

Teoksessa
L. Ahtola (toim.)
(2016)
Psyykkinen hyvin-
vointi ja oppiminen.
PS-kustannus:
jyväskylä
(ss. 185-207)

Vesa Närhi, Mika Paananen, Anne Karhu ja Hannu Savolainen

Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa

- Hyvän käyttäytymisen tukeminen koulussa perustuu opettajien yhteistyöhön, selkeisiin käyttäytymisodotuksiin ja kohdennetulla positiivisella palautteella ohjaamiseen.
- Käyttäytymisen tukemisen perustana on hyvä yleinen tuki, jonka päälle on helppo rakentaa vahvempaa tukea sitä tarvitseville oppilaille.
- Hyvän käyttäytymisen tuen luominen kouluun vaatii työtä mutta maksaa vaivan.

Käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat kouluissa tavallisia, ja niihin tartuttiin myös laissa perusopetuslain muuttamisesta (1267/2013). Lakiin tehdyissä muutoksissa, kuten myös niihin liittyneessä julkisessa keskustelussa, keskiössä olivat vakavat ja harvinaiset käyttäytymisen ongelmat. Uudistus tarjosikin ensisijaisesti keinoja, joilla voidaan puuttua jo tapahtuneeseen häiriökäyttäytymiseen. Koulutyön arjessa oppilaiden ja opettajien viihtyvyyttä haittaa kuitenkin eniten jokapäiväinen lievä häiriökäyttäytyminen – vaikeudet keskittyä päivittäiseen työskentelyyn, le-

vottomuus ja meluaminen, myöhästely, epäkunnioittava käyttäytyminen sekä kouluympäristöstä huolehtimisen laiminlyönti.

Lasten käyttäytymisen tukemisessa ja työrauhan ja kouluviihtyvyyden edistämisessä ensisijaista on oppilaiden käyttäytymisen tukeminen koulun jokapäiväisissä tilanteissa. Katsaustutkimukset ovat osoittaneet, että on olemassa tehokkaita keinoja, joita voidaan soveltaa oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen koko koulussa ja opetusryhmissä sekä yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden tukena. Vahvin tutkimusnäyttö on käyttäytymispsykologiseen teoriaan perustuvien keinojen hyödyllisyydestä. Keskeistä oppilaiden tarkkaavuuden ja käyttäytymisen tukemisessa on *selkeät toimintaohjeet ja niiden noudattamista koskeva hyvä palaute*. Nämä ovat tehokkaita ohjauksen menetelmiä sekä koko koulun ja opetusryhmän tasolla toteutettuina että yksittäisten oppilaiden käyttäytymisen tukemisessa.

Perusopetuslaki (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) määrittelee koulun tarjoaman tuen kolme porrasta, *yleinen, tehostettu ja erityinen tuki*, mutta siinä ei tarkasti määritellä, millaista käyttäytymisen tukeminen eri portailla on. Tässä artikkelissa kuvataan tutkimuskirjallisuudesta löytyviä käyttäytymisen tukemisen keinoja mainitun jaottelun mukaan. Tekstissä edetään kaikkien oppilaiden yhteisestä ohjaamisesta kohti yksilöllistä käyttäytymisen tukemista. Yksilöllistä tukea voidaan antaa joko opiskeluryhmässä tai siitä irrallaan. Koska koulutuksen järjestäjät määrittelevät tuen portaat ja niillä tarjottavan tuen sisällön vaihtelevasti, suoraa vastaavuutta tässä esitetyn tuen ryhmittelyn ja perusopetuslaissa mainittujen tuen portaiden välillä ei ole.

Yhteinen tuki kaikille oppilaille

Käyttäytymisen haasteita lähestytään kouluissa usein ensisijaisesti *yksilötasolla*. Huomio on ongelmallisesti käyttäytyvässä oppilaassa, ja ongelma koetaan ja määritellään yksittäisen oppilaan ongelmaksi. Tämä on toki joskus perusteltuakin, sillä pieni osa oppilaita tarvitsee vaihtelevien syiden takia yksilöllistä tukea käyttäytymiselleen. Yksilökohtaisessa tarkastelussa jää kuitenkin helposti huomioimatta ne *yleiset koulu- ja luokkaympäristöön liittyvät tekijät*, jotka vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen. Oppilaiden käyttäytymisen tehokkaassa tukemisessa ensisijaisena lähtökohtana on hyvän yleisen tuen varmistaminen kaikille oppilaille.

Perusta käyttäytymisen tukemiselle rakennetaan *kouluyhteisön* tasolla. Perustan rakentaminen vaatii yhteisistä *periaatteista, tavoitteista ja toimintatavoista* sopimista. Systemaattisimmin kouluyhteisön yhteistä toimintaa on kehitetty *School Wide Positive Behavior Support (SWPBIS)* -toimintamallissa. Suomessa kehitetään SWPBIS-mallista suomalaiseen peruskouluun soveltuvaa versiota, jonka vaikuttavuutta tutkitaan opetus ja kulttuuriministeriön rahoittamassa *ProKoulu*-tutkimushankkeessa. Tutkimukset viittaavat vahvasti siihen, että SWPBIS-mallin avulla voidaan merkittävästi vähentää häiritsevää käyttäytymistä ja parantaa kouluilmapiiriä (Horner ym. 2010). Mallissa käyttäytymisen ohjaamisessa perustana on *toimintaohjeiden mukaisen käyttäytymisen opettaminen* oppilaille sekä *niihin ohjaaminen koulun eri tilanteissa*. Toinen yhtä tärkeä perusta on se, että ohjaaminen tapahtuu ensisijaisesti *kannustavan, oppilaiden onnistumisiin keskittyvän palautteen avulla*. Kolmanneksi *kaikki koulun aikuiset sitoutuvat sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti käyttäytymisen ohjaamiseen*. Käyttäytymisen ohjaamisen perustana ovat *yhteisesti sovitut koulun arvot tai yleiset käyttäytymisodotukset sekä niistä johdetut konkreettiset toimintaohjeet* oppilaille koulun eri tilanteisiin. Esimerkiksi tavanomaisesta ”toisten kunnioittamisen” arvosta (koulun yleinen arvo) luodaan oppitunnille ”Muistan pyytää puheenvuoron”

-toimintaohje. SWPBIS-mallissa koulun arvoista siis edetään konkreettista käyttäytymistä kuvaaviin toimintaohjeisiin.

Keskeistä SWPBIS-mallissa on käyttäytymisen ohjaaminen ensisijaisesti *kannustavan palautteen* avulla. Aikuisten tehtävänä on huomata oppilaiden onnistumiset toimintaohjeiden noudattamisessa. Kannustavan palautteen avulla ohjaaminen on hyvin tehokas ohjauksen tapa. Koska tavanomaisesti sosiaalisesta käyttäytymisestä koulussa annetut palautteet painottuvat *korjaavaan palautteeseen* (Harrop & Swinson 2000), positiivisen palautteen avulla ohjaaminen vaatii toimintatapojen muuttamista. Huomio käännetään sääntörikkomuksista lasten ja nuorten onnistumisiin. Näkökulman ja oman käyttäytymisen muuttaminen vaatii aikuisilta oman toimintatavan kriittistä tarkastelua sekä harjoittelua.



Koulun aikuisten yhteistyö on avain SWPBIS-mallin onnistumiselle. Rehtorin rooli on keskeinen, kun käyttäytymisen tukemista ja kasvatustehtävää nostetaan koulutyön keskiöön sekä rohkaistaan ja kannustetaan henkilökuntaa käyttäytymisen ohjaamiseen. Koulun henkilökunta osoittaa toimintaohjeiden mukaisen käyttäytymisen tärkeyden pitämällä asian esillä koulun jokapäiväisissä tilanteissa.

Käytännössä yhteistyö tarkoittaa sitä, että aikuiset muistuttavat oppilaita toivotusta käyttäytymisestä, antavat siitä esimerkkiä omalla käyttäytymisellään sekä huomioivat oppilaiden toivotun käyttäytymisen positiivisella palautteella. Ilman koulun aikuisten yhteistyötä SWPBIS-mallin mukainen toiminta ei toteudu, mutta sen avulla tehokas, kannustavaan palautteeseen perustuva käyttäytymisen ohjaaminen on mahdollista ja tehokasta. Se kuitenkin edellyttää, että koulun henkilökunta sitoutuu kasvatustehtävään, koulun käyttäytymisodotuksiin ja yhteisesti sovittujen periaatteiden noudattamiseen. Näillä keinoin oppilaille luodaan kouluympäristö, joka on helposti ennakoitavissa ja jossa käyttäytymisodotukset eri tilanteissa ovat selkeitä ja samanlaisia kaikkien aikuisten kanssa.

Koko koulua koskevien toimintamallien ohella myös oppituntien aikaisen käyttäytymisen tukemista on tutkittu suhteellisen paljon. Aiheesta tehdyt katsaustutkimukset (Epstein ym. 2008; Simonsen ym. 2008) osoittavat, että tehokkaiksi osoittautuneissa tukitoimissa keskitytään käyttäytymistä ohjaaviin tilannetekijöihin ja käyttäytymisestä annettuun palautteeseen. Tehokkaita tukemisen keinoja ovat selkeät toimintaohjeet ja odotukset käyttäytymiselle, oppitunnin selkeä rakenne ja positiivisen palautteen avulla ohjaaminen. Oppituntien työrauhan ylläpitäminen edellyttää opettajalta huomion kiinnittämistä oppilaiden käyttäytymistä ohjaaviin tekijöihin opetusta suunnitellessaan. Työrauhan vakiinnuttaminen vaatii oppisisältöjen opettamisen osaamisen ohella käyttäytymisen ohjaamisen osaamista. Opettajien koulutus painottuu oppisisältöjen opettamisen keinoihin, ja käyttäytymisen ohjaamisen keinojen opettelu jää vähemmälle. Tämän seurauksena opettajat usein kokevat vaatimukset oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisesta kuormittaviksi, ja he tarvitsevat tukea hyvien keinojen soveltamisessa. Suomalaiset opettajat myös kokevat taitonsa käyttäytymisen hallinnassa muita opetustyön osa-alueita heikommiksi (Savolainen ym. 2012). Työrauhan tukemisen keinoista on suomeksi julkaistu käytännöllinen opas *Työrauha luokkaan* (Saloviita 2014), jonka avulla opettajat pystyvät itsenäisesti kehittämään käyttäytymisen ohjaamisen taitojaan.

Suomessa käytössä olevista luokkatason tukitoimimalleista systemaattisin on *Työrauha Kaikille* (TyKa) -toimintamalli (Kiiski ym. 2012). Toimintamalli on suunniteltu yläkouluihin sellaisille luokille, joissa on paljon työrauhaongelmia useiden opettajien tunneilla. Opettajat itse päättävät, mitkä luokat osallistuvat toimintaan. TyKa-toimintamalli toteutetaan luokkaa opettavien opettajien kuukausittaisten ohjattujen tapaamisten puitteissa. Tapaamiset ovat lyhyitä ja käytännönläheisiä. Ennen varsinaista luokassa työskentelyä opettajat määrittelevät kaksi käyttäytymisodotusta, joiden toteutumista he seuraavat oppituntien aikana. Luokassa työskentelyn aluksi opettajat kertovat ja selventävät oppilaille käyttäytymisodotukset. Oppituntien aikana opettajat ohjaavat oppilaita niiden

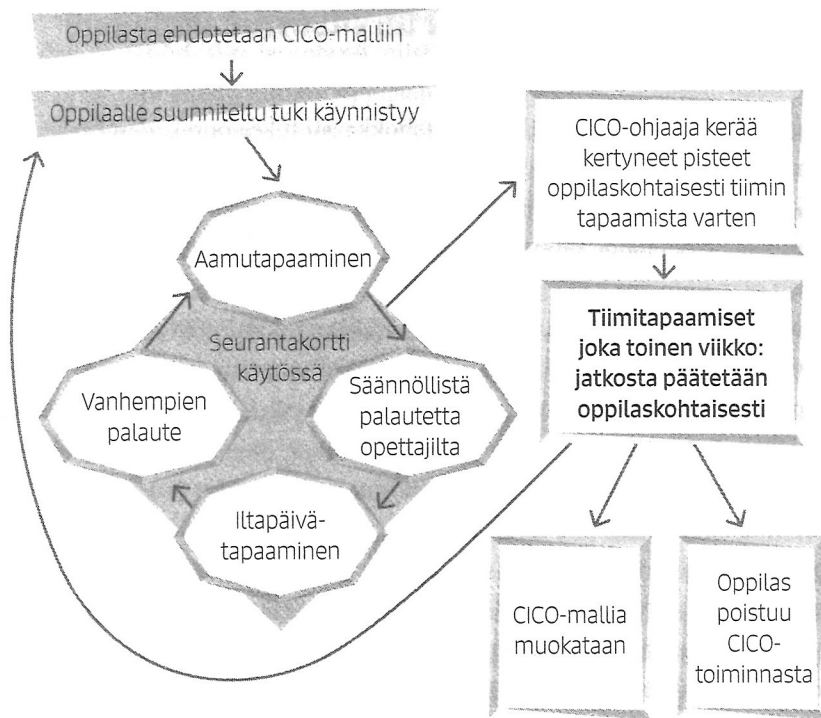
mukaiseen käyttäytymiseen, kiinnittävät ensisijaisesti huomionsa oppilaiden onnistumisiin ja antavat niistä positiivista palautetta. Opettajat arvioivat tunneittain kunkin oppilaan käyttäytymisen suhteessa käyttäytymisodotuksiin ja toimittavat arviointinsa viikon lopuksi luokanohjaajalle. Luokanohjaaja tekee arvioinneista oppilaskohtaisen yhteenvedon. Jos onnistumisten määrä alittaa ennalta sovitun kriteerin, hän kutsuu oppilaan vanhemmat keskusteluun, jossa yhdessä pohditaan sitä, miten oppilas onnistuisi paremmin jatkossa. Kuukausittaisissa tapaamisissa opettajat tekevät päätöksen mahdollisista käyttäytymisodotusten muutoksista ja toiminnan jatkamisesta tai lopettamisesta. Tavanomaisesti TyKa-toimintamallia on luokissa toteutettu kahdesta neljään kuukauteen. Toimintamalli perustuu opettajien yhteistyöhön, yhteisesti sovittuihin käyttäytymisohjeisiin ja toimintaperiaatteisiin, kannustavaan, onnistumiset huomioivaan palautteeseen sekä nopeaan puuttumiseen ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuutta on tutkittu (Närhi ym. 2015) 28:ssa yläkoulun luokassa. Mallin toteuttamisen aikana työrauha luokissa parani huomattavasti sekä opettajien että oppilaiden arvioimana. Lisäksi opettajien kokema kuormitus luokkien opettamisesta ja työrauhan ylläpitoon käytetty aika väheni selvästi. Rehtorit ja opettajat arvioivat toimintamallin erittäin hyväksyttäväksi, myös oppilaiden arviot hyväksyttävyydestä olivat samansuuntaisia. Tulokset osoittavat, että kevyellä, koulussa helposti toteutettavalla toimintatavalla voidaan merkittävästi tukea oppilaiden käyttäytymistä ja lieventää häiritsevään käyttäytymiseen liittyviä ongelmia.

Yksilöllistä tukea sitä tarvitseville oppilaille

Hyvällä yleisellä tuella voidaan siis tehokkaasti tukea oppilaiden käyttäytymistä. Pieni osa oppilaista tarvitsee kuitenkin vahvempaa yksilöllistä tukea käyttäytymisensä hallintaan. Käyttäytymisen tukemiseen tähtääviä, yksittäisille oppilaille suunnattuja tukitoimia on tutkittu eniten oppilailla, joilla on paljon tarkkaavuushäiriön (ADHD) oireita. Katsaustutkimusten (Fabiano ym. 2009; DuPaul ym. 2012) mukaan tukitoimilla voidaan merkittävästi lieventää ADHD:n oireita ja niistä aiheutuvaa haittaa kouluympäristössä. Koulu-, luokka- ja yksilötason keskeisiä tukemisen tapoja ovat *selkeät käyttäytymisohjeet* ja *tehokas palaute*. Verrattuna yleiseen tukeen näissä tukitoimissa oppilasta *muistutetaan* käyttäytymistavoitteista tavanomaista useammin ja hänelle annetaan säännöllisesti ja välittömästi palautetta hänen käyttäytymisestään. Yksilötason tukitoimien toteuttamisista Aro ja Närhi ovat julkaisseet vuonna 2003 suomeksi *Kummi 2 – tarkkaavuushäiriöinen oppilas koululuokassa* -oppaan, joka tarjoaa luokanopettajille välineitä yksilöllisten tukitoimien suunnitteluun noiden periaatteiden mukaisesti.

Check In – Check Out -toimintamalli (CICO) on oiva esimerkki koulun yleisen tuen päälle helposti rakennettavasta yksilöllisemmästä tukemisen mallista. CICO luo puitteet yksilökohtaisemmalle käyttäytymistavoitteiden määrittämiselle sekä säännöllisen ja välittömän palautteen antamiselle. Koska malli toteutetaan yhteistyössä vanhempien kanssa, se vahvistaa myös kodin ja koulun yhteistyötä. Keskeistä on *positiivisen palautteen avulla ohjaaminen*: oppilaalle tarjotaan onnistumisen kokemuksia ja tehdään näkyväksi tilanteet, joissa käyttäytyminen onnistuu. Epäonnistumisiin ei juututa, vaan oppilaan ympärillä toimivat aikuiset muistuttavat tavoitteista ja kannustavat oppilasta tavoitteiden suuntaan.



Kuvio 1. Check In – Check Out -tuen rakenne ja prosessi.

CICO-tuen prosessi on kuvattu kuviossa 1. Tukimallin toteutukselle rungon luo päivittäinen seurantakortti, jota oppilas itse kuljettaa mukanaan oppitunneilla. Oppilaan seurantakorttiin valittavat käyttäytymisohjeet perustuvat koulun yhteisesti sovittuihin käyttäytymistavoitteisiin. Tavoitteeksi valitaan yleensä oppilaan ongelmallisista käyttäytymisistä ne, joista on eniten haittaa oppilaan oppimiselle ja koulunkäynnille.

Hyvä käyttäytymistavoite on

- oppilaalle ymmärrettävä
- muotoiltu positiivisesti
- sovellettavissa moniin tiloihin ja tilanteisiin.

Esimerkkinä hyvästä käyttäytymistavoitteesta voisi toimia ohje ”Huolehdin omasta tehtävästäni”. Ohjeen avulla oppilasta voidaan oppitunnilla esimerkiksi ohjata keskittymään hänelle annettuun tehtävään, ruokalassa vähentämään muiden ottaman ruokamäärän tarkkailua ja välitunnin jälkeen suuntaamaan huomio omien vaatteiden huolelliseen ripustamiseen. Vastaavasti ohjeella ”Odotan omaa vuoroani” voidaan oppitunneilla muistuttaa viittaamisesta ja vapaammissa tilanteissa vastavuoroisesta keskustelusta.

CICO-tukeen liittyy myös palkkiojärjestelmä, jota varten oppilaalle määritellään päiväkohtainen tavoitetaso onnistumisille. Tavoitetaso määritellään oppilaskohtaisesti siten, että oppilaalla on kohtuullisella ponnistelulla mahdollisuus saavuttaa se (Hawken & Horner 2003).

Oppilas aloittaa päivän check in -hetkellä yhdessä CICO-ohjaajan (koulunkäynninohjaaja, opettaja tai muu koulu aikuinen) kanssa. Ohjaaja antaa positiivista palautetta oppilaalle edellisen päivän allekirjoitetun seurantakortin palauttamisesta ja antaa hänelle uuden kortin uutta päivää varten. Tavoitteet käydään läpi yhdessä, ja ohjaaja kannustaa ja rohkaisee oppilasta toimimaan tavoitteiden mukaisesti. Kunkin oppitunnin jälkeen opettajat merkitsevät palautteen oppilaan korttiin asteikolla ”ei onnistunut – onnistui osin – onnistui täysin”. Opettajat antavat luonnollisesti oppilaan onnistumisesta myös suullista palautetta keskittyen positiiviseen palautteeseen. Epäonnistumisten sattuessa katse suunnataan tulevaan vahvistamalla oppilaan omaa roolia käyttäytymisen säätelyssä. Keskustelu- ja palautehetki mahdollistaa sen, että oppilas osallistuu keskusteluun ja asettaa itselleen tavoitteen seuraavalle tunnille.

Päivän päätteeksi oppilas osallistuu check out -hetkeen ja palauttaa samalla seurantakortin. Aikuinen laskee pisteet, ja mikäli tavoitteeseen on päästy, oppilas saa palkkion. Palkkiot ovat pisteitä tai yhdessä sovittuja muita merkkejä, joita keräämällä oppilas ansaitsee jonkin hänelle mielenkiintoisen, yhdessä sovitun etuuden tai toiminnallisen tuokion. Jos oppilas ei saavuta päivätavoitetta, ohjaaja neuvoa, mihin asioihin kannattaa seurata päivänä kiinnittää erityistä huomiota.

Tiivis yhteydenpito kodin ja koulun välillä on yksi CICO-tuen keskeisiä elementtejä. Oppilas vie päivittäin seurantakortin kotiin huoltajien allekirjoitettavaksi. Tärkeä osa onnistunutta CICO-tukea on huoltajien antama positiivinen palaute. Periaate on, että *epäonnistumiset käsitellään koulussa ja kotona keskitytään onnistumisiin ja kannustamiseen*. Onnistuneista päivistä iloitaan yhdessä ja hankalina päivinä keskustelu suunnataan tulevaan. Huoltajat voivat toki pyytää lastaan kertomaan hankalasta päivästä, mutta huoltajan omat kommentit keskittyvät onnistumisiin ja suuntautuvat kohti tavoitteita ja tukevat yrittämistä.

CICO-tuessa lapsi saa aikaisempaa enemmän jakamatonta huomiota aikuisilta. Käyttäytymistavoitteista muistutetaan usein, käyttäytymisen tärkeyttä korostetaan palautejärjestelmän avulla ja aikuisten huomio on ensisijaisesti lapsen onnistumisissa. Yhteisissä keskusteluissa sekä koulussa että kotona vahvistetaan lapsen kykyä kielellistä ja suunnitella käyttäytymistään.

Seurantakortti kerryttää myös tietoa tuen seurantaan ja arviointia varten. Päivittäisen seurantakortin antamaa tietoa tarkastelemalla koulussa voidaan tehdä päätöksiä tukimallin jatkamisesta, muokkaamisesta ja lopettamisesta. Tuen jatkaminen on perusteltua, mikäli oppilas edistyy käyttäytymisessään ja saavuttaa yhä useampina päivinä tavoitetason. Kun oppilaan onnistuminen tavoitteissa on lähes päivittäistä, tukea voidaan tarvittaessa muokata. Oppilaan tavoitteita voidaan tarvittaessa myös vaihtaa tai lisätä. Kun keskeiset tavoitteet on saavutettu, oppilaan tukea voidaan lähteä asteittain purkamaan. Tuen purkaminen voi tapahtua esimerkiksi arvioinnin harventamisen tai oppilaan itsearvioinnin avulla, jota aluksi verrataan opettajan arviointiin.

Koulussa tulee olla valmiudet muokata tukea myös niissä tapauksissa, jolloin tavoitteeseen ei päästä. Erityisesti näitä tilanteita varten koululle tarvitaan tiimi tai työryhmä, joka pystyy hyödyntämään oppilaskohtaista arviointitietoa. Koululle ei välttämättä tarvitse perustaa erillistä CICO-tiimiä, vaan tuen seuranta voidaan liittää sellaisen soveltuvan ryhmän (esimerkiksi koulun pedagogisen ryhmän) toimintaan, joka koululla muu-

tenkin käsittelee oppilaiden tuen järjestämiseen liittyviä asioita. Toimiva koko pedagogiselle ryhmälle on kolmesta viiteen henkilöä, ja tavanomaisesti siihen kuuluvat rehtori, erityisopettaja ja oppilaan oma opettaja sekä mahdollisuuksien mukaan kouluterveydenhoitaja, koulupsykologi tai kuraattori. CICO-tuen aikana oppilaan käyttäytymisestä on kertynyt paljon tietoa, jota tarkastelemalla on mahdollisuus kehittää oppilaalle tarjottavaa tukea, esimerkiksi painottamalla sitä tietyille oppitunneille tai tiettyyn aikaan koulupäivästä. Usein on myös hyödyllistä miettiä käytettyjä palkkioita uudelleen. CICO-tuen aikana kerääntyvää tietoa voidaan hyödyntää oppilaan jatkotuen suunnittelussa, vaikka tukimuodoksi valikoituisikin lopulta jokin muu kuin CICO-tuki.

CICO-tukimallista tehdyssä systemaattisessa katsauksessa (Hawken ym. 2014) sen havaittiin *vähentäneen häiritsevää käyttäytymistä* oppimistilanteissa ja *vahvistaneen opiskelutaitojen kehittymistä ja oppilaiden sitoutumista tehtäviin*. Tuntikäyttäytymisen paranemisen voidaan olettaa vaikuttavan varsin suoraan työskentelytaitojen kehittymiseen ja edelleen oppimistuloksiin. Paras palaute ja palkkio oppilaalle itselleenkin on onnistumisen tunne, jota päivittäiseen seurantakorttiin kirjattava palaute yhdessä opettajan sanallisen palautteen kanssa vahvistavat.

Suomalaisessa pilottitutkimuksessa (Karhu ym. 2016) CICO-tukea käytettiin alakoulussa, jossa yleinen tuki oli rakennettu SWPBIS-mallin periaatteiden mukaisesti. CICO-tuen aikana oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen (höläyttely, kommentointi, tehtävistä kieltäytyminen jne.) väheni selvästi. Myös oppilaiden oppimiseen keskittyminen ja toivottu tuntiöskentely lisääntyi CICO-tuen myötä. Tuki pystyttiin toteuttamaan osana opettajien ja ohjaajien tavanomaisia työtehtäviä, ja tukimallin viisi keskeistä elementtiä (aamu- ja iltapäivätaapaamiset, seurantakortin käyttö, datan kerääminen ja kodin osallisuus) toteutuivat yli 90-prosenttisesti. Opettajien arviot CICO-tuen soveltuvuudesta ja käytettävyydestä olivat hyvät. Lisäksi opettajat, huoltajat ja erityisesti oppilaat arvioivat CICO-tuesta olleen hyötyä. Selityksenä oppilaiden myönteisille arvoille saattaa osaltaan olla se, että nämä oppilaat olivat saaneet paljon kielteis-

tä palautetta ja rakentaneet minäkuvansa sen vuoksi negatiiviseksi. Selkeiden käyttäytymisohjeiden ja päivittäisen seurantakortin käytön myötä oppilaat saivat säännöllisesti positiivista palautetta ja onnistumiset konkretisoituivat oppilaille itselleenkin uudella tavalla.

Osa oppilaista tarvitsee erityisen vahvaa tukea

Pientä osaa oppilaista ei voida riittävästi tukea pelkästään tavanomaisessa opiskeluympäristössä. Tällaiset oppilaat usein hyötyvät taitojen harjoittelusta pienemmässä ryhmässä, jossa voidaan systemaattisesti harjoitella käyttäytymisen säätelyä. Suomessa on julkaistu kaksi toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutusmenetelmää: toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus *TOTAKU* (Rantanen ym. 2013) ja *Maltti*, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus (Paananen ym. 2011).

TOTAKU-kuntoutus on tarkoitettu esikoulu- ja alkuopetusikäisille lapsille ja toteutetaan neuropsykologin ohjauksessa. Kuntoutuksen pituus on noin 10 kuukautta. Sen aikana lasten ryhmä kokoontuu viikoittain ja vanhempainryhmä kerran kuukaudessa. Lasten toiminnanohjauksen, tarkkaavuuden ja itsekontrollin taitojen on havaittu paranevan *TOTAKU*-kuntoutuksen aikana. Havaitut muutokset ovat pääsääntöisesti olleet suurempia koti- kuin kouluympäristössä (Rantanen ym. 2013), mikä selittyy sillä, että *TOTAKU*-kuntoutuksessa yhteistyötä tehdään ensisijaisesti lapsen vanhempien kanssa.

Maltti-kuntoutus puolestaan on suuntautunut kouluun ja koulun toiminnallisiin vaatimuksiin. *Maltti*-ryhmiä on mahdollista toteuttaa kouluissa, ja ryhmänohjaajina voivat olla opettajat, erityisopettajat, koulukuraattorit tai -psykologit. Sekä *TOTAKU*- että *Maltti*-kuntoutuksissa toimintaperiaatteet ovat samankaltaisia ja kuntoutuksen vaikutusten ole-

tetaan näkyvän impulsiivisen toiminnan vähentymisenä ja oman toiminnan säätelyn taitojen kehittymisenä.

Maltti-ryhmä kokoontuu viikoittain yhteensä 20 kertaa. Ryhmän kooksi suositellaan 4–6 lasta. Kunkin tapaamisen sisältö ja harjoitteet on kuvattu käsikirjassa. (Paananen ym. 2011.) Käsikirjamuotoisen oppaan tarkoituksena on

- taata taustalla olevien teoreettisten mallien toteutuminen
- helpottaa ryhmätoiminnan aloittamista
- ohjata toteutuksen johdonmukaisuus.

Maltti-ryhmä voi olla osa koulun erityisopetusta oppilaille, joiden tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat vaikeuttavat koulussa toimimista, työskentelyä ja oppimista. Sen sijoittuminen koulujen kolmiportaiseen tuen malliin voi vaihdella eri paikkakunnilla, mutta lähtökohdaisesti kyseessä on suhteellisen intensiivinen tukikeino.

Maltti-kuntoutuksen taustalla on tieto tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitojen kehittymisestä ja kehittymisen tukemisesta. Tehtävätilanteessa toimiminen vaatii tarkkaavuuden kohdentamista olennaisiin asioihin ympäristössä, tarkkaavuuden ylläpitoa ja tarvittaessa joustavaa kohteen vaihtoa sekä häiritsevien ärsykkeiden ohittamista. Toiminnanohjaus on kykyä toimia tavoitteen mukaisesti sekä suunnitella, mukauttaa ja arvioida omaa toimintaansa. Toiminnanohjauksen ja tehtävätilanteissa toimimisen ongelmat liittyvät ensisijaisesti tarkkaavuushäiriöön, mutta ne ovat tavallisia myös oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia. *Maltti*-ryhmän ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten toimintakykyä koulu- maisissa tehtäväntekotilanteissa. Toimintakyvyn paraneminen tehtävätilanteissa edistää lisäksi myönteistä minäkuvaa ja pystyvyyden tunnetta tehtävien ratkaisijana ja koululaisena.

Maltti-kuntoutuksen periaatteet perustuvat keskeisiin teorioihin tarkkaavuusongelmien syistä. Keskeisimmät teoriat selittävät, että tarkkaavuusongelmat ovat reaktion ehkäisyn vaikeuksista lähtöisin olevat toiminnanohjauksen taitojen puutteet, poikkeava reagointi käyttäytymi-

sestä saatavaan palautteeseen (motivaatiomallit) tai vaikeus säädellä ponnistelua (energeettiset mallit).

Inhibitiokyky tarkoittaa kykyä viivästyttää tai ehkäistä reagoitua erilaisiin ärsykkeisiin. Sitä pidetään toiminnanohjauksen taitojen kehittymisen perustana (Barkley 2006). Viive mahdollistaa harkinnan ja suunnitelmallisen toiminnan sekä näiden taitojen kehittymisen. Tästä näkökulmasta toiminnanohjauksen taitojen heikkouden perustaksi on esitetty lapsen heikkoa kykyä ehkäistä reaktioitaan, mikä aiheuttaa sen, että lapsi ei opi oman toiminnan säätelyn taitoja yhtä helposti kuin muut ikätoverit.

Lapsi oppii käyttäytymis- ja toimintatapoja saamansa palautteen avulla. Tähän liittyen tarkkaavuusongelmia on selitetty niin sanotun *motivaatiomallin* avulla. Sen mukaan lapset, joilla on tarkkaavuuden ongelmia, reagoivat käyttäytymisestään saamaansa palautteeseen, erityisesti viivästetysti tulevaan palautteeseen, eri tavoin kuin muut lapset (Sonuga-Barke ym. 2008).

Motivaatiomallin mukaan tarkkaavuusongelmissa on kyse siitä, että *viivästetysti annettu palaute ei vahvista lapsen käyttäytymistä riittävästi*. Vastaavasti viivästetysti tuleva palaute ei myöskään motivoi lasta riittävästi, jolloin lapsi pyrkii välttämään palautteen odottamista ja hakee ympäristöstään ensisijaisesti välitöntä palautetta. Tämä johtaa usein toimintaan, joka on tilanteen ja tehtävän kannalta epätarkoituksenmukaista ja häiritsevää. Heikosti vaikuttava viivästetysti tuleva palaute voi myös johtaa siihen, että lapsi oppii muita lapsia hitaammin syy-seuraussuhteita ja toimintaketjuja (Aase & Sagvolden 2006).

Tarkkaavuusongelmien ydinongelmaksi on esitetty myös *ponnistelun säätelyn vaikeutta*. Tämän mallin mukaan tarkkaavuusongelmiin liittyy perustavanlaatuisen heikkous vireystilan ylläpitämisessä ja ponnistelun säätelyssä (Sergeant 2000). Vireystilan ja ponnistelun säätelyn vaikeus on tilannekohtainen. Ongelmia on vähemmän tilanteissa ja tehtävissä, jotka etenevät nopeasti tai ovat lyhytkestoisia, joissa palaute tulee välittömästi tai jotka ovat erityisen mielenkiintoisia tai yksilölle tärkeitä ja motivoivia. Vastaavasti ongelmia ilmenee enemmän tilanteissa ja tehtävissä,

jotka eivät itsessään ylläpidä vireystilaa ja joissa vaatimukset itsenäiselle ponnistelun säätelylle ovat suuret, esimerkiksi pitkäkestoissa ja tylsiksi koetuissa tehtävissä.

Kaikki edellä kuvatut teoreettiset selitykset tarkkaavuusongelmien syistä ovat perusteltuja. Näyttää kuitenkin siltä, että lasten tarkkaavuusongelmien taustatekijät ovat osin yksilöllisiä ja osalla lapsista ongelmia voi olla useammalla osa-alueella (Solanto ym. 2007). On myös esitetty, että yhteen metodiin keskittyvä harjoittelu on tehottomampaa kuin useamman metodin käyttö yhtäaikaaisesti (DuPaul ym. 2012). Tämän vuoksi Maltti-ryhmässä tehtävä harjoittelu on rakennettu siten, että eri toimintatavat ja teoreettisesti eri tavoin perustellut harjoitteet tukevat ja täydentävät toisiaan (katso taulukko 1).

Taulukko 1. Tarkkaavuusongelmien syyselitykset ja niihin liittyviä harjoittelun sovelluksia Maltti-ryhmän toiminnassa.

Toiminnanohjaus- ja inhibitiomallit	Motivaatiomallit	Energeettiset mallit
- tilanteiden ja tehtävien jäsentäminen (esim. kuvalukujärjestyksen ja muistilistan avulla) - ennakointi - tietoinen ohjaaminen tehtävässä pysähtymiseen, suunnitteluun ja tarkastamiseen - tehtävän suorittamisen ääneen puhuminen - muistilistojen tekeminen ja käyttäminen	- palautteen luonne (voimakkuus, välittömyys, johdonmukaisuus) - tehtävien pilkkominen ja nopea palaute - ohjaaminen itsearviointiin	- tehtävien sopiva pituus - tavoitteiden mukauttaminen lasten jaksamiseen ja väsymisen ennakointi - keinojen tarjoaminen vireystilan nostamiseen - ympäristön muokkaaminen vireystilan kannalta sopivaksi



Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja pyritään edistämään harjoittelemalla tehtävän tekemisen taitoja ja jäsentämällä ryhmätilanteita. Ryhmätilanteet on jäsennetty siten, että tapaamisten rakenne ja tehtävien tekemisen tapa on joka kerta samanlainen. Ennakoitavalla tapaamisten rakenteella tuetaan virittymistä työskentelyyn ja luodaan raami toiminnalle. Ryhmässä harjoittelun tavoitteet ja oppilaille annettava palaute kohdennetaan käyttäytymiseen ja toimintoihin, joita voidaan havainnoida ja ohjata.

Näitä ovat esimerkiksi

- tarkkaavuuden kohdentaminen ja ylläpitäminen
- ponnistelu
- impulssikontrolli
- tehtävän suoritusstruktuurin toteuttaminen.

Oppilaita ohjataan järjestelmälliseen tehtävissä etenemiseen *kuvasarjoilla ja avainsanoilla. Järjestelmällisyys* tukee tehtävän onnistumisen kannalta olennaisten asioiden huomioimista ja kriittisten vaiheiden tekemistä. Toimintamallien opettamisessa keskeisenä välineenä on *kognitiivinen mallittaminen*.

Mallittamisessa ryhmän ohjaaja tai yksi ryhmäläisistä ratkaisee tehtävän ja kertoo samalla ääneen, kuinka toimii tehtävässä. Oppilaille osoitetaan, kuinka tehtävän voi tehdä sekä kuinka tekijä ohjaa toimintaansa ja havaintojaan saadakseen sen valmiiksi. Tehtävien mallituksessa, tekemisessä ja oppilaiden ohjaamisessa käytetään *jatkuvaa kielellistämistä*. Sen avulla tehdään ajattelua tietoiseksi ja hidastetaan tehtäväsuorittamista sekä vähennetään impulsiivista toimintaa. Tavoitteena on, että kielellistäminen johtaa sisäisen, toimintaa ohjaavan puheen kehittymiseen (Meichenbaum 1977).

Kuten kaikessa ohjatussa ryhmätoiminnassa, *ryhmän ohjaajan oma innostuneisuus ja kiinnostus* tehtävistä ja oppilaista on tärkeää. Ryhmätoiminnan sujuvuuden ytimessä ovat *selkeät toimintaohjeet*. Hyvät toimintaohjeet edistävät toivottua ja ehkäisevät ei-toivottua käyttäytymistä. Pääsääntöi-

sesti ryhmässä oppilaita ohjataan kannustavan palautteen ja myönteisen vuorovaikutuksen avulla. Myönteistä palautetta annetaan tehtävien valmistumisesta, ja sen lisäksi huomioidaan ryhmäläisten tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen. Palaute annetaan liittyen käyttäytymiseen, ei oppilaan ominaisuuksiin tai persoonaan. Tehokkainta on palaute, joka ohjaa oppijaa tehtävän ominaisuuksien tasolta tehtävän tekemisen ja oppimisen tasolle.

Jos oppilas käyttäytyy ryhmässä häiritsevästi, ensisijainen vaikuttamisen keino on häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen ja huomion antaminen toivotusta käyttäytymisestä. Ryhmän hallinnan tukemiseksi ryhmälle luodaan säännöt, jotka määrittävät sallitun käyttäytymisen rajat. Sääntöjen tulee olla oppilaille ymmärrettäviä ja muistettavia sekä aikuiselle helposti seurattavia. Sääntöjen rikkomiselle määritellään selkeät seuraamukset. Maltti-ryhmässä tehtävien vaikeusastetta voidaan muokata tarpeen mukaan, jolloin oppilaita voidaan ohjata huomaamaan, että onnistuminen tai epäonnistuminen johtuu yleensä sellaisista syistä, joihin voi itse vaikuttaa.

Maltti-ryhmien vaikuttavuudesta tehtyjen tutkimusten (Katajamäki & Paananen 2015; Paananen ym. valmisteilla) mukaan ryhmiin osallistuneiden lasten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taidot olivat luokkatilanteissa kehittyneet enemmän kuin kuntoutusta odottaneen kontrolliryhmän taidot. Samoin matematiikan tehtävistä suoriutuminen oli parantunut. Tähän mennessä saadut tulokset viittaavat siihen, että Maltti-ryhmien avulla oppilaille voidaan tehokkaasti opettaa toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn taitoja. Erillisessä ryhmässä toteutetun harjoittelun ongelmana on usein ollut se, että lapset eivät välttämättä osaa käyttää oppimiaan taitoja jokapäiväisissä tilanteissa. Maltti-kuntoutuksen osalta on näyttöä siitä, että harjoittelun tulokset näkyvät myös luokkatilanteissa ja akateemisissa taidoissa. Jatkossa kehitetään tapoja, joilla opettajat pystyvät vahvistamaan ryhmässä harjoiteltujen toimintatapojen yleistymistä erilaisissa opiskelutilanteissa. Näin toimintavoista syntyisi tarkkaavuusongelmien yhteydessä työskentelytilanteita ohjaavia ”koko koulun toimintamalleja”. Opittujen toimintamallien käyttö erilaisissa koulun tilanteissa vahvistaa taitojen kehittymistä ja pysyvyyttä edelleen.

Aikuisten välinen yhteistyö käyttäytymisen tukemisen perustana

Oppilaiden käyttäytymisen tukemisen periaatteet ovat selkeät ja olennaisilta osiltaan samat tuen eri tasoilla. Tukeminen perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Keskeinen ajatus on, että *tilannetekijöitä muuttamalla ohjataan oppilaita vahvemmin toivottuun käyttäytymiseen*. Ensisijaisia kiinnostuksen kohteita ja tukemisen välineitä ovat oppilaiden ja ympäristön välinen vuorovaikutus ja käyttäytymistä ohjaavat, sitä edeltävät ja seuraavat tekijät. Käyttäytymisen ongelmat määrittyvät aikuisten sanomana joko *”Me emme ole tehneet riittävän selväksi oppilaille, mitä me toivoisimme heidän tekevän”* (jos huomio on käyttäytymistä ohjaavissa tilannetekijöissä) tai *”Me emme ole antaneet oppilaille riittävän selvää palautetta siitä, mikä käyttäytyminen on toivottavaa”* (jos huomio on käyttäytymistä seuraavissa tekijöissä, käyttäytymisestä annetussa palautteessa).



Käytännössä kaikkien tukitoimien ytimenä on, että koulun aikuiset muuttavat omaa käyttäytymistään, tekevät joitakin asioita eri tavalla kuin aikaisemmin. Oppilaille koulu on kokonaisuus, ja siksi koko kouluyhteisön toiminta on käyttäytymisen tukemisen perusasia. Se luo yleiset raamit oppilaiden käyttäytymiselle. Aikuisten tehtävänä on rakentaa raameista selkeät ja johdonmukaiset. Tämä luonnollisesti vaatii koulun aikuisten yhteistyötä, yhteisten käyttäytymisodotusten määrittelyä ja aikuisten keskinäistä samansuuntaista toimintaa.

Tämä yhteistyö on selkeästi määritelty SWPBIS-toimintamalleissa, jotka perustuvat yhdessä määriteltyihin käyttäytymisodotuksiin, niistä johdettuihin koulun eri tilanteiden toimintaohjeisiin ja siihen, että kou-

lun kaikki aikuiset ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä positiivisen palautteen avulla.

Käyttäytymisen tukemisen opetusryhmässä voidaan alakouluissa ajatella olevan kunkin luokanopettajan vastuulla. Ensisijaisesti näin tietysti onkin, mutta usein luokanopettajat hyötyvät yhteistyöstä luokan ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Erityisopettajat ja koulupsykologit, joilla on enemmän koulutuksessa saatua tietoa tukemisen menetelmistä ja niiden teoreettisesta taustasta, voivat tehokkaasti toimia luokanopettajien tukena.



Yhtenä ongelmana ohjaamisen toteutumisessa ovat aikaisemmat työkäytännöt, joissa käyttäytymisen ongelmiin on suhtauduttu hyvin yksilökeskeisesti ja joissa on pohdittu ensisijaisesti yksittäisten oppilaan ongelmia. Yksittäisen oppilaan asioiden selvittelyllä on toki paikkansa ja perusteensa, mutta sen ohella luokanopettajille tulisi tarjota ohjausta koko luokan käyttäytymisen tukemiseen.

Tämän toteutuminen vaatii *työkäytänteiden ja yhteistyön tapojen kehittämistä* luokan- tai aineenopettajien ja heidän työtään tukevien asiantuntijoiden välille. Yläkoulussa käyttäytymisen tukeminen luokan tasolla edellyttää johdonmukaista opettajien yhteistyötä, koska samaa opetusryhmää opettaa useita opettajia. Esimerkiksi Työrauha Kaikille-toimintamalli on kevyt ja helposti toteutettava yhteistyön tapa tukea oppilaiden käyttäytymistä yläkouluissa.

Jos oppilas harjoittelee käyttäytymisensä ohjaamista erillisissä ryhmissä irrallaan tavanomaisista koulutilanteista, riskinä on, että hän ei osaa itsenäisesti soveltaa oppimiaan taitojaan opiskelutilanteissa. Tällaiset harjoittelun tavat asettavat erityisen vaatimuksen yhteistyölle. Parhaimmillaan harjoittelusta vastaava aikuinen, esimerkiksi Malti-ryhmän vetäjä, on tiiviissä yhteistyössä oppilaan opettajan kanssa ja he yhdessä suunnittelevat, miten ryhmässä hyväksi havaittuja toimintatapoja voisi

soveltaa luokkatilanteissa ja miten opettaja voi ohjata oppilasta käyttämään ryhmässä harjoiteltuja taitoja koulutehtävien tekemisessä.

Yhteistyö koulun ja kodin välillä on aina tärkeää. Erityisen välttämättöntä se on niiden oppilaiden tukemisessa, jotka tarvitsevat yksilöllisempiä tukitoimia. Intensiivisemmän tuen aloittaminen perustuu luonnollisesti yhteiseen sopimukseen vanhempien kanssa. Lisäksi yhteistyön luominen oppilaan huoltajien kanssa on tuen tuloksellisuuden kannalta erittäin hyödyllistä. Yhdessä luotuja tavoitteita tukeva aikuisten toiminta sekä koulussa että kotona luo oppilaalle hedelmällisen perustan kehittää taitojaan työskennellä ja ohjata omaa käyttäytymistä koulutyötä tukevaan suuntaan.

Pohdittavaksi

- Kuinka yhdenmukaiset ovat koulunne aikuisten odotukset siitä, miten oppilaiden tulisi käyttäytyä?
- Kuinka paljon annat oppilaille positiivista palautetta heidän käyttäytymisestään? Keskustele kollegojesi kanssa siitä, kuinka annat te arjessa palautetta oppilaille.
- Millä tavoin koulussanne opetetaan oppilaille toivottua käyttäytymistä?
- Onko koulussanne käytössä tutkimusnäyttöön perustuvat tavat tukea oppilaiden käyttäytymistä?