaan lapsi reagoi yksilöllisten piirteidensä mukaisesti ympäristöön ja ympäristö lapseen, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Onkin olennaista pohtia, jääkö haastavasti käyttäytyvä oppilas helpommin vaille käyttäytymisen tukea, jos haastava käyttäytyminen liitetään oppilaan persoonallisuuden piirteeksi, eikä viestinä puutteellisesta ympäristöstä.

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevia syitä tarkasteltaessa on tärkeää arvioida neuropsykiatristen häiriöiden mahdollisuutta yhteistyössä moniammatillisen ryhmän kanssa. Yleisesti ajatellaan erilaisten käytöshäiriöiden ja käyttäytymisen haasteiden johtuvan siitä, että lapsella on jokin käytöstä selittävä diagnoosi (Talala, 2019), mikä ilmenee myös opettajien vastauksista. Esimerkiksi juuri ADHD:n, ADD:n ja autismitilaston häiriöön on perinteisesti liitetty ajatus siitä, että he käyttäytyvät tietyllä tavalla, sillä kyseisten diagnoosien oirekuviiin liitetään usein häiritsevä käyttäytyminen ja/tai haasteet sosiaalisissa suhteissa (Parikka ym., 2020). Voidaankin pohtia, koetaanko käyttäytyminen haastavana siksi, että käytös voi olla normista poikkeavaa ja siten erottuvaa. Toisaalta Puustjärven (2022) mukaan neuropsykiatrisen häiriön mahdollisuus tulisi ottaa huomioon aina, kun lapsella esiintyy käytös- tai tunne-elämän häiriöitä. Näin ollen ei ole ihme, että myös opettajien vastauksissa diagnoosit yhdistyvät herkästi käyttäytymisen haasteisiin tarkastellessa oppilaan käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä. Onkin olennaista erottaa, milloin kyse on neuropsykiatrisesta häiriöstä ja milloin haastavan käyttäytymisen taustalta löytyy muita syitä. Diagnoosin ei pitäisi tarkoittaa sitä, että lapsen käytös tulkitaan automaattisesti haastavana, sillä Parikan ym. (2020) mukaan oppilaan käyttäytymisen taustalla on harvoin pelkästään lapsen diagnoosiin liittyvät oireet. Opettajana on myös tärkeää ymmärtää se, että vaikka oppilailla olisi sama diagnoosi, se ei tarkoita sitä, että he

käyttäytyisivät samalla tavalla tai heillä olisi samanlaiset oireet. Jokaisen oppilaan oirekuvaa tulisi tarkastella yksilöllisesti käyttäytymisen tukea suunniteltaessa.

Oppilaan käyttäytymisen syitä arvioitaessa tulisi arvioida myös oppilaan sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksestamme voi tulkita, että haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla on usein oppilaiden haasteet tunteiden itsesäätelyssä tai ongelmat toisen tunteiden tulkitsemisessa. Sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ajatellaankin vaikuttavan haastavien vuorovaikutustilanteiden syntyyn (Ahonen, 2017; Klenberg ym., 2020; O'Regan & Virtanen, 2012; Poikeus, 2011). Myös Talalan (2019) mukaan oppilaan puutteelliset taidot tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä vaikeudet säädellä omia tunteita aiheuttavat haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa. Oli kuitenkin yllättävää, ettei jokainen opettaja vastannut sosioemotionaalisten taitojen puutteita taustatekijänä oppilaan käyttäytymisen haasteisiin, sillä esimerkiksi Ahosen (2017) ja McClellandin ym. (2015) mukaan erityisesti itsesäätelytaidot ovat keskeinen sosioemotionaalinen taito käyttäytymisen säätelyyn. Tämän vuoksi olisikin hyvä, että opettajat alkaisivat systemaattisesti heti koulupolun alkuvaiheessa opettamaan käyttäytymisen säätelyyn tarvittavia taitoja. Koulussa vuorovaikutustilanteita voidaan harjoitella kontrolloidussa ja rajatussa tilanteessa, jolloin tukea ja ohjausta saadaan tarvittaessa ja palaute omasta toiminnasta on usein välitöntä. Lisäksi koulu voi olla ensimmäinen paikka, jossa lapsen vuorovaikutustaitojen puutteet voivat tulla näkyväksi, sillä vuorovaikutusta tapahtuu päivittäin isossa ryhmässä. Ahosen (2017) ja Kurjen (2017) mukaan lapsi on kouluun tullessa vielä kehittyvässä iässä, minkä vuoksi opettajalla on suuri merkitys sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja ohjaamisessa.

Lapsen käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat monet lapsen, lapsen kasvuympäristöön sekä näiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Scott, 2015; Suvisaari & Manninen, 2009; Talala, 2019), kuten luokanopettajat tutkimuksessamme kuvailivatkin. Tarkasteltaessa luokanopettajien vastauksia haastavien vuorovaikutustilanteiden tausta- ja tilannetekijöistä,

voidaan todeta opettajien kuvailevan niitä monipuolisesti ja kattavasti. Opettajien vastauksista voidaan huomata, että oppilaan käyttäytymisen taustalla on harvoin mikään yksittäinen syy, vaan sen nähdään olevan monen tekijän summa. Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavien tausta- ja tilannetekijöiden ymmärtäminen sekä niihin vaikuttaminen voi olla haastavaa, sillä monesti taustalla vaikuttavat syyt ovat syväluontoisia ja moni-ilmiöisiä puhumattakaan siitä, miten rajallinen opettajan toimintakenttä on. Onkin tarpeen pohtia, saavatko opettajat riittävät valmiudet opettajankoulutuksesta tai täydennyskoulutuksesta siihen, että he pystyisivät tunnistamaan oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavia monisyisiä tausta- ja tilannetekijöitä. Taustalla olevien syiden ymmärtäminen voi kuitenkin parhaimmillaan auttaa näkemään oppilaan käyttäytymisen taakse ja löytämään toimivia keinoja oppimisen tukemiseksi (Karhu, 2018; Ahonen, 2017).

Haastavien vuorovaikutustilanteiden taustat ovat usein moninaiset, minkä vuoksi ei ole olemassa yhtä oikeaa keinoa tukea oppilaan käyttäytymistä. Opettajat hyödynsivätkin laajasti erilaisia ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä keinoja tukeakseen oppilaan käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Etenkin ennaltaehkäisevissä keinoissa opettajat kuvailivat hyödyntävänsä tutkimuksellisesti toimiviksi todettuja Class-Wide Positive Behavior Support -interventiokeinoja monipuolisesti. Voidaan todeta, että luokanopettajat ovat hyvin tietoisia tutkimusperustaisista keinoista tukea oppilaan käyttäytymistä. Opettajilla voi olla opintojen tai työkokemuksen myötä kertynyt osaamista vastata oppilaan käyttäytymiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Kuitenkin moni opettaja kokee riittämättömyyttä omista taidoistaan tukea haastavasti käyttäytyviä lapsia (Ekonen, 2020), sillä koulujen oppilasaines on nykypäivänä hyvin heterogeeninen.

Oppilaan käyttäytymisen tukeminen helpottuu, kun opettaja tuntee oppilaansa. Sekä ennaltaehkäisevänä että ratkaisukeskeisenä keinona oppilaantuntemus ja oppilaan aito kohtaaminen voivat opettajien mukaan vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa. Tämä keino ei ollut yhteneväinen CWPBS-menetelmän keinovalikoiman kanssa, mutta yhteneväisyyttä oli se, että CWPBS:lle

on keskeistä rakentaa tuki yksilön ainutlaatuiset piirteet ja tarpeet huomioon ottaen (Carr ym., 2002). Myös tutkimuksemme mukaan tarkoituksenmukaisia ja toimivia keinoja voidaan valita sen perusteella, millaiset tuen tarpeet yksittäisellä oppilaalla on. Tämän vuoksi olisikin tärkeä selvittää oppilaan käyttäytymisen tausta- ja tilannetekijöitä sekä oppia tuntemaan lapsi, jotta haastavia vuorovaikutustilanteita voidaan ennakoida ja tuki voidaan kohdistaa oikea-aikaisesti tarkoituksenmukaisilla keinoilla. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan tarkoituksenmukaisten tukikeinojen valinta perustuu oppilastuntemukseen ja toimii kaiken opetuksen ja koulunkäynnin tukemisen pedagogisena lähtökohtana.

Oppilastuntemus mahdollistaa myös sen, että opettaja pystyy reagoimaan ennakoivasti tilanteisiin, jotka saattavat toimia laukaisevina tekijöinä haastavalle käyttäytymiselle. Jotta opettaja oppii aidosti tuntemaan omat oppilaansa, opettajan on tärkeä panostaa oppilaiden tutustumiseen koko lukuvuoden aikana. Näin opettaja saa kokonaisvaltaisen kuvan oppilaasta yksilönä ja ryhmässä toimijana. Oppilaantuntemuksen onkin todettu edistävän empaattista ja lämmintä vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä, mikä on tutkitusti vähentänyt käyttäytymisen haasteita luokassa (O'Connor ym., 2011; Saloviita, 2014). Yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä voi olla saumattomampaa, kun välille on muodostunut lämmin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Tällöin myös opettajan ohjeiden noudattaminen ja käyttäytymisen odotuksiin vastaaminen voi olla oppilaalle mielekkäämpää.

Haastavia vuorovaikutustilanteita voidaan ennaltaehkäistä tukemalla oppilaan sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksemme tulos on yhteneväinen CWPBS-menetelmän kanssa, sillä Epsteinin ym. (2008) mukaan käyttäytymisen taitojen kehittymisen kannalta on olennaista opettaa sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja aktiivisesti ja säännöllisesti, jotta oppilaalla olisi vaihtoehtoisia toimintamalleja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sopivalla tavalla. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen vaatii kuitenkin niiden aktiivista ja säännöllistä harjoittelemista, mikä voi jäädä täysin opettajan oman harrastuneisuuden varaan. Näiden taitojen harjoittelemiselle ei ole varattu varsinaista opetusaikaa, sillä se

ei ole oma oppiaineensa, jolloin sille ei ole asetettu tuntimäärällisiä velvoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelu (OPH, 2014), mutta sille ei ole asetettu erillisiä tavoitteita verrattuna esimerkiksi perinteisiin oppiaineisiin. Tutkitusti sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on kuitenkin edistänyt vuorovaikutustaitoja ja -suhteita sekä vähentänyt vuorovaikutussuhteisiin liittyviä ongelmia, kuten ahdistusta ja kiusaamista (OPH, 2023). Tutkimuksen tuloksista herääkin kysymys, että pitäisikö sosioemotionaalisten taitojen opettaminen olla erillinen oppiaineensa, jos sillä voidaan osaltaan vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita luokassa? Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen omana oppiaineenaan olisi oppilaiden edun mukaista, sillä silloin jokaisella oppilaalla olisi aidosti mahdollisuus harjoittaa kyseisiä taitoja tavoitteellisesti.

Luokan oppimisympäristöä muokkaamalla ja arkea selkiyttämällä pystytään ennakoimaan haastavia vuorovaikutustilanteita. Myös struktuuri ja luokan rutiinit lisäävät ennakoitavuutta ja johdonmukaisuutta oppimisympäristössä (Riihonen ym., 2020). Epstein ym. (2008) sekä Kern ja Clemens (2007) ovat todenneet, että oppimisympäristöä muokkaamalla tai siellä olevan laukaisevan tekijän poistamalla voidaan vähentää käyttäytymisen haasteita luokassa. Oppimisympäristön muokkaaminen sekä struktuuri ja rutiinit ovatkin keskeisiä CWPBS-interventiokeinoja tukea oppilaan käyttäytymistä. Opettajien mukaan esimerkiksi istumajärjestystä muuttamalla pyritään usein siihen, että toistensa haastavaa käyttäytymistä yllyttävät oppilaat asetetaan luokassa erilleen toisistaan. On olennaista kuitenkin pohtia, vähentääkö esimerkiksi istumajärjestyksen muuttaminen niitä autenttisia tilanteita, joissa sosioemotionaalisten taitojen puutteita voisi harjoitella. Toisaalta opettajan tulee mahdollistaa jokaiselle työrauha ja jatkuvat haastavat vuorovaikutustilanteet saattavat viedä oppilaiden huomion pois oppimisesta. Tällöin opettaja voi joutua tasapainottelemaan suotuisan oppimisympäristön ylläpitämisen ja sosioemotionaalisten taitojen harjoittamisen välillä. Tulokset osoittavat, että koulupäivän johdonmukaisuudella ja ennakoitavuudella pyrittiin vähentämään oppilaiden kuormitusta ja lisäämään toiminnanohjausta.

Kun ennakoitavuus oppitunneilla lisääntyy, oppilaalla on enemmän aikaa varautua ja mukautua tuleviin tilanteisiin esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen säätelyllä. Selkeällä struktuurilla ja rutiineilla sekä oppimisympäristöä muokkaamalla pystytään näin ollen lisäämään jokaisen oppilaan osallisuutta ja toimintakykyä luokkahuoneessa.

CWPBS-menetelmän mukaisesti palaute on yksi tutkitusti tehokkain keino käyttäytymisen tukemisessa (Epstein ym., 2008). Tutkimuksessamme palautetta ei koettu merkittäväksi ennaltaehkäiseväksi tai ratkaisukeskeiseksi keinoksi tukea oppilaan käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen tulos oli yllättävä, sillä voisi ajatella, että koulun hektisen arjen ja ison luokkakuon vuoksi palautteen antaminen olisi helpoin ja vaivattomin keino tukea oppilaan käyttäytymistä luokassa. Palautteen ei aina tarvitse olla sanallista, vaan oppilaalle voi toimia palautteena se, että opettaja ylipäätään osoittaa oppilaalle huomanneensa oppilaan onnistumisen. Talalan (2019) mukaan aikuisen antama positiivinen huomio voi olla usein oppilaalle paras palkinto. Yllättävää tuloksesta teki myös se, että opettajan työssä korostetaan paljon sitä, että oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea tehokkaasti palautteella. Toisaalta ne opettajat, jotka hyödynsivät palautetta tukikeinona, pyrkivät hyvän huomaamisen ja kehujen avulla vahvistamaan oppilaan toivottua käyttäytymistä. Laajasalon (2016) mukaan toivotun käyttäytymisen vahvistaminen pohjautuukin hyvän käyttäytymisen huomaamiseen. Opettaja voi palautteen avulla joko vahvistaa tai heikentää oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Tämän takia opettajan on tärkeä kiinnittää huomiota tapaan antaa palautetta. Jotta oppilas kykenee toimimaan odotetulla tavalla, opettajan antaman palautteen tulee olla välitöntä, systemaattista ja konkreettista.

Opettajan itseilmaisulla ja kehonkielellä on merkitystä haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisessa. Tulokset osoittivat, että tilanteen ratkaisemiseksi opettajan täytyy itse pysyä rauhallisena ja laskeutua oppilaan tasolle viestittääkseen turvaa. Oppilaan käyttäytymisen ohjaamisessa peruslähtökohdaksi onkin opettajan oma rauhallisuus ja hyvä vuorovaikutus (Parikka ym., 2020)

sekä luottamuksen rakentaminen ja myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa (Webster-Stratton, 2011). On kuitenkin inhimillistä, että oppilaan pitkään jatkunut häiritsevä käytös nostattaa opettajassa monenlaisia tunteita ja tilanteessa voi olla haastavaa pysyä rauhallisena. Haastavissa vuorovaikutustilanteissa rauhallisena pysyminen vaatii opettajalta itseltäänkin hyviä sosioemotionaalisia taitoja, minkä vuoksi myös opettajan täytyy osata säädellä omia tunteitaan. Jos opettajassa herää negatiivisävytteisiä tunteita ja ne näkyvät hänen itseilmaisussansa, voi se pahimmillaan yllyttää oppilasta häiritsevään käyttäytymiseen. Opettajan onkin olennaista reflektoida omaa itseilmaisuaan ja kehonkieltään, joita vaistomaisesti hyödyntää erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. On tärkeä pohtia esimerkiksi sitä, voiko opettaja omalla itseilmaisullaan ylläpitää tai vahvistaa oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Itsereflektio voi parhaimmillaan kehittää opettajan vuorovaikutusasiantuntijuutta.

Tutkimuksemme tulokset ovat merkittäviä opettajien, opettajaksi opiskelevien sekä erityisesti niiden oppilaiden näkökulmasta, joilla on käyttäytymisen haasteita. Tulostemme mukaan opettajat voivat yksinkertaisillakin tukikeinoilla vastata oppilaan käyttäytymisen haasteisiin. On kuitenkin olennaista pohtia, missä määrin opettajan on tarpeellista minimoida haastavia vuorovaikutustilanteita, sillä ne ovat autenttisia tilanteita sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun. Oppilas harjoittaa sosiaalisia taitojaan vuorovaikutussuhteessa muihin ja konfliktit ovat väistämättömiä, etenkin jos oppilaalla on taitopuutteita kyseisellä osa-alueella. Näin ollen opettaja voi haastavissa vuorovaikutustilanteissa havainnoida, millaisissa taidoissa ja tilanteissa oppilas tarvitsee vielä tukea. Ei välttämättä olekaan olennaista pyrkiä poistamaan haastavia vuorovaikutustilanteita kokonaan, vaan olennaisempaa on pyrkiä vastaamaan niihin.

8.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

Kuten kaikissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa on omat rajoitteensa. Jokaisella luokanopettajalla on oma subjektiivinen kokemus siitä, millaisia ovat

haastavat vuorovaikutustilanteet luokkahuoneessa ja millainen käyttäytyminen on haastavaa. Takalan ja Kontun (2016) mukaan haastavien vuorovaikutustilanteiden määrittely on kontekstisidonnaista, sillä niiden määrittelyyn vaikuttaa henkilön omakohtainen kokemus ja se, millä tavoin toiset käyttäytyvät samankaltaisessa tilanteessa. Jokaisen luokanopettajan vastuulle jää määrittellä se, onko luokassa oppilas, joka käyttäytyy haastavasti. Luokanopettajilla voi olla myös hyvin erilaiset tulkinnat haastavista vuorovaikutustilanteista, esimerkiksi toiset opettajat saattavat tulkita pienetkin konfliktit haastavina vuorovaikutustilanteina, kun taas toisille haastava käyttäytyminen voi merkitä esimerkiksi fyysisesti uhkaavaa käyttäytymistä. Jos luokanopettajien määritelmät haastavista vuorovaikutustilanteista poikkeavat suuresti toisistaan, haastattelun ulkopuolelle saattaa jäädä paljon arvokasta tietoa luokanopettajien keinovalikoimasta ennakoida tai kohdata haastavaa käyttäytymistä. Toisaalta tutkimuksen rajoituksia pyrittiin vähentämään sillä, että opettajille määriteltiin etukäteen, mitä haastavilla vuorovaikutustilanteilla tarkoitetaan. Lisäksi tutkimuksessamme pyrittiin kartoittamaan luokanopettajien käsityksiä haastavista vuorovaikutustilanteista ja niissä esiintyvistä käyttäytymisistä, jotta varmistumme siitä, että opettajat kuvaavat tutkittavaa ilmiötä.

Toinen tutkimuksen rajoitus on se, että luokanopettajien kuvailemien keinojen perusteella emme voi olla varmoja siitä, että hyödyntävätkö luokanopettajat näitä keinoja todellisuudessa. Haastattelu ei välttämättä yksinään riitä kuvaamaan sitä, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät haastavissa vuorovaikutustilanteissa sekä sitä, ovatko ne toimia ja tehokkaita keinoja. Havainnoinnin eli observoinnin avulla saadaan tietää, toimivatko ihmiset siten, kuten sanovat toimivansa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Havainnoimalla luokanopettajien toimintaa haastavissa vuorovaikutustilanteissa olisi voitu saada vähemmän tulkinnanvaraisempaa tietoa siitä, millaisia keinoja luokanopettaja hyödyntävät luokkahuoneissaan. Toisaalta tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista, ja tutkimusmenetelmän muuttaminen haastattelusta havainnoinniksi olisi vaikuttanut olen-

naisesti tutkimusasetelmaan. Jos tutkimus olisi toteutettu pelkästään havainnointia hyödyntäen, olisi tutkimusaineistosta jäänyt uupumaan täysin luokanopettajien omat kokemukset. Tällöin tutkimusaineisto olisi perustunut tutkijoiden havaintojen ja niistä syntyvien tulkintojen varaan.

Tutkimuksen kohderyhmä oli pieni, yhdeksän henkilöä, minkä vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Laadullisen tutkimusotteen tarkoituksena ei välttämättä olekaan tehdä yleistettäviä päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemusmaailmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka tutkimuksemme tulokset tuovat lisää tietoa haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevista syistä sekä opettajien hyödyntämistä keinoista, ei tulosten perusteella voi tehdä yleistyksiä. Kuitenkin suurempi tutkittavien määrä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta entisestään.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio eli se, että tutkimuksessa oli mukana kaksi tutkijaa koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijatriangulaation avulla pyritään vähentämään yksittäisen tutkijan vaikutusta tutkimukseen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivisuutta (Stamenkov, 2022). Toteutimme tutkimusprosessiamme tiiviissä yhteistyössä kyseenalaistaen toistemme tulkinnan ja havaintojen eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijatriangulaation tavoitteena onkin tuoda esiin tutkijoiden omia ennakkoluuloja sekä monipuolistaa tutkimuksen näkökulmia.

Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös tutkimuksen läpinäkyvyydellä tutkimusprosessin jokaisesta vaiheesta. Koko tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaileminen ja sen kriittinen tarkasteleminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Pyrimme kuvaamaan tutkimusprosessia kattavasti ja tyhjentävästi, jotta se olisi helposti toistettavissa. Läpinäkyvyyttä ovat myös lisänneet esimerkiksi tulososin suorat lainaukset, joiden tavoitteena on ollut vähentää tulosten tulkinnanvaraisuutta sekä

lisätä lukijan mahdollisuutta tarkastella tulosten ja tulkintojen yhdenmukaisuutta. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan tulosten ja tutkimuskirjallisuuden vuoropuhelun avulla.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimus tuotti paljon laadullista tietoa siitä, millaisia yksilöllisiä ja ympäristöön liittyviä tausta- ja tilannesidonnaisia tekijöitä luokanopettajat näkevät haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla olevan sekä millaisia ennaltaehkäiseviä ja ratkaisukeskeisiä tukikeinoja luokanopettajilla on käytössään haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen analyysin ja tulosten perusteella olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten erityisopettajien käsitykset haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä sekä keinoista vastata niihin eroavat luokanopettajien käsityksistä ja keinoista. Ajattelemme, että erityisopettajilla saattaa olla parempi tietämys tutkimusperustaisista keinoista vastata haastaviin vuorovaikutustilanteisiin alan luonteesta johtuen. Olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, kokevatko luokanopettajat saavansa opettajankoulutuksesta riittävät valmiudet haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen. Oman kokemuksemme mukaan luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittäviä ja suunnitelmallisia keinoja kohdata tai vähentää haastavia vuorovaikutustilanteita luokahuoneessa. Koemme, että erityispedagogiikan opintojen myötä olemme saaneet lisää tietoa ja ymmärrystä oppilaan haastavasta käyttäytymisestä. Olisikin syytä pohtia, luovatko lasten ja nuorten kasvavat käyttäytymisen haasteet tarpeen lisätä luokanopettajaopintoihin erityispedagogista näkökulmaa, jolloin opettajan osaaminen vastaisi paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.

Olisi myös merkittävää tutkia, millaisia yhteiskunnallisia tekijöitä on sen taustalla, että käyttäytymisen haasteet ovat yleistyneet. Mistä sosioemotionaaliset taitotasoerot lasten välillä johtuvat? Tutkimuksesta saatu tieto auttaisi myös suhteuttamaan opettajankoulutuksessa saatuja valmiuksia, jotta opettajilla olisi kykyä vastata käyttäytymisen haasteisiin kouluissa. Tuotetun tiedon avulla voidaan saada kokonaisvaltaisempi kuva siitä, miten sosioemotionaalisten taitojen

kehittymistä voitaisiin koulussa tukea tarkoituksenmukaisin keinoin. Myös opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että luokanopettajilla olisi riittävät valmiudet ja keinot vastata oppilaan haastavaan käyttäytymiseen.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20-21.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa M.-L. Laakso, T. Aro & Niilo Mäki -instituutti (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106-119). Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71-83.
<https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Aronen, E. (2016). *Lasten häiriökäyttäytyminen*. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Haettu 12.1.2023 osoitteesta
<https://www.duodecimlehti.fi/duo13145>
- Arsenio, W. F., & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 531-542. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00745.x>
- Autismiliitto. (2022). *Taustalla vaikuttavat tekijät*. Haettu 18.01.2023 osoitteesta
[Taustalla vaikuttavat tekijät - Autismiliitto](#)
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Baker, L. A., Jacobson, K. C., Raine, A., Lozano, D. I., & Bezdjian, S. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant twin study. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(2), 219-235. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.2.219>
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting Classroom Transitions Between

Daily Routines: Strategies and Tips. *Young exceptional children*. Vol. 16, No. 2. 3–14. Haettu 06.02.2023 osoitteesta

<https://journalssagepubcom.ezproxy.xamk.fi/doi/full/10.1177/1096250612446853>

- Benson, B., & Brooks, W. T. (2008). Aggressive challenging behavior and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry* 21 (5), 454–458.
http://ovidsp.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.15.1b/ovidweb.cgi?&S=DDPFPDBFCKHFDMDFFNKDFAGLNOPAA00&Link+Set=S.sh.22.23.26.29|6|sl_10
- Bilias-Lolis, E., Chafouleas, S. M., Kehle, T. J., & Bray, M. A. (2012). Exploring the utility of self-modeling in decreasing disruptive behavior in students with intellectual disability. *Psychology in the School* 49(1), 82–92.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa Corno L. & Anderman E. M (toim.), *Handbook of educational psychology*. 76–81. Routledge.
- Borgmeier, C., Loman, S. L., & Strickland-Cohen, M. K. (2017). ABC Tracker: Increasing teacher capacity for assessing student behavior. *Beyond Behavior* 26 (3), 113–123.
- Bradshaw, C. P., Bottiani, J. H., Osher, D., & Sugai, G. (2014). The integration of positive behavioral interventions and supports and social and emotional learning. Teoksessa M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw, & J. Sarno Owens (toim.), *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy* (s. 101–118). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7624-5_8
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Guilford Press.
- Burgoon, J. K., & Bacue, A. (1996). Nonverbal communication skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.), *The Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, A., & Ostrosky, M. (2018). *Reducing Challenging Behaviors during Transitions: Strategies for Early Childhood Educators to Share with Parents*.

Young Children. Vol. 73, No. 4. Haettu 06.02.2023 osoitteesta

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2018/reducing-challenging-behaviors-during-transitions>

- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49–61.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of Teacher-Child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Carter, D., & Norman, R. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 279–288.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–16.
<https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Crocker, A. G., Mercier, C., Allaire J-F., & Roy, M-E. (2007). Profiles and correlates of aggressive behavior among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (10), 786–801.
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=fh&AN=26418891&site=ehost-live>
- Disney, E. R., Iacono, W., McGue, M., Tully, E., & Legrand, L. (2008). Strengthening the case: Prenatal alcohol exposure is associated with increased risk for conduct disorder. *Pediatrics*, 122(6), e1225–e1230.
<https://doi.org/10.1542/peds.2008-1380>
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom

conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413–432.

- Ekonen, S. (07.11.2022). Monet opettajat kipuilevat psyykkisesti oireilevien oppilaiden vuoksi. *Helsingin Sanomat*. Haettu 5.12.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009170005.html>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Eme, R. F. (2007). Sex differences in child-onset, life-course-persistent conduct disorder. A review of biological influences. *Clin Psychol Review*, 27(5), 607-627. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.02.001>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, K. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; U.S. Department of Education.
- Eräutuuli, M., & Puurula, A. (1992). Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulmia työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia 106*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (toim.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fields, B. (2012). Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction for early school years children who exhibit oppositional and defiant behavior. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 24–28
- Fox, R. A., Keller, K. M., Grede, P. L., & Bartosz, A. M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities* 28 (2), 119–129. <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0891422206000187>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>

- Glover, V. (2011). Annual Research Review: Prenatal stress and the origins of psychopathology: an evolutionary perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4):356–367.
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21250994/>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.
- Greene, R. W. (2009). *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How Can We Help Them*. New York: Scribner.
- Greene, R.W. (2018). *Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving*, *Childhood Education*, 94(4), 22–27.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331–344.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., & Kinder, K. A. (2008). *Moving right along. Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior*. YC Young Children.
- Hofmann, W., Scmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). *Executive functions and selfregulation*. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174–180.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, M. C. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8).
- Jokinen, R. (30.11.2022). Oppilaan hiukset sytytettiin palamaan kesken koulupäivän. *Helsingin Sanomat*. Haettu 5.12.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009236829.html>
- Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B. B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior*

- Interventions*, 19(1), 48–60. <https://doi.org/10.1177/1098300716653226>
- Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of regulation process. *Educational Psychology*, 33 (1), 31–58.
- Kanninen, K., & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turvoa ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V., & Vehniäinen, J. (2017). *Check in Check out (CICO): Toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen* (1. painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Karhu, A. (2018). *Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O., & Kouvonen, P. (2022). *TUKEA ARKEEN! Keinoja lasten ja nuorten emotionaalisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen tukemiseksi*. Opetushallitus.
- Karppinen, A., & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). PS-kustannus.
- Karreman, A., de Haas, S., van Tuijl, C., van Aken, M., A.G., & Deković, M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Behavior & Development* 33, Elsevier Inc. 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.10.008>
- Kauffman, J., & Landrum, T. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 11th edition. New York, NY: Pearson.
- Kazdin, A. E. (2012). *Behavior modification in applied settings*. 7 th edition. Long Grove: Waveland Press.
- Kerola, K., & Sipilä, A.-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75.

<https://doi.org/10.1002/pits.20206>

- Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Taylor, A., Pawlby, S. J., & Caspi, A. (2005). Maternal depression and children's antisocial behavior: nature and nurture effects. *Arch Gen Psychiatry*. 62(2):173-81.
- <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.2.173>
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S., & Määttä, S. (2020). Kummi 19: Itsesäätely ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. *Arointi-, Opetus- ja kuntoutusmateriaaleja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Koivunen, P-L. (2009). *Hyvä päivähoito: Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M., & Kinnunen, M-L. (2009). Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T (toim.), *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset piirteet*. PS-kustannus.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review* 67, 95–104.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Haettu 04.12.2022 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–169). PS-kustannus.
- Laakso, M., & Aro, T. (2020). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos.). Niilo Mäki-instituutti.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

- Laine, L. (18.11.2022a). "Sydäntäni särkee laittaa lapsi aamuisin kouluun" – Äidit kertovat ekaluokkalaisten rajusta kouluväkivallasta Kaarinassa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 5.12.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009202046.html>
- Laine, L. (30.11.2022b). Poliisi: 15-vuotias jahtasi toista oppilasta teräaseen kanssa koulun pihalla Laitilassa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 5.12.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009235767.html>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, R. J., & Wehby, J. (2007). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62.
- Lannie, A. L., & Mccurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85–98. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0002>
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2007). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brobhy, S., Moore, K., & James, W. (2007). Challenging behaviours : Prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research* 51 (8), 625–636.
- Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä?: Ratkaisuja haastaviin kasoatustilanteisiin*. PS-kustannus.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S.B. (2015). Development and Self-Regulation. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* 1(14), 1–43. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's

- externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246–257. <https://doi.org/10.1037/a0037389>
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.009>
- Moffitt, T. E., & Lynam, D. Jr. (1994). The neuropsychology of conduct disorder and delinquency: implications for understanding antisocial behavior. *Prog Exp Pers Psychopathol Res*. 233–62.
- Monuteaux, M. C., Faraone, S. V., Gross, L. M., & Biederman, J. (2007). Predictors, clinical characteristics, and outcome of conduct disorder in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: A longitudinal study. *Psychological Medicine*, 37(12), 1731–1741. <https://doi.org/10.1017/S0033291707000529>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.
- Murray, J., & Farrington, D. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key finding from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10):633–42. <https://doi.org/10.1177/070674371005501003>
- Mäentausta, R., & Uusi-Kraapo, K. (16.02.2023). Koululaiset lyövät yhä useammin paitsi toisiaan, myös opettajia - lapsiasiavaltuutettu palkkiasi tukun muita aikuisia opettajien rinnalle. *Yle*. Haettu 18.2.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20018127>
- Nigg, J. T., & Breslau, N. (2007). Prenatal Smoking Exposure, Low Birth Weight, and Disruptive Behavior Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(3), 362–369. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000246054.76167.44>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2014). Reducing disruptive

- behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s.185–207). PS-kustannus.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti (NMI-Bulletin)* 27 (4),4–11.
- Olçay, S., Koc, M., Vuran, S., & Koksall, M. S. (2020). Effectiveness of class-wide positive behavioral support intervention in teaching social skills to students in a primary school activity club. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 185-201. doi: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.201004
- Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D.J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. *Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1*. Haettu 5.12.2022 osoitteesta http://www.oph.fi/download/124603_Opettajientyohyvinvointi.pdf
- Opetushallitus. POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Opetushallitus.

- Opetushallitus. OPH. (2023). *Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla*. Haettu 20.02.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/3-tunnetaitoja-oppii-harjoittelemalla>
- O'Regan, F., & Virtanen, A. (2012). *Haastava käytös: Käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta*. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N., & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.-3. painos.). Finn Lectura.
- Parsonson, B. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. Weaving educational threads. *Weaving educational practice*, 13(1), 16-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perusopetuslaki, 627/1998 (1999). Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslakimuutos, 1237/2013 (2014). Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Pihlaja, P. (2019) Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksesta Pihlaja, P., Viitala, R (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M. L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80-104). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Puustjärvi, A., & Repokari, L. (2017). Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua

ajoissa.Katsausartikkeli. *Lääkärilehti*, 21, 1364-1369. Haettu 5.12.2022 osoitteesta

<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lastenkaytoshairioihintulee-puuttua-ajoissa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>

- Puustjärvi, A. (2022). Neuropsykiatriset häiriöt - haasteita ja vahvuuksia. Teoksessa T. Savikuja & A. Puustjärvi. (toim.) *Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin* (s. 15-44). PS-kustannus.
- Raine, A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Lynam, D. (2005). Neurocognitive Impairments in Boys on the Life-Course Persistent Antisocial Path. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(1), 38-49. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.1.38>
- Riihonen, R., Koskinen, M., & Piitulainen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressiokasvatus*. PS-kustannus.
- Roiha, A., & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 26.04.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Saarinen, S., Fontell, T., Vuontela, V., Carlson, S., & Aronen, E. (2015). Visuospatial working memory in 7- to 12-year-old children with disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(1):34-43. Haettu 03.02.2023 osoitteesta <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24566527/>
- Sainio, T., Pajulahti, R., & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Salo, A.-E. (2022). *The Dynamic Layers of Socially Embedded Vulnerability in Preadolescence. How can suport meet needs in family and school contexts?* [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-

kustannus.

- Scott, S. (2015) Oppositional and conduct disorders. Teoksessa A. Thapar & D. Pine (toim.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. (5. painos). New York: Wiley Blackwell. 911-930.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., & Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International journal of behavioral and consultation therapy*, 3(2), 223–235. <https://doi.org/10.1037/h0100800>
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <http://www.jstor.org/stable/42899983>
- Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Classwide Positive Behavior Interventions and Supports. A Guide to Proactive Classroom Management*. New York: The Guilford Press.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*: 28(2). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Bulletin.nmi.fi
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>
- Sourander, A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Nuutila, A.-M., Helenius, H., Sillanmäki, L., Piha, J., Tamminen, T., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2006). Childhood Predictors of Male Criminality: A Prospective Population-Based Follow-up Study From Age 8 to Late

Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578–586.

<https://doi.org/10.1097/01.chi0000205699.58626.b5>

Stamenkov, G. (2022). Recommendations for improving research quality: relationships among constructs, verbs in hypotheses, theoretical perspectives, and triangulation. *Qual Quant* (2022).

<https://doi.org/10.1007/s11135-022-01461-2>

Steege, M.W., & Watson, T. S. (2009). Conducting school based functional behavioral assessments. *A practitioner's guide*. (2.painos) The Guilford Press.

Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23–50.

Sugai, G., Horner, R.H., & Gresham, F.M. (2002). Behaviorally effective school environments. Teoksessa M.R. Shinn, H.M. Walker, & G. Stoner (toim.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Suvisaari, J., & Manninen, M. (2009). Käytöshäiriön ennusteeseen vaikutetaan parhaiten puuttamalla ongelmiin varhain. *Suomen Lääkärilehti*: 64. 2459–64. Haettu 12.01.2023 osoitteesta

<https://docplayer.fi/13821239-Kaytoshairion-ennusteeseen-vaikutetaanparhaiten-puuttamalla-ongelmiin-varhain.html>

Takala, M., & Kontu, E. (2016). Oppimisen vaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (s. 74–91). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-kustannus.

Tarhonen, L. (2016). Pseudonymisation of Personal Data According to the General Data Protection Regulation. *Viestintäoikeuden vuosikirja 2016*, 10–32.

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*.

Haettu 13.3.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110.
<http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Vauras, M., Salo, A-E., & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 77-100). Jyväskylä: PS-kustannus..
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Viding, E., Jones, A., Frick, P., Moffitt, T., & Plomin, R. (2008). Heritability of antisocial behavior at 9: do callous-unemotional traits matter? *Developmental Science*, 11(1), 17-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00648.x>
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 151-215). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2), 4-13.
<http://bulletin.nmi.fi/article/vaitoskirja-student-engagement-in-finnish-lower-secondary-school-2/>
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students With Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79-

96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Profami.

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset:

Taustatietokysymykset:

1. Millaista ryhmää opetat tällä hetkellä?
2. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?

Kysymykset liittyen opettajien kokemuksiin haastavista vuorovaikutustilanteista:

3. Millaisia ovat haastavat vuorovaikutustilanteet, joita olet luokkahuoneessa kohdannut?
4. Millaista käyttäytymistä haastavissa vuorovaikutustilanteissa on ilmennyt?

Kysymykset liittyen haastavien vuorovaikutustilanteiden tausta- ja tilannetekijöihin:

5. Millaisia yksilöllisiä taustatekijöitä ajattelet olevan haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla?
6. Millaisia yksilöllisiä tilannetekijöitä ajattelet olevan haastavien vuorovaikutustilanteiden taustalla?

Kysymykset liittyen haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäiseviin ja ratkaisukeskeisiin keinoihin:

7. Millaisia keinoja olet hyödyntänyt kuvailemissasi vuorovaikutustilanteissa tilanteiden ratkaisemiseksi?
8. Millaisia keinoja hyödynnät haastavien vuorovaikutustilanteiden vähentämiseksi?
9. Haluatko vielä lisätä jotain?

Kiitos osallistumisestasi!