

Hannu Savolainen, Vesa Närhi ja Pirjo Savolainen

Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa

Työrauha voidaan nähdä koululuokassa ilmapiirinä, jossa opetukselle, oppimiselle sekä sosiaaliselle kasvulle asetetut tavoitteet toteutuvat turvallisessa ja myönteisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaiden näkökulmasta rauhattomuus vie helposti huomion opetettavasta asiasta tai senhetkisestä työskentelystä, mikä haittaa oppimista, erityisesti jos oppilailla on oppimisvaikeuksia. Myös opettajan näkökulmasta työrauhaongelmat ja häiritsevä käyttäytyminen ovat stressaavia. Häiriöt vuorovaikutuksessa vaikeuttavat opetuksen etenemistä ja vaikuttavat myös opettajan omaan hyvinvointiin. Työrauhaongelmat näkyvät sekä ryhmän sisäisissä vuorovaikutussuhteissa että opettaja-oppilassuhteissa, joskus hyvinkin pitkäkestoisesti, ja niiden korjaaminen jälkikäteen voi olla vaikeaa. Työrauhan ylläpitämisessä huomiota tulisi kiinnittää ensisijaisesti häiriöitä ennaltaehkäiseviin ja työrauhaa aktiivisesti rakentaviin toimiin. Tässä luvussa tarkastellaan, miten lasten ja nuorten myönteistä käyttäytymistä voidaan tukea koko koulun ja opetusryhmän tasolla sekä millaiset toimintatavat ovat osoittautuneet toimiviksi ja ongelmia ennaltaehkäiseviksi.

Oppimisen ja oppimisen vaikeuksien näkökulmasta työrauhakysymykset ovat keskeisiä, mutta siitä huolimatta ne näyttävät jonkinlaisena suomalaisen koulun akilleenkantapäänä. Olemme menestyneet kansainvälisesti vertailtuna hyvin akateemisissa tuloksissa, mutta meillä on työrauhaongelmia enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin. Syitä tähän ei täysin tiedetä, vaikka työrauhaan liittyvät asiat ovatkin saaneet osakseen enenevässä määrin tutkimusta viime vuosina. Ovatko syynä suomalaisen koulun usein mutkattoman välittömiin opettaja-oppilassuhteisiin perustuvat toimintatavat ja opettajan auktoriteetin mureneminen? Vai ovatko toivottavan käyttäytymisen opettaminen ja siihen ohjaaminen

kenties jääneet liian vähälle kouluissamme? Voidaan myös kysyä, missä määrin opettajankoulutus antaa valmiuksia sellaiselle kasvatus- ja vuorovaikutusosaamiselle, jonka ytimessä ovat käyttäytymisen ongelmia ennaltaehkäisevä ohjaaminen ja työrauhaa tukevat toimet?

Tiedetään, että suomalaislasten ja -nuorten oppimistulokset ovat heikentyneet, ja liian monilla on puutteelliset perusvalmiudet vielä peruskoulun päättyessä. Myös tyttöjen ja poikien välinen ero osaamisessa ja sen kasvaminen entisestään ovat huolestuttavia kehityssuuntia. Nämä muutokset saattavat olla yhteydessä työrauhaongelmiin – aiempi tutkimus osoittaa selvästi ongelmallisen käyttäytymisen kielteiset yhteydet oppilaiden koulunkäyntiin (esim. Frick ym., 1991; Wagner ym., 2005) sekä elämään koulun jälkeen (Karakus ym., 2012; Schaeffer ym., 2006).

Kaikissa peruskouluissa jokaisella oppilaalla ja ryhmällä on useita opettajia. Siksi työrauhaa tukevien toimien ohjaamisen periaatteiden tulee olla riittävän yhtenäisiä. Tämä ei ole helppoa varsinkaan yläluokilla, joissa opettajat vaihtuvat oppiaineittain. Myös opettajien välillä on eroja suhtautumisessa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Se, mikä joissain opetustilanteissa ohitetaan olankohautuksella, voidaan toisissa tilanteissa tulkita häiritseväksi käyttäytymiseksi, josta tulee oppilaalle seuraamuksia. Tällöin oppilaan on vaikea tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. Seuraavaksi tarkastellaan yhteiseen oppimiseen perustuvia toimintamalleja työrauhan edistämiseksi koko koulussa ja koululuokissa.

Työrauhan edistäminen koko koulun asiana

ProKoulu-toimintamalli

Koko koulun tasolla lasten toivottavan käyttäytymisen ylläpitämiseen ja sen edistämiseen tarkoitettuja toimintamalleja on useita. Tässä luvussa keskitytään tällä hetkellä laajasti käytössä olevaan School Wide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS) -lähestymistapaan lasten opetuksessa ja kasvatuksessa. Tätä koko koulun tasolla vaikuttavaa ongelmia ennaltaehkäisevää toimintamallia on kehitetty kahdenkymmen viime vuoden aikana Yhdysvalloissa sekä viime aikoina erityisesti Norjassa ja muuallakin Euroopassa. Toimintamallista on kehitetty suomalaisen peruskouluun sopiva ProKoulu-toimintamalli, jota on tutkittu Jyväskylän yliopiston, Niilo Mäki Instituutin ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyönä.

SWPBIS-malli perustuu Positive Behavior Support (PBS) -lähestymistapaan, jonka tausta on käyttäytymispsykologiassa ja ekologisessa psykologiassa. Siinä korostetaan tukea lapsen ja nuoren luonnollisessa ympäristössä ja ympäristön muovaamista myönteisen käyttäytymisen tukemiseksi. Lähestymistapa

kehitettiin alun perin lasten ja nuorten vaikeisiin kehityksellisiin häiriöihin (esim. kehitysvammaan ja autismikirjoon) liittyvän ongelmallisen käyttäytymisen vähentämiseksi. Ongelmakeskeisen suunnittelun sijaan siinä korostuu tuen räätälöiminen ympäristöä muovaamalla, yksilön itsemääräämisoikeutta korostaen. PBS-lähestymistavassa painotetaan, että muutosten aikaansaamiseksi täytyy muuttaa lapsen ja nuoren tuen rakenteita eli sitä, kuinka lasten opetukseen ja kasvatukseen osallistuvat aikuiset voivat toimia uudella, lapsen myönteistä käyttäytymistä tukevalla tavalla (Carr ym., 2002).

Tältä pohjalta on kehitetty koko koulun tasolla toimiva ja vaikuttava lasten käyttäytymisen ongelmia ennaltaehkäisevä SWPBIS-toimintamalli, jossa tavoitteena on kaikkien oppilaiden tukeminen muuttamalla ympäristöä ja vuorovaikutussuhteita oppilaan toivottua käyttäytymistä tukevaksi. SWPBIS-mallin mukaisessa toiminnassa koulun keskeisenä tehtävänä on toivotun käyttäytymisen tukeminen ja opettaminen. Tämä edellyttää koulun aikuisten yhteistyötä, kasvatuksen tavoitteiden sopimista yhdessä, yhteisesti hyväksytyjen käyttäytymisodotusten luomista ja toimintaohjeista sopimista. Samoilta yleisen tuen periaatteille rakentuvat mallissa myös yleistä tukea vankemmat ja tehostetut käyttäytymisen tuen muodot niille oppilaille, joille toivotun käyttäytymisen oppiminen tuottaa vaikeuksia. Suomessa kansainvälisiä SWPBIS-malleja on muokattu ja sovellettu peruskouluumme sopivaksi toimintamalliksi ProKoulu-hankkeessa (Savolainen ym., 2017) yhteistyössä yhdysvaltalaisen ja norjalaisten kumppanien kanssa.

Käyttäytymisodotukset ja käytännön toimintaohjeet

Käyttäytymisen tuki – kuten oppimisen tuki ylipäätään – rakentuu hyvälle yleiselle tuelle (ks. myös luku 4: Oppimisen tukeminen). Yleinen tuki tarkoittaa kouluyhteisön yhdessä sopimia yleisiä käyttäytymisodotuksia, jotka ovat koulun arvoihin perustuvia kasvatustavoitteita. Yhteiset käyttäytymisodotukset ovat ”suuria sanoja”, kuten ”toisten kunnioittaminen” ja ”turvallisuus”. Koulun kasvatuksellisten tavoitteiden ja käyttäytymisodotusten valitsemisessa on luontevaa ja tärkeää tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa, sillä kasvatusta on kodin ja koulun yhteinen tehtävä.

Näistä käyttäytymisodotuksista muodostetaan toimintaohjeet koulun eri tilanteisiin. Toimintaohjeet kuvaavat käyttäytymisodotuksen mukaista konkreettista käyttäytymistä tietyssä tilanteessa, joka voidaan helposti opettaa oppilaille. Esimerkkinä toimintaohjeesta kouluruokailuun voi olla ”Siivoan oman ruokailupaikkani” (koska se on toisia kunnioittavaa) tai käytävälle ”Kuljen käytävällä kävellen” (koska se on turvallista). Tärkeää on, että toimintaohjeet kuvaavat selkeästi aina toivottavaa käyttäytymistä eivätkä epätoivottua käyttäytymistä, kuten

perinteiset järjestyssäännöt usein tekevät. Toimintaohjeet ovat koulun kaikkien aikuisten tiedossa, ja aikuiset opettavat niiden mukaista käyttäytymistä oppilaille koulun arjessa. Toivottavaa käyttäytymistä opetetaan vähitellen, yksi tilanne tai toimintaohje kerrallaan, muun opetuksen ja toiminnan ohessa. Ajan myötä käyttäytymisodotuksista ja toimintaohjeista muodostuu koulun oppilaiden ja opettajien tuntema ”käyttäytymismatriisi”, johon on koottu sekä yleiset käyttäytymisodotukset että niiden mukaiset toimintatavat koulun eri tilanteissa.

Palaute ohjaamisen keinona

Toivottavaan käyttäytymiseen ohjaamisessa keskeistä on käyttäytymisen opettaminen, toivotusta käyttäytymisestä muistuttaminen, aikuisten antama malli sekä hyvä ja ensisijaisesti onnistumisiin keskittyvä palaute. Käyttäytymisen yleiseen tukeen kuuluu myös käyttäytymisodotusten näkyminen koulussa, ei vain seinillä, vaan mikä tärkeintä, aikuisten käyttäytymisessä. Muistuttaessaan odotusten mukaisesta käyttäytymisestä aikuiset ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä, ja omalla esimerkillään – mallioppimista hyödyntäen – he havainnollistavat, miltä toivottu käyttäytyminen näyttää.

Keskeinen ohjaamisen tapa ProKoulu-toimintamallissa on johdonmukainen ja mahdollisimman välitön myönteinen palaute odotusten mukaisesta käyttäytymisestä. Palautteen perustana on aina se, että aikuiset arvostavat toivottua käyttäytymistä ja pyrkivät huomioimaan oppilaiden onnistumiset antaen käyttäytymiseen kohdennettua myönteistä palautetta. Periaatteena siis on oppilaiden ”narauttaminen onnistumisesta”. Palautetta myös vahvistetaan käyttämällä muistukkeina konkreettisia merkkejä sekä liittämällä niihin palkkiojärjestelmä, joka yleensä on luokkakohtainen. Merkkeinä myönteisestä palautteesta käytetään tavallisesti ”onnistuneen käytöksen kortteja”, joita annetaan oppilaille liitettyinä sanalliseen palautteeseen. Sanallinen palaute oppilaan käyttäytymisestä kertoo aikuisten arvostavan tätä käyttäytymistä, samalla kun oppilas ja tilanteessa muut mukana olevat saavat kuvauksen toivotusta käyttäytymisestä.

Annettu merkki ja merkkeihin liitetty palautejärjestelmä vahvistavat toivotusta käyttäytymisestä saatuja kehuja. Yleensä luokan yhteisessä merkkienkoontitilaisuudessa oppilaat muistelevat käyttäytymistään ja kertovat omin sanoin toisille, millaisesta käyttäytymisestä he ovat merkin saaneet. Koontitilaisuus toimii siten oppimistilanteena, jossa oppilaat harjoittelevat käyttäytymisen sanallistamista ja toivotun käyttäytymisen hahmottamista.

Luokkakohtainen palkkiojärjestelmä toteutetaan siten, että kaikki luokan oppilaat keräävät onnistuneen käytöksen kortteja yhteiseen ”pottiin” ja potin täytyttyä luokan oppilaat tekevät yhdessä jotain mukavaa. Jotta tämä yhteinen tekeminen tuntuu palkkiolta, se yleensä suunnitellaan yhdessä oppilaiden

kanssa siten, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöön. Kokemukset ProKoulu-toimintamallin käytöstä kertovat, että oppilaat valitsevat yleensä sellaisia palkkioita, jotka sopivat hyvin koulun yleisiin kasvatustavoitteisiin (esim. ylimääräinen leikkiaika ulkona).

Käyttäytymiseen kohdennettua palautejärjestelmää käytetään systemaattisesti ja säännöllisesti opettaessa oppilaille toivottua käyttäytymistä. Kyseessä ei ole ”teemaviikko” tai ”positiivinen tempaus”, vaan toivotun käyttäytymisen arvostuksen osoittaminen ja käyttäytymisodotusten muotoon laadittujen kasvatustavoitteiden saavuttamisen tukeminen. Siinä, missä pienimpien oppilaiden kanssa harjoitellaan ikätason mukaisesti puheenvuoron odottamista omassa luokassa, peruskoulunsa päättävät oppilaat oppivat soveltamaan käyttäytymisodotusta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin käyttäytymistä opitaan jatkuvasti ja sen vahvistaminen ja arvostaminen lisäävät motivaatiota käyttäytyä toivotusti.

Käyttäytymisen yleinen tuki on ProKoulu-toimintamallissa koko koulun toimintaa. Siinä ovat mukana koulun kaikki aikuiset ja oppilaat. Tällainen hyvä yleinen tuki vähentää käyttäytymisen ongelmia koulun tasolla sekä kansainvälisten mallien (Bradshaw ym., 2010; Sörlie & Ogden, 2015) että suomalaisen ProKoulu-toimintamallin (Savolainen ym., 2017) vaikuttavuutta koskevien tutkimusten mukaan. Käyttäytymisen ongelmien vähentyessä ja työrauhan parantua jää luokissa enemmän aikaa koulun muiden oppimistavoitteiden mukaiseen toimintaan. Samalla vuorovaikutussuhteet paranevat sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opettajien välillä. Myönteiset vuorovaikutussuhteet ovat tärkeä osa lasten oppimisen tukemista; ne vaikuttavat koulunkäyntiin monin eri tavoin, kuten oppimisen tukemista käsittelevässä luvussa 4 on aiemmin kuvattu.

Toivotun käyttäytymisen tuen tehostaminen

Ilmeistä on, että aina intensiteetti tai tehokkuus, jolla yleistä tukea voidaan koulussa toteuttaa, ei riitä tukemaan kaikkien oppilaiden käyttäytymistä. Yksi oppilasryhmä, joka usein tarvitsee tämän lisäksi vahvempaa tukea, on ADHD-oireiset oppilaat. Heillä toivotun käyttäytymisen oppiminen on vaikeaa, koska oireisiin liittyy hankaluuksia oman käyttäytymisen hallinnassa tai toiminnanohjauksessa. Toisaalta myös opettajat voivat tarvita lisää asiantuntijatukea täydentämään omaa ammatillista osaamistaan, koska inklusiiviset opetusratkaisut ja opetussuunnitelman painotukset vaativat uusia ja monenlaisia oppilaiden ja oppilasryhmien ohjaamisen taitoja.

Käyttäytymisen ohjaamisen tehostaminen opetusryhmässä

Työrauhaa parantamaan kehitetyillä ohjelmilla pyritään sekä vähentämään työrauhaongelmia että lisäämään tavoitteiden mukaista toimintaa. Hyvä luokan käyttäytymisen ohjaaminen on sellaista opettajan toimintaa, joka tukee lasten ja nuorten oppimista ja sosiaalisia taitoja. Myös erityiset menetelmät työrauhan edistämiseksi liittyvät saumattomasti opetuksen tehostamiseen. Niitä voidaan ottaa joustavasti käyttöön joksikin aikaa, jos luokassa on jostain syystä rauhatonta. Erilisten menetelmien vaikuttavuus on osoitettu useissa metatutkimuksissa (esim. Chaffee ym., 2017). Erilaisia menetelmiä on monta, mutta keskeistä niissä ovat muun muassa

- ennustettavuuden lisääminen oppitunnilla,
- selkeät käyttäytymisodotukset ja niihin liitetty palaute,
- oppilaiden osallistumisen aktivointi,
- toivotavan käyttäytymisen huomaaminen ja
- ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen (Simonsen ym., 2008).

Työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät keinot

Paras tapa puuttua työrauhaongelmiin luokissa on työrauhaongelmia ennaltaehkäisevä toiminta (Kern & Clemens, 2007). Se luo oppimista tukevan turvallisen oppimisympäristön ja johtaa usein nopeasti häiriöiden väheneeseen. Tavoitteena on muuttaa oppimisympäristössä niitä tekijöitä, jotka ylläpitävät työrauhapulmia. Työrauhan paraneminen tukee oppimisilmapiiriä ja oppilaiden motivaatiota ja voi siten vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Selkeitä ennaltaehkäiseviä ryhmätasolla toimivia periaatteita ja toimintatapoja työrauhan tukemiseen ovat muun muassa

- selkeät luokan säännöt ja käyttäytymisodotukset,
- selkeät tehtävä- ja toimintaohjeet,
- tilanteiden ja toimintojen ennakointi,
- ensisijaisesti kehuva palautteen käyttö,
- kunkin oppilaan taitotasoon sopivat tehtävät,
- helppojen tehtävien sijoittaminen vaikeiden tehtävien väliin,
- oppilaiden aktiivisuuden ja osallisuuden lisääminen opetustilanteissa,
- reipas, mutta yksilölliset tarpeet huomioiva opetuksen etenemistahti,
- oppilaiden mahdollisuus valita työskentelytavat,
- oppilaiden ehdottamien toimintojen sisällyttäminen työskentelyyn ja opetukseen sekä
- opetusryhmän organisointi opetustavan mukaisesti.

Ulkopuolisen asiantuntijan antama ohjaus opettajalle

Vaikka edellä esitellyt opetuksen strategiat ovatkin kirjallisuudesta tuttuja, ne eivät syystä tai toisesta aina näy käytännössä. Siitä, että opettajia ohjataan käyttämään näyttöön perustuvia menetelmiä työrauhan tukemisessa, on kohtalaisesti myönteisiä kokemuksia. Asiantuntijat ovat tukeneet ja ohjanneet opettajia vaihtelevin tavoin, mutta yhteisinä toimintatapoina ovat olleet keskustelut ja usein myös se, että asiantuntija havainnoi oppitunteja. Eniten ohjausta on toteutettu niin kutsutun behavioraalisen konsultaation näkökulmasta. Siinä konsultointi on prosessi, jossa on neljä vaihetta: ongelman määrittely, näyttöön perustuvista tukitoimista keskustelu, tukitoimien valinta ja toteuttaminen sekä vaikutusten arviointi. Tällainen prosessi eroaa perinteisestä täydennyskoulutuksesta, joka on usein työstä erillään tapahtuvaa tiedollista oppimista. Konsultaatiomallissa pyritään yhdistämään tieto, joka koskee tutkimusnäyttöön perustuvia toimintatapoja, sekä muutokset opetuksessa ja vielä näiden muutosten vaikuttavuuden arviointi.

Suomessa ulkopuolista ohjausta on järjestetty sekä ala- että yläkouluissa. Närhi ja Savolainen (2018) sovelsivat alaluokilla kevyttä, kollaboratiivisen konsultaation periaatteista lähtevää toimintatapaa. Keskeistä toimintatavassa on nähdä konsultaatio kahden asiantuntijan yhteistyönä. Konsultti on näyttöön perustuvien toimintatapojen asiantuntija, ja opettaja on asiantuntija oman luokansa työrauhaongelmissa ja tarpeissa sekä hänelle soveltuvissa toimintatavoissa. Ohjauksessa opettajat tutustuivat noin 15 hengen ohjausryhmissä ensin näyttöön perustuviin toimintatapoihin videon avulla ja arvioivat omien oppituntiansa käytäntöjä suhteessa niihin. Ohjausryhmien tapaamisissa syvennettiin tietoa ja keskusteltiin näyttöön perustuvista toimintatavoista, ja opettajat tekivät itselleen, omiin kehittämistarpeisiinsa perustuvan tukitoimisuunnitelman. Keskeisenä ohjeena tukitoimisuunnitelman tekemisessä oli sen toteutettavuus. Toimintatavan vaikuttavuutta tutkittiin siten, että oppilaat ja opettajat arvioivat perustaso- ja tukitoimivaiheessa viikoittain työrauhaa ja sen mahdollista muutosta. Sekä oppilaiden että opettajien arvioiden mukaan työrauha parani. Tulokset viittasivat siihen, että ohjauksella, joka vaatii hyvin vähän ulkopuolista tukea, voidaan ohjata opettajia työskentelytapoihin, jotka merkittävästi parantavat työrauhaa.

Suomalaisilla yläluokilla on tutkittu Työrauha Kaikille (TyKa) -toimintamallia (Kiiski ym., 2012), joissa TyKa-ohjaaja (joko koulun ulkopuolinen tai toimintamalliin kouluttautunut koulun henkilökunnan jäsen) ohjasi aineenopettajien työskentelyä. Toimintamalli on suunniteltu ryhmille, joissa on työrauhaongelmia useiden opettajien tunneilla. Keskeistä TyKassa ovat ryhmää opettavien aineenopettajien yhteistyössä sopimat selkeät käyttäytymisodotukset, ensisijaisesti onnistumisista annettu palaute sekä suunnitelmallinen, ennakoitava puuttuminen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Aineenopettajien yhteistyö

konkretisoituu ensimmäisessä TyKa-tapaamisessa, jossa opettajat yhdessä miettivät, millaisessa käyttäytymisessä työrauhaongelmat erityisesti näkyvät, ja määrittelevät sitten kaksi konkreettista käyttäytymisodotusta (esim. ”Pyydä puheenvuoro”, ”Ole ajoissa tunnilla”). Käyttäytymisodotukset ovat samat kaikilla oppitunneilla, mutta opettajat pohtivat, mitä ne käytännössä tarkoittavat heidän oppitunneillaan.

TyKa-mallissa välitön palaute on kahdenlaista. Ensinnäkin opettajat antavat oppilaille palautetta onnistumisesta heti oppituntien aikana, ja toiseksi he arvioivat kirjallisesti oppituntien lopussa, toimivatko oppilaat tavoitteiden mukaisesti (onnistui – ei onnistunut). Luokan ohjaava opettaja tekee oppilaskohtaisen yhteenvedon onnistumisista aina viikon lopussa. Välittömänä puuttumisena on yhteydenotto oppilaan huoltajiin, jos ennalta asetettu onnistumistavoite ei ole viikon aikana toteutunut. Seuraava luokkaa opettavien opettajien TyKa-tapaaminen pidetään noin kuukauden kuluttua, ja siinä arvioidaan tuen toteutumista ja vaikuttavuutta sekä tehdään päätökset mahdollisista muutoksista tukeen tai tuen lopettamisesta. Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden ja opettajien arvioiden mukaan toimintamalli parantaa työrauhaa (Närhi ym., 2015; 2017). Työrauhan paraneminen näyttää olevan myös pysyvää ja vaikuttavuus suurempaa, kun työrauhaongelmat ovat olleet huomattavia (Närhi ym., 2017).

Tärkeää käytännön tukitoimissa on niiden ”hyväksyttävyyttä” eli se, että sekä oppilaat että opettajat pitävät tukitoimia toimivina ja toteuttamiskelpoisina. Kumpikin sekä ala- että yläkouluissa kuvatuista opettajien ohjauksen malleista näyttävät olevan opettajien hyväksymiä. Alaluokkien oppilaiden arvioita ei ole käytettävissä, mutta yläluokkien oppilaat arvioivat TyKa-mallin olevan hyväksyttävä. Havaintojen perusteella opettajien tukeminen näyttöön perustuvien toimintatapojen käytössä on sekä tuloksellista että hyväksyttävää. Kumpikin toimintamalli on suhteellisen kevyt: niiden vaatima ulkopuolinen ohjaus on vähäistä, ja niistä koituvat kustannukset ovat kohtuullisia.

Oppilaan yksilöllinen tuki

SWPBIS-mallin mukaisesti myös suomalaisessa ProKoulu-toimintamallissa oppilaan yksilöllinen tuki rakennetaan yleisen tuen päälle ja sitä vahvistamaan. Tuen periaatteet ovat samat kuin yleisessä tuessa: yhteiset selkeät odotukset käyttäytymiselle ja johdonmukainen ensisijaisesti onnistumisista annettu myönteinen palaute. Intensiteettiä kasvatetaan siten, että toimintaohjeet pulmallisiin tilanteisiin valitaan yksilöllisesti ja niistä muistutetaan säännöllisesti. Myös säännöllinen palautteen saaminen varmistetaan ja palautteita yksilöllistetään. ProKoulu-toimintamalliin kuuluva ensimmäisen vaiheen yksilöllinen tukimuoto on Check in Check out (CICO; Karhu ym., 2017b). Sen vaikuttavuus käyttäytymisen

tukemisessa on osoitettu, ja sen on havaittu olevan opettajien mielestä hyväksyttävä sekä koulussa suhteellisen helposti toteutettavissa (Hawken ym., 2014). Nämä havainnot CICO:n vaikuttavuudesta ja sovellettavuudesta ovat toistuneet myös suomalaisissa kouluissa tehdyissä tutkimuksissa (Karhu ym., 2017a; 2018; 2019). CICO-toimintamallia esitellään tarkemmin luvussa 17 (Tarkkaavuuden, itsesääntely ja toiminnanohjauksen vaikeudet).

Koulussa tarjotusta tuesta tulisi muodostua jatkumo, jossa kaikille tarjottavalla yleisellä tuella ehkäistään käyttäytymisen pulmia ja niille oppilaille, joille ei yleinen tuki riitä, tukea tehostetaan joustavasti ja oikea-aikaisesti. Hyvä yleinen tuki tarjoaa perustan, jonka avulla voidaan paremmin tunnistaa yksilöllistä tukea tarvitsevat oppilaat, ja pienemmät ongelmat tulevat ratkaistuksi tavallisessa luokkaopetuksessa. Tuen käytännön järjestämistä ja kehittämistä helpottaa se, että yksittäisten oppilaiden tukitoimet ovat sekä periaatteiltaan että muodoiltaan samankaltaisia kuin yleinen tuki. Tuen tavoitteet ovat vain yksilöllisempiä ja tuki on intensiivisempää.

Yhteisten pelisääntöjen luomisen edellytykset ja hyödyt

Tässä luvussa kuvattujen tutkimusnäyttöön perustuvien periaatteiden noudattamisen on osoitettu vaikuttavan myönteisesti luokan työrauhaan. Esitellyt menetelmät edellyttävät kuitenkin huolellista asioiden sopimista mielellään koko koulun tasolla. Tällainen toimintatapa ei ole suomalaisissa kouluissa itsestään selvä, vaan vaatii johtajuutta sekä henkilökunnan sitoutumista ja motivoitumista toimintatapaan. Lopuksi nostamme esiin haasteita, joihin kokemuksemme mukaan koulussa on hyvä varautua.

Yhteisistä pelisäännöistä sopiminen saattaa vaatia enemmän työtä kuin aluksi ajatellaan, minkä vuoksi erityisesti koulun johdon sitoutuminen on tärkeää. Koulun johto määrittää pitkälle koulun ilmapiirin ja viitoittaa tien koulun toimintakulttuurin kehittymiselle. Oleellista on luoda toimintakulttuuri, jossa jokaisella opettajalla on mahdollisuus kehittyä työssään ja jossa kukaan ei jää yksin työrauhaan tai muuhun opetukseen liittyvien ongelmien kanssa. Koulun myönteisen ilmapiirin tiedetään olevan positiivisessa yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen (Malinen & Savolainen, 2016). Koulun aikuisten yhteinen toiminta yhdessä sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi on tärkeää.

Käyttäytymisen ohjaamisen yhteiset pelisäännöt voivat joskus tuntua rajoittavan opettajan yksilöllistä opettamistapaa. On syytä painottaa, että nämä periaatteet koskevat vain käyttäytymisen ohjaamista. Kun työrauha paranee ja

käyttäytymisen ongelmat vähenevät, sosiaalinen vuorovaikutus luokassa paranee, mikä antaa rajoittamisen sijaan pikemminkin lisää tilaa opettajan persoonallisen opetustavan hyödyntämiselle.

Usein saatetaan pelätä, että käyttäytymisen ohjaaminen järjestelmällisillä toimilla vie aikaa muulta opetukselta. Tässä luvussa kuvatut näyttöön perustuvat menetelmät sekä käyttäytymisen ohjaaminen ennakoivasti ja ongelmia ennaltaehkäisevästi vaatii keskittymistä ja vie aluksi hieman aikaa, mutta palauttaa myöhemmin. Kokemukset suomalaisista interventioista osoittavat, että tuen käynnistyttyä opettajilla kuluu käyttäytymiseen puuttumiseen keskimäärin vähemmän aikaa kuin aiemmin (Närhi ym., 2015). On arvioitu, että työrauhan parannuttua ongelmiin puuttumiseen menee viikossa kaksi tuntia vähemmän aikaa kuin aikaisemmin. Vuositasolla on siis kyse merkittävästä opetusresurssien lisääntymisestä.

Opettajien peruskoulutuksessa tulisi käsitellä enemmän tutkimusnäyttöön perustuvia käyttäytymisen ennakoivan ohjaamisen tapoja. Erityisen tärkeää olisi, että näitä ohjaamisen tapoja voitaisiin opiskella moniammatillisesti, koska tällainen kasvatusosaamisen haltuunotto ja siihen liittyvä yhteistyö ovat tarpeen kaikille opettajille, niin luokanopettajille, aineenopettajille ja erityisopettajille kuin opinto-ohjaajillekin. Opettajien ja psykologien koulutukseen tarvitaan tietoa siitä, miten näyttöön perustuvien menetelmien avulla tehostetaan ja sovelletaan tukimuotoja monialaisena yhteistyönä.

Tässä luvussa on käsitelty työrauhaa ja sen edistämistä koko koulun toimintana ja työrauhan toteutumista ja tehostamista koululuokassa. Keskeinen viesti on, että myös suomalaisessa koulussa olisi tehtävissä paljon oppimisen edistämiseksi ja oppimisen ongelmien vähentämiseksi työrauhaa edistämällä ja käyttäytymisen ongelmia vähentämällä. Erityisen tärkeää työrauhan edistäminen on niiden lasten kannalta, joilla on oppimisen vaikeuksia. Oppimisen vaikeuksien huomioiminen yleisopetuksen osana vaatii opettajalta erityistä huomiota ja aikaa eriyttää opetusta riittävällä tavalla. Työrauhaongelmat haittaavat opetuksen etenemistä ja myös kuormittavat opettajaa, minkä tiedetään heijastuvan kielteisesti luokkahuonevuorovaikutukseen (ks. luku 4: Oppimisen tukeminen). Tästä kärsivät erityisesti oppimisensa kanssa eniten vaikeuksissa olevat lapset. Tämän vuoksi työrauhan edistämisen ja oppilaiden myönteisen käyttäytymisen tukemisen tulisi muotoutua osaksi kaikkea oppimista tukevaa toimintaa ja pedagogisia ratkaisuja. Toinen keskeinen viesti on, että parasta vaikuttamista on ennaltaehkäisy eli hyvä yleinen tuki. Jos se ei riitä, on monia keinoja tukea sekä opettajia että oppilaita niin, että opiskelu yleisopetuksen ryhmässä on mahdollista. Myös yksilöllisiä tuen tehostamisen keinoja on tarjolla (ks. luku 4: Oppimisen tukeminen), ja niiden käyttö on luontevinta, kun hyvä yleinen tuki on varmistettu.

Lähteet

- Bradshaw, C., Mitchell, M. & Leaf, P. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133–148.
- 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, 4–16.
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46, 149–164.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L. & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289.
- Hawken, L. S. K., Bundock, K., Kladis, B., Barrett, C. A. & O’Keeffe, B. (2014). Systematic review of the Check-in, Check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children* 37, 635–658.
- Karakus, M. C., Salkever, D. S., Slade, E. P., Ialongo, N. & Stuart, E. (2012). Implications of middle school behavior problems for high school graduation and employment outcomes of young adults: Estimation of a recursive model. *Education Economics*, 20, 33–52.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2017a). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 475–489.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in Check out: Effectiveness and feasibility in the Finnish school system in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 136–146.
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2017b). KUMMI 17: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. *Check in Check out (CICO) – toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Karhu, A., Savolainen, H. & Närhi, V. (2018). Yhteistyö ja psykologisen tiedon soveltaminen tukevat ADHD-oireisen oppilaan toimintakykyä koulussa. *Psykologia*, 53, 76–88.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). KUMMI 9: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. *Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 274–285.

- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving learning classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43, 1186–1205.
- Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Improving behavioral climate in elementary classrooms by short in-service Training for Teachers. Konferenssiesitys, 15. International Conference on Positive Behavior Support 28–31.3.2018. San Diego, USA.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2017). Finnish SWPBIS – First results after three years of implementation. Konferenssiesitys, 14. International Conference on Positive Behavior Support 1.-4.3.2017 Denver, Colorado.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. & Kellam, S. (2006). A comparison of girls’ and boys’ aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: Prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 500–510.
- 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, 351–380.
- Sörli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-wide positive behavior support – Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 202–217.
- 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, 79–96.