



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Moniammatillinen näkökulma käyttäytymisen tuen tehostamiseen peruskoulussa

Heidi Kiljunen ja Suvi-Tuuli Mäkikauppila
Erityisopettajan koulutus / Erityisluokanopettajan ja eri-
tyisopettajan koulutus
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Erityispedagogiikka

26.4.2022

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen ja psykologian osasto

Erityisopettajan koulutus / Erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutus

Erityispedagogiikka

Kiljunen, Heidi H. & Mäkikauppila, Suvi-Tuuli H.:

Moniammatillinen näkökulma käyttäytymisen tuentehostamiseen peruskoulussa

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitettä

Huhtikuu 2022

Asiasanat: käyttäytymisen haasteet, käyttäytymispsykologia, positiivinen käyttäytymisen tuki, ekologinen psykologia, käyttäytymisen tuen tehostaminen

Tutkielmassa tarkastellaan kasvatusalan ammattilaisten kokemuksia käyttäytymisen tuen tehostamisesta ja sen toteutumisesta peruskouluissa. Tutkimuksen kohteena oli 12 suomalaista peruskoulua kolmesta eri kunnasta. Näissä kouluissa tehdään työtä tuen järjestämisen parissa.

Käyttäytyminen tapahtuu tietyssä ympäristössä ja tästä syystä käyttäytymispsykologiassa pyritään selvittämään haastavaan käyttäytymiseen liittyvät tekijät, jotta kontekstiin vaikuttamalla voidaan tukea käyttäytymistä. Käyttäytymisen tukemisessa tulisi painottaa positiiviseen huomiointiin liittyviä strategioita. Tällöin haastava käyttäytyminen ei ole yhtä rangaistuskeskeistä, ja oppilaille tarjotaan onnistumisen kokemuksia positiivisen vahvistamisen kautta. Lisäksi tukemiselle tärkeää on strukturoitu oppimisympäristö, johdonmukaiset aikuiset ja ennakointi. Tutkimuksessa saatuja tuloksia käyttäytymisen tuen tehostamisesta ja tuen toteutumisesta tarkastellaan ekologisen psykologian valossa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluna, johon osallistui 17 ProKoulussa työskentelevää kasvatusalan ammattilaista. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 199 sivua. Aineiston analysointiin on käytetty aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää.

Tutkimuksen perusteella käyttäytymisen tuen tehostamisen toteutumisessa on eroja kasvatusalan ammattilaisten kesken. Tuen toteutumisen erot näkyivät siinä, miten tukea järjestetään

esimerkiksi osana kolmiportaista tukimallia tai, miten resursseja kohdennetaan tukemiseen. Yleisen tuen merkitys korostui käyttäytymisen tuen tehostamisessa. Lisäksi tärkeänä koettiin koulun aikuisten oppilaalle tarjoama aika ja positiivinen huomio. Aikuisten tulisi toimia myös vastuullisesti ja sitoutua toimintaan positiivisten tulosten saavuttamiseksi. Erilaiset palkitsemisjärjestelmät toimivat kouluilla käyttäytymisen tukemisen keinoina kohdistuen huomion oppilaiden toivottuun käyttäytymiseen. Käyttäytymisen tukea tulisi tehdä yhteistyössä eri tahojen kuten kodin ja oppilashuollon kanssa. Lisäksi merkitystä on opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteella.

University of Eastern Finland, Faculty of Philosophy

School of Educational Sciences and Psychology

Special Needs Teacher / Special Class Teacher and Special Needs Teacher Education

Kiljunen, Heidi H. & Mäkikauppila, Suvi-Tuuli H.:

Multi-Professional Perspective on Intensified Behavioural Support in Primary Education

Thesis, 71 pages, 2 appendices

April 2022

Keywords: problem behaviour, School-Wide Positive Behavioural Interventions and Support (SWPBIS), positive behavioural support (PBS), intensified behavioural support, ecological systems theory, applied behavioural analysis

This study examines the means and implementation of intensified behavioural support in primary education. The subject of this study were 12 Finnish primary schools from three different municipalities that work with providing support.

Behaviour is related to a specific context. According to behavioural psychology, it is important to understand what elements are contributing to challenging behaviour in order to support adaptive performance. In behavioural support, the emphasis should be on positive reinforcement, not on punishment. Moreover, supporting should happen in a structured learning environment where educators are committed and take into consideration anticipation of challenging behaviours. The results of this study are examined in the light of ecological systems theory.

The data of this study was collected with a semi-structured interview. 17 educational professionals were interviewed about intensified behavioural support. The transcribed data consisted in total of 199 pages of written text. Data was analysed with inductive content analysis.

Based on this study, there are differences between professionals in the execution of intensified behavioural support. Differences were linked to, for example, how support is organized as a part of the three-tier support model, or how resources are allocated for support. The importance of support on tier one was emphasized in intensifying behavioural support. The importance of tier

1 support was emphasized in intensifying behavioural support. In addition, time and positive attention provided by the teacher towards the student was considered important. Educational professionals should act responsibly and commit to activities in order to achieve positive results. Allocating the attention of students to desired behaviours through various reward systems was found to work in the school environment. Behavioural support should be done in collaboration with stakeholders such as home and student care. Furthermore, the student-teacher interaction was found to be important.

Esipuhe

Pro gradu -tutkielmamme on parityönä toteutettu kokonaisuus. Molemmat osapuolet ovat osallistuneet tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen tasapuolisesti. Yhteistyössä on toteutettu teoreettinen viitekehys, haastattelurunko, haastattelut, aineiston litterointi, analyysi, tulosten auki kirjoittaminen ja pohdinta. Tutkielman käytännön toteutukseen tarvittiin kahden ihmisen työpanos eikä tutkimusta olisi ollut mahdollista toteuttaa yhden ihmisen työnä. Aineistomme kerättiin haastattelemalla 17 kasvatusalan ammattilaista ja litteroitua aineistoa kertyi lähes 200 sivua. Parityö mahdollisti näin suuren aineiston keräämisen ja käsittelemisen.

Lyhenteet

ABC	Antecedent - Behaviour – Consequence
CICO	check in check out
CICO plus	check in check out plus
NMI	Niilo Mäki instituutti
OPH	opetushallitus
OSEP	Office of Special Education Programs
PBIS	positive behaviour interventions and supports
SWPBIS	school-wide positive behaviour interventions and supports
SWPBS	school wide positive behaviour support

Sisältö

1	Johdanto.....	1
2	Käyttäytymisen haasteet koulussa	4
2.1	Käyttäytymisen tukemisen periaatteet	6
2.2	Positiivinen käyttäytymisen tuki	9
2.3	Käyttäytymisen tuen tehostamisen keinot	12
3	Kaikille yhteinen koulu	16
3.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	17
3.2	Yhteinen kasvatustehtävä	19
4	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	21
5	Tutkimuksen toteutus.....	22
5.1	Aineiston keruu	22
5.2	Aineiston analyysi	26
6	Tutkimustulokset.....	30
6.1	Käyttäytymisen tuen tehostaminen kasvatusalan ammattilaisten kuvaamana.....	30
6.1.1	Taitojen harjoittelu	30
6.1.2	Aikuisen ajan lisääminen	32
6.1.3	Arjen struktuuri ja oppimisympäristö.....	32
6.1.4	Onnistumisten tukeminen.....	33
6.1.5	Käyttäytymisen tuen toimintamallit.....	34
6.2	Käyttäytymisen tuen tehostamisen toteutuminen	35
6.2.1	Oppimisen vai käyttäytymisen tuki.....	35
6.2.2	Yleisen tuen merkitys.....	36
6.2.3	Aikuisen vastuullinen ja ammattitaitoinen toiminta	37

6.2.4	Koulun toimintakulttuuri	39
6.2.5	Käyttäytymisen tuen ja vaikuttavuuden arviointi	40
6.2.6	Tuen tarjoamisen haasteet.....	41
6.2.7	Tuen tehostamista yhteistyössä	43
6.3	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	45
7	Pohdinta.....	51
7.1	Eettinen tarkastelu ja luotettavuuden arviointi.....	55
7.2	Jatkotutkimus	57
	Lähteet.....	59
	Liitteet (2kpl)	

1 Johdanto

Akateemisten tavoitteiden lisäksi opettaja joutuu kohtamaan työssään sosiaalisen käyttäytymisen tarpeita ympäristössä, jossa aika ja resurssit ovat jo venyneet (Andreou, McIntosh, Ross & Kahn 2015). Opettajat kokevat riittämättömyyttä kohdatessaan käyttäytymisen haasteita koulussa, ja aiheeseen liittyvään koulutukseen koetaan tarvetta (Ojala 2017, 69–71). Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä käyttäytymisen tuen tehostamisesta ja siitä, miten se toteutuu kouluissa. Kiinnostuksemme aiheeseen nousee käyttäytymisen haasteiden ilmenemisestä koulumaailmassa. Siirtyminen työelämään on kuormittavaa nuorelle opettajalle (Blomberg 2008, 111, 133). Lisäksi stressiä aiheuttavat eteen tulevat vaikeat tilanteet ja työrauhan luominen, sillä näitä ei ole riittävästi harjoiteltu opetusharjoittelussa (emt. 2008; Garland, Garland & Vasques 2013). Pro gradu - tutkielmamme tavoitteena on, saada lisää ymmärrystä käyttäytymisen tuen tutkimusperusteista ja sitä kautta myös keinoja sekä varmuutta työtämme varten.

”Kehumalla kasvattaminen on järkevintä, mihin olen urani aikana törmännyt” kertoo Lappeen koulun rehtori Ville Laivamaa Ylen (2019) artikkelissa. Käyttäytymisen haasteet ovat osa koulujen arkea ja niihin puuttuminen positiivisin keinoin on nykypäivää. Vuonna 2013 aloitettiin ProKoulu (Positiivisesti ryhmässä oppien) hanke, jonka tavoitteena oli luoda ja samalla tutkia, miten yhdysvaltalainen School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports (SWPBIS) malli toimii suomalaisissa peruskouluissa (Savolainen, Närhi, Malinen & Savolainen 2017). Kyseessä on koko koulua koskeva toimintamalli, jossa tuetaan positiivista käyttäytymistä. Positiivisen käyttäytymisen tuen tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa vahvistetaan oppilaan sosiaalisia taitoja sekä ennaltaehkäistään käyttäytymisongelmia (Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox 2002).

ProKoulu toimintamallin suunnittelussa on huomioitu myös tuen monitasoisuus. Kaikille suunnattu yleinen tuki ei ole jokaiselle riittävä, vaan sen lisäksi tarvitaan tehostettuja tuen malleja. (Niilo Mäki Instituutti [NMI] 2021.) Perusopetuslain muutoksen (Laki perusopetuslain muut-

tamisesta 642/2010) myötä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki järjestetään kolmiportaisesti. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita tuen tehostamisesta, joka tapahtuu tuen kolmella portaalla. Vuonna 2019 aloitettiin neljän EU-maan SWPBS-tutkimushanke, jonka tavoitteena on kehittää inklusiivista ja tasa-arvoista toimintakulttuuria kouluissa (SWPBS-Erasmus). Suomessa tutkimus keskittyy käyttäytymisen tuen tehostamisen tukimalleihin, jotka ovat Check in - Check out (CICO) ja Check in - Check out plus (CICOplus). (NMI 2020.) Tutkimme pro gradu - tutkielmassamme kouluja, jotka ovat mukana SWPBS-Erasmus -hankkeessa. Näissä kouluissa on kehitetty ja käytetty ProKoulun toimintaperiaatteita käyttäytymisen tukemisessa. Kiinnostuksen kohteenamme on kuitenkin käyttäytymisen tuen tehostaminen, ei yksittäiset toimintamallit.

Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluna. Haastatteluihin osallistui 17 kasvatusalan ammattilaista, ja kerättyä aineistoa muodostui yhteensä 199 sivua. Aineiston analyysi on tehty käyttämällä aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää. Teemahaastattelun teemat on muodostettu PBIS (positive behavior interventions and support) toteuttamisprosessin muodostavista neljästä ydinelementistä. Nämä neljä elementtiä ovat: tavoitteet, keinot, tiedonkeruu ja toimintatavat. Yhdessä ne muodostavat koulun positiivisen käyttäytymisen tuen mallin. (Office of Special Education Programs [OSEP] 2015.)

Käyttäytymispsykologian sekä ekologisen psykologian mukaan yksilön käyttäytyminen on suhteessa hänen ympäristöönsä (Bronfenbrenner 2016; Kazdin 2012). On siis tunnistettava, millaisessa ympäristössä käyttäytyminen tapahtuu. Haasteita ilmenee, jos oppilaalla ei ole taitoja käyttäytyä odotetulla tavalla (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008, 6, 30.) Käyttäytymisen tukemiseen kuuluu siihen liittyvien taitojen opettaminen (Carr, ym. 2002; Epstein ym. 2008, 30). Käyttäytymisen tuelle merkityksellistä on yhteistyö kodin ja oppilaan kanssa, joka tukee kasvatuskumppanuutta sekä yhtenäistää toimintalinjaa tuoden samalla jatkuvuutta tuelle (Epstein ym. 2008, 40 Walker, Johnson & Randolph 2021, 217). Moniammatillinen yhteistyö rikastuttaa ja parhaimmillaan tarjoaa useita näkemyksiä sekä saa yhteen erilaista ammattitaitoa (Pärnä 2012, 48-50).

Tutkimuskysymystemme perusteella tulokset jakautuivat kahteen pääluokkaan: miten kasvatustalan ammattilaiset kuvaavat käyttäytymisen tuen tehostamista sekä miten käyttäytymisen tuen tehostaminen toteutuu. Tutkimuksen päätuloksia olivat kasvatustalan ammattilaisten kuvaamat tukemisen keinot, kuten taitojen harjoittelu, aikuisen ajan lisääminen, onnistumisten tukeminen sekä strukturointi. Lisäksi esiin nousi yhteys käyttäytymisen tukeen suhtautumisen sekä sen toteuttamisen välillä. Käyttäytymisen tuen toteutumiseen vaikuttivat haastateltavien mukaan myös muun muassa koulun sisäinen toimintakulttuuri, arviointi, koulun arki ja yhteistyö.

2 Käyttäytymisen haasteet koulussa

Oppilaiden haastava käyttäytyminen luo kouluille ympäri maailmaa haasteita (Cooper 2011). Käyttäytymisen haasteet ovat ei-toivottua toimintaa, joka poikkeaa normista sekä häiritsee lapsen omaa kasvua ja kehitystä (Woolfolk, Hoy, Hyghes & Walkup 2008, 165). Lasten käyttäytymisen haasteet ovat myös osa lapsen kehitystä (Kazdin 1995, 8). Kyky puolustaa itseään sanallisesti tai fyysistä hyökkäystä vastaan edistää selviytymistä ja sopeutumista. Aggressiivinen käytös, kuten lyöminen, potkiminen tai pureminen, on melko yleistä pienillä lapsilla. Aivojen kehittyessä ja kokemuksen karttuessa lapset oppivat vähitellen hillitsemään häiriökäyttäytymistään. Lapsen kasvuympäristöllä ja lapsen ympärillä olevilla aikuisilla on tärkeä rooli lapsen käytöksen muovaamisella kohti sosiaalisesti hyväksyttävää muotoa. Kaikki lapset ei tässä kuitenkaan onnistu ja aggressiivinen tai ylipäätään haastava käytös jatkuu. (Buitelaar, Smeets, Herpers, Scheepers, Glennon & Rommelse 2012.)

Haastavalla käytöksellä tarkoitetaan sitä, että se poikkeaa standardista. On otettava huomioon, että käyttäytymisstandardeja ei voida yleistää, vaan ne vaihtelevat tilanteesta, ikäryhmästä, kulttuurista ja historiallisesta ajanjaksosta toiseen (Kazdin 1995, 9; Woolfolk, Hoy, Hyghes & Walkup 2008, 165). Käytöshäiriöstä puhutaan silloin kun poikkeama käytöksestä on johdonmukainen ajasta ja tilanteesta riippumatta sekä se jatkuu yhtäjaksoisesti pidempään. (Aronen & Lindberg 2016; Woolfolk, ym. 2008, 165.) Silloin kyseessä on lääketieteellinen diagnoosi, jonka määritelmä on Arosen ja Lindbergin (2016) mukaan vähintään puoli vuotta kestävä, normeista poikkeava käytösmalli, joka rikkoo toisten perusoikeuksia eikä ole selitettävissä iällä.

Käytöshäiriö on yksi yleisempiä lastenpsykiatrisia tai nuorisopsykiatrisia häiriöitä. Käytöshäiriöt ovat pojilla yleisempiä kuin tytöillä. Käytöshäiriötä esiintyy noin 3–8 prosentilla kouluikäisistä lapsista, nuoruusikäisillä vastaava luku on noin 5–10 prosenttia. (Aronen & Lindberg 2016.) Tutkielmamme aiheena ei ole käytöshäiriö. Lähestymme tutkielmaamme kuitenkin käyttäytymisen haasteiden näkökulmasta eli ei-toivotusta käyttäytymisestä koulussa ja siitä, miten sitä kouluissa tuetaan. Kouluissa interventiomallit ovat usein suunnattu oppilaille, joilla on käyttäytymisen haasteita. Nämä oppilaat eroavat muista oppilaista äärimmäisellä käytöksellä, he muun muassa

potkivat, huutavat, kiroilevat, juoksevat tai tuhoavat tavaroita. Oppilaat, joiden käytös on vähemmän äärimmäistä, kuten vinkumista, murisemista, vetäytymistä tai itkemistä, eivät yleensä ole interventiokeinojen kohteena. Kehityopsykologian mukaan lapsen käyttäytyminen viestii siitä, että lapsella on vaikeuksia täyttää tiettyjä odotuksia. (Greene 2018, 24.)

Käyttäytymishaasteen ongelman kohteena ei ole ainoastaan oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisessään vaan myös heidän luokkakaverinsa ja koulun henkilöstö. Luokkakaverit eivät välttämättä tunne oloaan turvalliseksi ja heidän koulunkäyntinsä häiriintyy. Opettajilla puolestaan käyttäytymisen ongelmiin puuttuminen nousee opettamista isommaksi osaksi työtään. (Greene 2018, 23.) Kelly, Carey, McCarthy ja Coylen (2007) tutkimuksen mukaan oppilaiden haastava käyttäytyminen häiritsi koulun toimintaa, kaikkien oppilaiden oppimista ja opetusta. Opettajat ja rehtorit kokivat huomattavaa stressiä ja painetta työtehtävissään sekä henkilökohtaisella tasolla. Rehtorit olivat myös huolissaan muiden oppilaiden fyysisestä turvallisuudesta ja hyvinvoinnista.

Vuosikymmenien tutkimus käyttäytymishaasteista kertoo sen, että käytöshaasteiden taustalla oleva ongelma on taitojen puute, ei esimerkiksi motivaation puute. Oppilailta puuttuu taitoja, jotka liittyvät muun muassa kykyyn joustaa, mukautua, selviytyä turhautumisesta ja ratkaista ongelmia. (Greene 2018, 24). Suomessa kolmiportainen tukimalli sisältää uuden, tehostetun tuen vaiheen. Tehostetun tuen ydin on siinä, että kouluissa keskitytään entistä enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan yhdessä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa. Opettajalta tämä vaatii uusien ja tehokkaiden toimintatapojen luomista opetuksen järjestämiseen. (Thuneberg ym. 2013.)

Vuonna 2010 päivitetty perusopetuslaki (642/2010) toi kouluihin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen konseptin. Suomalaisissa kouluissa myös yleisen tuen konsepti oli uusi. Yleinen tuki edellyttää kaikkien opettajien ottavan vastuun kaikkien oppilaiden oppimisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Aiemmin käyttäytymisen tukea tarvitsevat oppilaat sijoitettiin erityisluokkiin tai erityisopetuksen kouluihin. Uusi lain muutos toi kuitenkin liian vähän konkreettisia työkaluja käyttäytymisen tukemiseen. Kouluilla oli selkeä tarve kasvatuksellisille ja pedagogisille ennaltaehkäiseville toimenpiteille käyttäytymisongelmien varalta. (Savolainen, ym. 2017.)

Käyttäytymisen ongelmat ovat osa koulun arkea, jotka heikentävät kouluviihtyvyyttä sekä lisäävät opettajien kuormittuneisuutta. Opettajien työssäjaksaminen ja työhyvinvointi kuormittuu, kun koulujen monimuotoisuus ja vaatimukset ovat lisääntyneet (Ross, Rome ja Horner 2012). Vastatakseen ennaltaehkäisevien keinojen tarpeelle aloitettiin ProKoulu-projekti. Tutkimuksemme aiheena ei ole ProKoulu, mutta se tapahtuu ProKoulu kontekstissa. Hankkeen tavoitteena oli kehittää ja toteuttaa yhdysvaltalaisesta School-Wide Positive Behavioural and Intervention Support (SWPBIS) tutkimusta suomalaisissa kouluissa. Lähtökohtana projektille oli yleisen tuen kehittäminen. ProKoulu-malli sisältää myös tehostetun ja erityisen tuen toimintamallit. SWPBIS:n peruselementit sopivat hyvin suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteisiin, kuten kolmiportainen tuki ja inklusiivisen koulutuksen periaatteet. (Savolainen, ym. 2017.)

Useammat tutkimukset tuovat esille SWPBS-toimintamallin myönteisiä vaikutuksia. Toimintamalli vaikuttaa tutkimuksen mukaan koulujen yleiseen hyvinvointiin, henkilöstön hyvinvointiin ja akateemiseen painotukseen (mm. Bradshaw, Koth, Thornton ja Leaf 2008; Ross, ym. 2012) Tutkimusten mukaan kouluissa, joissa käytetään sitoutuneesti SWPBS-toimintamallia, opettajilla oli merkittävästi vähemmän työuupumusta (Ross, ym. 2012). Myönteiset vaikutukset eivät rajoitu vain koulun hyvinvointiin vaan myös koulupudokkaiden määrään ja koulun kuripitotoimien vähenemiseen. Garsley-Boy, Gage, Lomrado ja Anderson (2021) toteavat tutkimuksessaan, että kouluissa, joissa toteutetaan käyttäytymisen tuen mallia kaikilla kolmella tuen tasolla, järeämmät kuripitotoimet vähenivät. Järeimmillä kuripitotoimilla viitataan koulusta erottamiseen määräajaksi sekä virkavallan puuttumista tapauksiin.

2.1 Käyttäytymisen tukemisen periaatteet

Käyttäytymisen haasteiden tunnistaminen ei vaadi koulutusta, mutta käytöksen syiden ymmärtäminen vaatii perehtymistä taustalla olevaan teoriaan. On eri asia tunnistaa ongelma kuin esittää näkemys siitä, miten käytös vaikuttaa ihmisen kehitykseen ja määrittellä mitkä asiat käytökseen vaikuttaa. Syvempään ymmärrykseen tarvitaan teoreettinen viitekehys, jonka avulla voidaan ymmärtää ja tukea käyttäytymistä. (Kauffman & Landrum 2018.) Positiivisen käyttäytymisen tuen

mallin taustalla on ollut käyttäytymispsykologia. Mallin kehittyessä mukaan on tullut muitakin teoreettisia näkökulmia muun muassa ekologinen psykologia. (Carr, ym. 2002, 10.) Koska käyttäytyminen tapahtuu suhteessa ympäristöönsä, perehdymme tarkemmin käyttäytymispsykologian ja ekologisen psykologian malleihin.

Käyttäytymispsykologian mukaan yksilön käyttäytymiseen vaikuttaa taustalla olevat ympäristötekijät. Käyttäytymispsykologian ydin on käytös itsessään eli siinä mitä yksilö tekee. Käyttäytymisen puolestaan on ympäristötapahtumien summa eli asiat, jotka tapahtuvat juuri ennen käytöstä (ennakkotapahtumat) tai heti käytöksen jälkeen (seuraukset). Tätä käyttäytymismallia kutsutaan ABC-malliksi (Antecedent - Behaviour - Consequence). (Kazdin 2012; Kauffman & Landrum 2018.)

ABC-malli tarjoaa keinon ymmärtää oppilaan käyttäytymistä. Ensimmäinen askel on määritellä ongelmakäyttäytyminen (B), jonka jälkeen yritetään tunnistaa käytöksen laukaisevat tekijät (A). Kun laukaiseva tekijä on määritetty, seuraavaksi määritellään käytöksen seuraukset (C) eli mitä oppilaalle tapahtuu ongelmakäyttäytymisen jälkeen. Kun kaikki tekijät on määritetty, selvitetään ongelmakäyttäytymisen tavoite eli minkä hyödyn oppilas saa ei-toivotusta käytöksestään. Ongelmakäyttäytymisen funktio voidaan ymmärtää kahdesta näkökulmasta: positiivinen vahvistaminen eli oppilas saa haluamansa tai negatiivinen vahvistaminen eli oppilas välttelee asioita, joita ei halua tehdä. (Borgmeier, Loman & Stricland-Cohen 2017.)

Käyttäytymiseen vaikuttaa merkittävästi se, mitä tapahtuu ennen käytöstä. Kazdin (2012) erottaa kolme erilaista ennakkotapahtumaa: kehotukset, tapahtumat ja ärsykkeet. Kehotuksilla viitataan tiettyihin ennakkotapahtumiin, jotka ohjaavat tiettyjen käyttäytymismallien suorittamista. Tapahtumilla viitataan kontekstuaalisiin tekijöihin tai olosuhteisiin, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen. Näitä ovat esimerkiksi yksilölle esitetyt vaatimukset, yksilön sisäiset olosuhteet, esimerkiksi nälkä, tai muiden käyttäytyminen. Ärsykeisiin liittyy usein erilaisia seurauksia. Kun assosiaatio tapahtuu, ärsyke hallitsee käytöstä. Ymmärtääkseen ärsykkeiden vaikutuksen, ennakkotapahtumia, käyttäytymistä ja seurauksia on tarkasteltavana kokonaisuutena. Käyttäytymisen muutos saavutetaan tunnistamalla yksilön mielenkiinto käytöstä kohtaan ja edistämällä toivottua

käytöstä. Tavoitteena on saada toivottu käytös esiin ja vahvistaa sitä. Seurausten perusominaisuus on se, miten ne liittyvät käyttäytymiseen. Jotta seurauksen avulla pystytään muuttamaan tiettyä käyttäytymistä, sen on oltava riippuvainen kyseisen käytöksen esiintymisestä. (emt. 2012.)

Ekologisen psykologian mukaan ihmisen kehitys on suhteessa hänen ympäristöönsä (Bronfenbrenner 1979; 2016). Ekologisen psykologian mallissa oppilasta pidetään yksilönä, joka on upotettu monimutkaiseen sosiaaliseen järjestelmään. Hän on sosiaalisissa tapahtumissa eri rooleissa sekä tilanteissa sekä antaja että vastaanottaja muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa. Tutkimuksen pääpaino on lapsen sosiaalisessa järjestelmässä. Interventiot suunnataan oppilaan ympäristön kaikkiin osapuoliin. Ekologisessa mallissa käytetyt interventiokeinot korostavat käyttäytymisen ja sosiaalisen oppimisen käsitteitä ja tapoja, joilla voidaan muuttaa koko sosiaalista järjestelmää. (Kauffman & Landrum 2018, 8.)

Carr ja kumppaneiden (2002) mukaan positiivisen käyttäytymisen tuen näkökulmasta ekologisen psykologian mallin kantava teema on se, että intervention tarkoituksena on muuttaa ongelman kontekstia, ei ongelmakäyttäytymistä. Siten ei syytetä yksilöä, jonka ongelmakäyttäytymistä halutaan parantaa, vaan vastuuseen saatetaan yhteiskunnallinen konteksti. Muutoksen tuottaminen ei ole pelkästään tiettyjen tekniikoiden tuottamista vaan, muutos edellyttää resurssien kuten ajan, rahan ja poliittisen vallan jakamista. Yksilön sopiva tai epäasiallinen käyttäytyminen on seurausta jatkuvasta sopeutumisprosessista, joka heijastaa osaamisen ja kontekstin rajapintaa. Tämän seurauksena hyvän intervention tulee yhdistää kompetenssin ja kontekstin välistä sopivuutta. Tämä tavoite on saavutettavissa edistämällä taitojen kehittämistä (kompetenssi) integroimalla ympäristön muutokseen (konteksti).

Bronfenbrennerin (1979, 2016) ekologisen psykologian mallin mukaan kehitykseen vaikuttava ympäristö jaetaan neljään tasoon: mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoon. Ekologinen ympäristö koostuu sisäkkäisistä rakenteista, jossa liikutaan sisimmästä uloimpaan. Tarkastelun keskiössä on lapsi. Mikrotasolla tarkoitetaan lapsen välitöntä ja luonnollista toimintaympäristöä. Ympäristö on paikka, jossa ihmiset voivat olla helposti kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, kuten koti tai koulu. Toimintatekijät, roolit ja ihmisten väliset suhteet muodostavat mikrojärjestelmän

elementit. Mikrotason määritelmässä tärkein näkökulma on kokemus. Tällä tarkoitetaan sitä, että ympäristö ei sisällä vain sen objektiivisia ominaisuuksia vaan myös tapaa, jolla ympäristössä toimivat ihmiset näkevät ja kokevat nämä ominaisuudet. Ihmisen käyttäytymiseen ja kehitykseen vaikuttavia ulkoisia vaikutuksia ei voida kuvata objektiivisten fyysisten olosuhteiden ja tapahtumien perusteella. Eniten psykologisen kasvun kulkuun vaikuttavat ympäristön osa-alueet ovat sellaisia, joilla on merkitystä tietyssä tilanteessa olevalle henkilölle.

Seuraavalla tasolla (mesotaso) näkökulma siirtyy yhdestä ympäristöstä kahden tai useamman ympäristön välisiin yhteyksiin ja prosesseihin, kuten esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Kolmannella tasolla (eksotaso) kehittyvään yksilöön vaikuttaa kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet, mutta toinen ympäristöistä ei kuitenkaan sisällä kehittyvää yksilöä, esimerkiksi lapsen kodin ja vanhemman työpaikan välinen suhde. Uloimpaan tasoon (makrotaso) kuuluvat kulttuuriarvot, lait, tavat ja resurssit. Makrotason tavoitteet vaikuttavat lasten saamaan tukeen ympäristön sisäisillä tasoilla. (Berk 2013, 28; Bronfenbrenner 1979, 2016.)

2.2 Positiivinen käyttäytymisen tuki

Positiivinen käyttäytymisen tuki (Positive Behaviour Support) on yleinen termi, joka viittaa positiivisen käyttäytymisinterventioiden ja järjestelmien soveltamiseen, joilla pyritään saavuttamaan sosiaalisesti tärkeää käyttäytymisen muutosta (Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Wickham, Wilcox & Ruef 2000). Positiivinen käyttäytymisen tuki on sosiaalisen kulttuurin sekä käyttäytymisen tuen luomiseen liittyvä järjestelmällinen lähestymistapa, jota kaikki koulun oppilaat tarvitsevat saavuttaakseen sekä sosiaaliseen että akateemisen menestyksen (Horner, Sugai & Lewis, 2015; Sugai & Horner 2020). Kyseessä ei ole valmis opetussuunnitelma vaan lähestymistapa, jonka avulla pyritään ehkäisemään ongelmakäyttämismalleja sekä muuttamaan niitä (Horner, ym. 2015; Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer 2005). Paras tapa puuttua ongelmaan on ennaltaehkäisy. Intervention tarkoituksena on ennaltaehkäistä itse ongelmakäyttämistä tai ennaltaehkäistä sen uusiutumista. Tämä perustuu opetusmenetelmiin, joiden tarkoituksena on opettaa, vahvistaa sekä laajentaa yksilön positiivista käyttäytymistä. (Carr, ym. 2002, 4–5.)

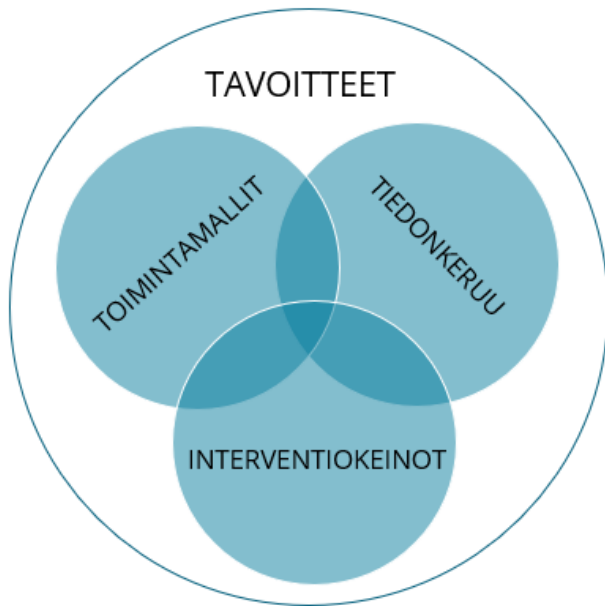
Positiivisen käyttäytymisen tuen ensisijainen tavoite on auttaa muuttamaan yksilön elämäntyyliä, jotta kaikki yhteistyötahojen jäsenet, kuten opettajat, huoltajat, ystävät sekä yksilö itse saavat mahdollisuuden hyötyä onnistuneesta muutoksesta. Toinen tavoite on tehdä ongelmakäyttäytymisestä merkityksetöntä ja tehotonta auttamalla yksilöä saavuttamaan tavoitteensa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Positiivinen käyttäytyminen lisää onnistumisen todennäköisyyttä ja henkilökohtaista tyytyväisyyttä kouluelämässä sekä vapaa-ajalla. (Carr, ym. 2002, 4–5.)

Positiivisen käyttäytymisen tuen toiminta perustuu koko koulun laajuiseen interventiomalliin (SWPBIS) sekä kolmiportaiseen tuen tasoon (Horner & Sugai 2015). SWPBIS-malli tarjoaa tutkimukseen pohjautuvia menetelmiä, joiden avulla opettajat pystyvät arvioimaan, toteuttamaan ja valvomaan käyttäytymiseen liittyviä tukimalleja (Mitchell, Hatton & Lewis 2018). Interventioiden tarkoituksena on luoda intensiivisiä yksilöllisiä käyttäytymismalleja, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa akateeminen ja sosiaalinen menestys. Näihin menetelmiin kuuluu behavioraaliset odotukset, aktiiviset ohjeistukset, johdonmukainen positiivinen vahvistaminen, johdonmukaiset seuraukset, jotka kaikki vähentävät ongelmakäyttäytymisen vahvistumista. (Horner, Sugai, Anderson 2010, 4.)

Toiminnan pyrkimys on järjestää koko koulun oppimis- ja sosiaaliset ympäristöt tutkimuksellisesti perusteltujen käytäntöjen varaan. Käytäntöjen omaksuminen ja niiden jatkuva käyttö on yksi tärkeimmistä koko koulun oppilaiden sosiaalisista käyttäytymiseen liittyvistä tarpeista. Siksi koulujen on tärkeää huomioida resurssit, toiminnot ja aloitteet siten, että ne edistävät tehokkaasti korkealaatuisia ja jatkuvia parannuksia sekä positiivisia muutoksia opettajien ja oppilaiden käyttäytymisessä. (Sugai & Horner 2002.)

Koko koulun laajuinen positiivisen käyttäytymisen tuki on neljän elementin yhdistelmä, jotka ohjaavat koulun toimintaa ja päätöksentekoa (ks. kuvio 1). Elementit esitetään usein sisäkkäisinä ympyröinä, koska ne eivät toimi itsenäisinä vaan ovat kaikki tärkeitä koko koulun laajuisen positiivisen käyttäytymisen tuen käyttöönoton, menestyksen ja kestävyuden kannalta (OSEP 2015; Simonsen & Myers 2015). Koko koulun laajuista positiivista käyttäytymisen tukea ohjaavat

koulun odotusten mukaiset tavoitteet (engl. outcomes), jotka määritellään opettajille ja oppilaille (Sugai & Horner 2002). Kouluissa on ensin määriteltävä miksi, positiivista käyttäytymisen tuen mallia halutaan käyttää ja mitä sillä halutaan saavuttaa. Olivatpa syyt mitkä tahansa, koulun on lisäksi kyettävä tunnistamaan mitattavissa olevat tulokset. Näin saadaan selville, toimiiko positiivisen käyttäytymisen tuen malli. (Simonsen & Myers 2015.)



Kuvio 1. SWPBS neljä avainelementtiä (OSEP 2015, mukaillen)

Tavoitteiden sisällä ovat interventiokeinot (engl. practices), tiedonkeruu (engl. data) sekä toimintatavat (engl. systems). Koulun laajuinen positiivinen käyttäytymisen tuki perustuu tutkimusperustaisten interventiokeinojen jatkuvaan käyttöön, jotta maksimoidaan oppilaiden ja opettajien tulokset. Tiedonkeruu ohjaa päätöksentekoa. Kerättyä tietoa käytetään toiminnan tehokkuuden ja laadun arvioimiseen sekä uusien tai nykyisten käytäntöjen kehittämisessä. Toimintatapojen avulla varmistetaan tulosten, käytäntöjen ja tietoon perustuvan päätöksenteon huomioiminen. (Sugai & Horner 2002.) Kokonaisuudessa tavoitteiden ja toimien on oltava kulttuurisesti tasa-arvoisia. Tulosten pitäisi olla kaikilla samat kulttuuritaustasta riippumatta. (Simonsen & Myers 2015.)

Tuen vaikuttavuutta tarkastellaan koko elinkaaren näkökulmasta ja kestää vuosia saavuttaa kestäviä muutoksia. Tukea tarjotaan ja muutetaan iän ja kehityksen mukaan ja tuloksia mitataan

sekä seurataan vuosien ajan. Positiivisen käyttäytymisen tuki on strategia, jonka avulla puututaan elämänlaadullisiin kysymyksiin yksilön luonnollisessa ympäristössä. Yhteistyötahot tukevat yksilöitä heidän tyypillisissä ympäristöissään, kuten koulussa tai kotona. Huoltajien ja opettajien rooli prosessin aikana on olla aktiivisesti mukana, jotta toivottu päämäärä saavutetaan. Yhteistyötahojen tehtävänä on tarjota näkökulmia arviointia varten, määritellä, ovatko kaikki interventiostراتيجiat oleellisia kaikkiin haastaviin tilanteisiin, arvioida onko käytetty lähestymistapa sopiva tilanteeseen sekä arvioida, mitä tuloksia saavutetaan ja mitkä osa-alueet tulevat parantamaan elämänlaatua ja yksilön henkilökohtaista tyytyväisyyttä. Positiivisen käyttäytymisen tuen keskeinen viesti on, että tukea tarjotessa tulee korjata ongelman konteksti ei ongelmakäyttäytymistä. Positiivinen muutos on mahdollista vain, jos järjestelmä rakennetaan uudelleen siten, että muutos tapahtuu ja on pysyvä. On tärkeää, että yhteistyötaholla on sama visio ja päämäärä. (Carr, ym. 2002, 6–9.)

2.3 Käyttäytymisen tuen tehostamisen keinot

Opetushenkilöstö kohtaa päivittäin haastavia tilanteita, joissa oppilaat eivät osallistu tai ovat aggressiivisia. Tilanteet aiheuttavat opettajille tunteita vihasta turhautuneisuuteen. Haastavien tilanteiden käsittely voidaan nähdä myös itseä kehittävänä. (Markkanen, Välimäki, Anttila, Kuuskorpi 2020.) Tunnistamalla käyttäytymisen taustalla olevat tekijät opettajat ovat kokeneet oppilaiden käyttäytymisen ennakkoinnin helpommaksi (Epstein, ym. 2008, 15; Garland ym. 2013; Markkanen ym. 2020). Myös funktionaalisessa käyttäytymisen arvioinnissa (engl. functional behavioral assessment, FBA) käyttäytymiseen suhtaudutaan asiana, jota voi ennakoida ja muuttaa. Tuki kohdistetaan tällöin ympäristötekijöihin, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee eikä yksilön ominaisuuksiin. (Crone & Horner, 2000.) Kouluun voidaan tarvittaessa ottaa käyttöön koko koulun laajuinen käyttäytymisen toimintamalli. Mallin tulisi olla positiiviseen vuorovaikutukseen ohjaava. Tällainen yhteistyössä toteutettava toimintamalli hyödyttää opettajia parhaimmillaan, kun haastava käyttäytyminen vähenee ja positiivinen vuorovaikutus lisääntyy. (Epstein ym. 2008, 7.)

Käyttäytymiseen suunnatut interventiot toteutetaan lisäksi siten, että positiivista huomiota painotetaan rangaistusten sijasta (Crone & Horner, 2000). Ennakointi ja varhainen puuttuminen ovat tärkeitä, sillä pitkään jatkuneisiin haasteisiin on myöhemmin vaikea puuttua (Lewis, Jones, Horner & Sugai 2010, 90). Opettajan tulisi arvioida missä, millaiseen kellonaikaan ja keiden läsnä ollessa käyttäytymisen haasteita esiintyy. Lisäksi tulisi tarkastella, mitä oppiainetta opiskellaan, miten vaikea tehtävä on sekä millainen oppimismenetelmä on käytössä. Näitä tietoja käyttämällä opettajat voivat mukauttaa oppimisympäristön sellaiseksi, että se ei palkitse oppilasta ongelmakäyttäytymisestä. Oppimisympäristöstä voidaan myös muokata sellainen, ettei se tuota haastavaa käyttäytymistä. Tällaisia muutoksia voivat olla lukujärjestyksen, istumajärjestyksen tai opetuksen muuttaminen yksittäisille oppilaille sopivammaksi. (Epstein ym. 2008, 6–7, 15–17.) Lisäksi käyttäytymisen ennakkointia helpottaa strukturoitu oppimisympäristö, jossa oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja, jossa on selkeät rutiinit (Markkanen ym. 2020).

Haastavissa tilanteissa toimiminen edellyttää opettajalta rauhallisena pysymistä. Tämä on mahdollista muiden aikuisten avulla ja tuella. (Markkanen ym. 2020.) Käyttäytymishaasteiden parissa työskentelevien erityisopettajien tulisi toimia vahvassa yhteistyössä muiden yhteistyötahojen kanssa, sillä yksinään työskentely on kuormittavaa. Oppilaan koti on yksi yhteistyötahoista, joiden kanssa koulun tulisi tehdä yhteistyötä. Huoltajien osallistaminen mahdollistaa tuen tarkoituksenmukaisen kohdentamisen, sillä heillä on tietoa oppilaan käyttäytymismalleista. Tämä tarjoaa opettajalle tiedon lisäksi myös tukea. (Walker, Johnson & Randolph 2021.)

Domina (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhempien osallistumisella koulun toimintaan oli kausaalinen yhteys oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin. Vanhempien osallisuus vähensi käyttäytymisen haasteita. Walkerin ja kumppaneiden (2021) mukaan huoltajien osallistuminen tuen suunnitteluun yhtenäistää toimintaa kodin ja koulun välillä. Näin myös oppilaan kotona sitoudutaan käyttäytymisen tuen suunnitelmaan helpommin, kodista ja koulusta tulee yhtenäinen tiimi. (Walker ym. 2021, 217–219.) Lisäksi yhteistyötapaamisissa tulisi varmistaa kaikkien yhteistyötahojen osallisuus, jotta kaikkien ääni on kuultavissa suunniteltaessa tavoitteita ja tukea (Yell, Katsiyannis, Ennis, Losinski & Bateman 2020; Walker ym. 2021, 218). Yhteistyötahoille tulee myös tarjota keinoja soveltaa käyttäytymisen tukea eri tilanteissa. Tämä tekee tarjotusta tuesta

johdonmukaisempaa ja vähentää tilanteita, joissa oppilas suljetaan pois esimerkiksi poistamalla luokasta. (Walker ym. 2021, 219.)

Yhteistyötä tulee tehdä myös oppilaan kanssa, etenkin käyttäytymisen haasteita ratkoessa se on tärkeää. Pelkät aikuisen määrittelemät tavoitteet ja seuraukset aiheuttavat konflikteja ja erimielisyyttä. (Greene 2018, 26.) Yhteistyö on siis helpompaa ja toimivampaa, kun siihen osallistetaan oppilas, samoin kuin huoltaja (Walker ym. 2021, 217). O'Connor, Dearing, & Collins (2011, 35–36, 40) havaitsivat tutkimuksessaan, että hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä tuki oppilaan sosioemotionaalista ja käyttäytymiseen liittyvää kehitystä sekä vähensi oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Myös Baker (2006) havaitsi positiivisen yhteyden hyvän opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen sekä oppilaan käyttäytymisen välillä.

Greene (2018, 26) esittää oppilaan kanssa toteuttavan kolmivaiheisen prosessin, jolla ratkaistaan käyttäytymisen ongelmia. Ensimmäisessä vaiheessa tiedustellaan oppilaalta mitkä hänen huolenaiheensa tai näkemyksensä ovat tiettyihin odotuksiin. Usein opettajat huomaavat vastauksista, että heillä on ollut väärä käsitys siitä, mikä vaikeuttaa oppilaan odotusten täyttämistä. Toisessa vaiheessa pohditaan miten tämä vaikuttaa oppilaaseen. Kolmannessa vaiheessa luodaan yhdessä molempia tyydyttävä ratkaisu. Kaikki osapuolet tulevat kuulluksi ja oppilaat ymmärtävät, että heidän huolenaiheisiinsa puututaan ja heidän ongelmansa voidaan ratkaista. Ratkaistut ongelmat eivät aiheuta ongelmakäyttäytymistä, vaan ratkaisemattomat ongelmat. Ongelmien ratkaiseminen yhdessä ennakoivasti opettaa samalla tärkeitä taitoja; empatiaa, omien toimintojen vaikutuksen toisiin, erimielisyyksien ratkaiseminen ilman konflikteja, toisen henkilön näkökulman ymmärtäminen ja rehellisyys. Nämä taidot ovat yhtä tärkeitä opettaa ja mallintaa kuin akateemiset taidot. (emt. 2018, 26.)

Käyttäytymisen haasteet kumpuavat niihin liittyvien taitojen puutteesta (Epstein ym. 2008, 17; Greene 2018, 24). Opettajan tulee arvioida oppilaan käyttäytymiseen liittyviä taitoja. Sopivaan käyttäytymiseen liittyviä taitoja tulee siten opettaa ja vahvistaa. Näin oppilaat saavat keinoja toimia ja voivat korvata haastavan käyttäytymisen uusilla taidoillaan. On kuitenkin otettava huomioon, että käyttäytymisen tuelle on annettava aikaa. Tukea tulee jatkaa noin kuukauden ajan,

jotta sen vaikutuksia voidaan arvioida. (Epstein ym. 2008, 6, 21, 30.) Vaikuttavuuden arviointi tuo tietoa tuen toimivuudesta ja auttaa sen suuntaamisessa (Tomlinson, Carol, Moon & Tonya 2014, 59). Toisinaan suunniteltu tuki voi aluksi jopa huonontaa tilannetta ja alkaa toimia vasta, kun sille annetaan riittävästi aikaa. Toisaalta jatkuva havainnointi on tärkeää myös siksi, että on mahdollista havaita kaikki haastavaa käyttäytymistä selittävät tekijät ympäristöstä. (Epstein ym. 2008, 21.)

3 Kaikille yhteinen koulu

Suomalaisen peruskoulun toimintaa ohjaa lähikouluperiaate. Sen mukaan oppilaalla on oikeus käydä koulua lähimmässä koulussaan. (Ryndak, Jackson & Billingsley 2000, 108; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 198.) Parhaimmillaan inklusio parantaa kaikkien oppilaiden oppimistuloksia ja valjastaa oppilaita kohtaamaan erilaisia ihmisiä pienestä pitäen (Persson 2013, 1211–1213). Inklusioperiaate mahdollistaa sen, ettei oppilaita jaotella vahvasti arvottavan normaaliuden käsitteen kautta eri ryhmiin, vaan oppilas saa olla osa yhteisöä (Kivirauma 2015; Hakala & Leivo 2015, 18). Vuonna 2011 voimaan astunut perusopetuslain muutos oppimisen ja koulunkäynnin tuesta on vahvistanut lähikouluperiaatetta (Oja 2012a, 23). Paju, Rätty, Pirttimaa ja Kontu (2015, 809) havaitsivat, että muutoksen myötä opettajat ja koulunkäynninohjaajat kokevat kykenevänsä paremmin vuorovaikutukseen erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa.

Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea kolmiportaisesti. Tuen tulee olla yksilöllisesti suunniteltua, riittävän pitkäkestoista ja ennaltaehkäisevää, jotta tuen tarpeet eivät pääse syvenemään ja kasaantumaan. Tuen kolmella portaalla voidaan liikkua kumpaan suuntaan tahansa eli tukea voidaan lieventää tai tehostaa oppilaan tarpeiden mukaisesti. (Vitka 2018, 26–27, 39–40.) Koulujen ja kunnan tehtäväksi jää selvittää, miten riittävä tuki ja ennaltaehkäisevä puuttuminen määritellään, jotta oppilaan oikeus osallistua ja oppia toteutuu (Oja 2012b, 40) Yhdysvaltain opetusministeriö on viitannut vuonna 1996 ensimmäisen kerran termiin Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), termi oli tuolloin näkyvästi käytetty vammaisten ihmisten keskuudessa. PBIS ei ole opetussuunnitelma vaan monitasoinen rakenne, jonka avulla on mahdollista saavuttaa tehokkaat akateemisen ja käyttäytymisen käytänteet. Ajan kuluessa on opittu, että porrastettu tukijärjestelmä tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet tehokkaille käyttäytymisen interventiokeinoille, erityisesti oppilaille, joilla on erilaisia tuentarpeita. (Sugai, Horner 2020, 120–121.) SWPBIS-malli sopii suomalaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, sillä tuen tasot jaetaan kolmiportaisen mallin tapaan kolmeen tuen intensiteettitasoon. Kaikki oppilaat saavat yleisellä tasolla ennaltaehkäisevää tukea, siirtymällä tuen tasoilla ylemmän interventioiden intensiteetti kasvaa yksilön tarpeiden mukaan. PBIS-toimintamalli vaatii koko koulun sitoutumista, ei vain opettajien vaan myös koko koulun muun henkilökunnan. (Horner, Sugai, Anderson 2010, 4.)

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Opiskelijärjestelyjen tulee olla joustavia ja kaikkia oppilaita osallistavaa. Näin oppilaat voivat osallistua perusopetukseen lähikouluperiaatteen mukaan ja oppimisen tuki tuodaan oppilaan luo. (OPH 2014, 18.) Inklusion tarkoitus on tuoda tasa-arvoa kouluun, jotta oppilaiden oikeudet ja yhdenvertaisuus toteutuisivat. Se koskee koulun kaikkia oppilaita ja sen pyrkimyksenä on luoda monipuolinen ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö, jossa oppilaiden vahvuuksia nostetaan esiin. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16–19.) Tästä huolimatta aivan täydellinen inklusio, jossa kaikki tuki tuodaan oppilaan luo luokkaan, ei ole paras ratkaisu tuen järjestämiseen, kuten ei ole myöskään erittelevä malli, jossa oppilas itse joutuu menemään tuen luokse. Oppilaiden tukeminen tulisi järjestää näiden kahden väliltä. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016, 64.)

Tuen antaminen voidaan aloittaa yleisestä tuesta. Yleiseen tukeen kuuluvat kaikki muut perusopetuksen tukimuodot paitsi oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja erityisopetus, jota annetaan erityisen tuen päätöksellä (OPH 2014, 63.) Oppilas voidaan siirtää tuen toiselle portaalle eli tehostettuun tukeen, mikäli yleinen tuki ei ole hänelle riittävää. Tehostettua tukea voidaan antaa, jos oppilaalla on tarvetta pidempiaikaiseen tukeen esimerkiksi opiskellessa tiettyä asiaa. (Björn ym. 2016, 60.) Perusopetuslain 16§ (642/2010) mukaan tehostettua tukea on tarjottava oppilaalle, jolla on joko oppimisessa tai koulunkäynnissä säännöllisen tuen tarvetta tai useita samanaikaisia tukimuotoja. Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään oppimiseen ja sopeutumiseen liittyvien haasteiden kumuloitumista (Vitka 2018, 28). Tuen tulee olla säännöllistä ja perustua pedagogisen arvion pohjalta tehtyyn oppimissuunnitelmaan (OPH 2014, 63). Erityistä tukea voidaan antaa, mikäli aiemmat tuen muodot eivät ole riittäviä ja oppilas ei riittävästi saavuta oppimiseen, kasvuun tai kehitykseen liittyviä tavoitteita alemmilla tuen portailla. (OPH 2014, 65–67; Vitka 2018, 28–29, Huhtanen 2011, 107.)

On tärkeää huomioida, että aina hyväkään opetus ei auta oppilasta oppimaan, vaikka tukimuotoja tehostetaan (Huhtanen 2011, 131). Oppilaan omassa koulussa järjestettävä tehostetumpi tuki mahdollistaa sen, että häntä ei siirretä täysin eri sosiaaliseen - ja oppimisympäristöön (Oja 2012b, 49–50). Myös fyysisellä oppimisympäristöllä on vaikutusta siihen, miten tukea voidaan käytännössä oppilaalle järjestää tai miten opetusta voidaan eriyttää. Koulun yleinen hyvä ja

kannustava ilmapiiri edistää oppilaan tukemista. Tällaisessa ilmapiirissa tieto liikkuu ja opettajat voivat tehdä yhteistyötä hyvässä hengessä. Opettajien keskinäinen yhteistyö suunnittelussa ja palaverissa edistävät tukitoimia ja tuottavat hyviä lopputuloksia. Sosiaalis-pedagoginen oppimisympäristö vaikuttaa tuen tarjoamiseen myös siten, että erityisopetukselle luodaan koulussa hyvä maine. (Majoinen 2019, 60–68.)

Myös SWPBIS-mallissa tuki jaetaan kolmelle portaalle. Ensimmäisellä tuen tasolla ennaltaehkäiseviä tuen muotoja tarjotaan kaikille oppilaille kaikissa tilanteissa kaikkien aikuisten toimesta. Tärkeimpiä ovat selkeät toimintaodotukset, joita opetetaan tarjoamalla selkeitä toimintamalleja. Oppilaita huomioidaan toivotusta käytöksestä positiivisella vahvistamisella. Toisella tuen tasolla tukea tarjotaan niille, joille ensimmäisen tuen tason toimintamallit eivät ole riittäviä. Tarkoituksena ei ole unohtaa ensimmäisen tason tukimalleja, vaan lisätä tukea. Toisen tuen tason interventiostrategiat koostuvat tehokkaista käyttäytymisenmuutosstrategioista, muun muassa CICO (Check in, Check out) toimii yhtenä esimerkkinä interventiostrategiasta. Toisella tuen tasolla intervention edistymisestä kerätään enemmän dataa, jotta pystytään muokkaamaan tuentarvetta nopeasti, ellei valitut toimenpiteet tuota toivottua tulosta. (Horner, Sugai, Anderson 2010; Horner, Sugai & Lewis 2015.)

SWPBIS-mallin tuen kolmas taso on tarkoitettu oppilaille, joille ensimmäisen tai toisen tason tukikeinot eivät ole riittävät. Kolmannen tuen tason interventiokeinot suunnitellaan yksilöllisesti jokaisen oppilaan tarpeiden mukaan. Tämä vaatii ajan ja resurssien investoimista sekä ammattitaitoa tuen tarjoamiseen. Tällä tuen tasolla, toiminallinen käyttäytymisen arviointi on tarpeellinen, jotta oppilaan käytökseen liittyvät ympäristötekijät voidaan selvittää. Käyttäytymisen arvioinnin tulosten lisäksi otetaan huomioon akateemiset ja sosiaaliset tekijät, joiden pohjalta rakennetaan kattava käyttäytymisen tuen suunnitelma. Suunnitelma koostuu tyypillisesti useasta komponentista. Siinä luodaan strategia, jolla vaikutetaan suurempaan sosiaaliseen kontekstiin oppilaan ympärillä kuten ongelmakäyttäytymisen ennaltaehkäisy, uusien taitojen opettaminen, toivotun käyttäytymisen positiivinen vahvistaminen sekä vähennetään ongelmakäyttäytymisen ruokkimista. Tuen toteutumisen ja oppilaan kehittymistä seurataan tarkasti. (Horner, Sugai, Anderson 2010;

Horner, Sugai & Lewis 2015.) Suomessa eräs käytössä oleva kolmannen portaan interventionkeino on CICO plus (Check in - Check out plus) (Karhu, Paananen & Savolainen 2020).

3.2 Yhteinen kasvatustehtävä

Perusopetuksen toteuttaminen edellyttää yhteistyötä. Yhteistyötä tehdään kotien kanssa, koulun sisäisesti sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (OPH 2014, 35–36.) Perusopetuslain 3§:ssä säädetään, että opetus edellyttää kotien kanssa tehtävää yhteistyötä (628/1998). Lisäksi yhteistyötä tehdään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa 5§, 7§ ja 15§ (1287/2013) tarkoitettujen opiskelu- huollon toimijoiden, kuten psykologin ja kuraattorin kanssa. Oppilaan tuen järjestäminen edellyttää myös yhteistyötä. Oppilashuoltolain 14§ (1287/2013) neljännessä momentissa sekä perusopetuslain 16§ toisessa momentissa (628/1998) säädetään, että tuen tarpeen selvittäminen ja opiskelijahuollon palveluihin liittyvä toiminta käsitellään monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi tehostettu tuki edellyttää huoltajan ja oppilaan kuulemista ja opettajien välistä yhteistyötä. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 25–26.)

Moniammatillinen yhteistyö on eri ammattiryhmien keskinäistä yhteistyötä. Kyseessä on työtapo, jonka tavoitteena on toimia asiakkaan parhaaksi siten, että kukin ryhmän jäsen tuo lisäarvoa toimintaan oman alansa asiantuntemuksella. (Pärnä 2012, 48–50.) Koulussa oppilashuoltoryhmän monialaisuus tarkoittaa sitä, että asiantuntijaryhmä sisältää opetusalan ammattilaisten lisäksi myös oppilashuollon asiantuntijoita, kuten terveydenhoitajan, psykologin tai kuraattorin (OPH 2014, 77–78). Kuraattorien ja psykologien koulukohtaisilla työpäivillä onkin havaittu yhteyttä toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi toimivan moniammatillisen yhteistyön on havaittu olevan yhteydessä varhaisen puuttumisen toteutumiseen. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, 121.) Siirtyminen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen on lisännyt opettajien yhteisopettajuutta ja moniammatillista yhteistyötä. (Jahnukainen & Hautamäki 2015, 203). Tiiviillä yhteistyöllä on myönteinen vaikutus kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden toteutumiseen. Koulun toimintakulttuurin tulee olla avointa, osallistavaa ja vuorovaikutteista. Tämä on edellytyksenä myös kehittymiselle. (OPH 2014, 29, 36.)

Positiivisen käyttäytymisen tukea (SWPBS) on tutkittu eri muodoissa maailmanlaajuisesti. Onnistunut koko koulun positiivisen käyttäytymisen tuen malli vaatii henkilöstön sitoutumista. Yhdysvaltalainen SWPBIS-malli on käytössä tuhansissa kouluissa ympäri maailmaa. Tutkimustulokset ovat osoittaneet SWPBS mallin positiiviset vaikutukset koulumaailmassa. Toimiva konsepti vaatii pitkäjänteisyyttä sekä sitoutuneisuutta onnistuneiden lopputulosten saavuttamiseksi (Sugai & Horner ym. 2002). Useissa tutkimuksissa on tuotu esille johtoportaan sekä muun opetushenkilöstön tuen merkitys onnistuneeseen toimintamalliin (esim. Tyre, Feuerborn, Beaudoin & Bruce 2020; Coffey & Horner 2012).

Scaletta, Tejero ja Hughes (2021) toivat tutkimuksessaan esille, että onnistut SWPBS-toimintamallin käyttöönottoa edistää hajautettu johtajuus. SWPBS-tiimin opettajat muotoilivat toimintamallin käytäntöjä ja prosesseja sopimaan heidän koulunsa toimintakulttuuriin, tarjosivat muille opettajille koulutusta ja mahdollisuutta kehittää omaa ammattitaitoaan. PBIS-toimintamallia tutkiessa on huomattu, että tukikeinoja käytettäessä on tärkeää myös kerätä siitä saatavaa dataa. Kerättyä dataa pystytään hyödyntämään silloin kun arvioidaan tuen toimivuutta sekä organisaation toimintaa (Horner, Sugai, Fixen 2017).

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksemme tarkoitus on luoda kokonaiskuva kouluissa tarjotusta käyttäytymisen tehostusta tuesta. Haluamme selvittää miten kasvatusammattilaiset kuvaavat käyttäytymisen tuen tehostamista ja miten se toteutuu koulun arjessa kasvatusalan ammattilaisten kokemana. Tutkimuksen aineisto on kerätty kouluissa, joissa on toteutettu ProKoulu-toimintamallia useiden vuosien ajan. ProKoulun keskeinen ajatus on huomata oppilaiden onnistuminen ja aikuisen toiminnan johdonmukaisuus (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016).

1. Mitä käyttäytymisen tuen tehostaminen on haastateltavien kuvaamana?
2. Miten käyttäytymisen tuen tehostaminen toteutuu koulun arjessa?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen ja lähestymme siinä sekä fenomenologista tieteenfilosofista näkökulmaa että käytännönläheisempää näkökulmaa. Tutkija on vapaa mukauttamaan menetelmäänsä sellaiseksi, joka vastaa parhaiten tutkimuksen tarkoitusta ja tarpeita. (Creswell & Poth 2018, 27.) Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme ”Mitä käyttäytymisen tuen tehostaminen on haastateltavien kuvaamana” edellyttää käytännönläheistä näkökulmaa. Tämän kysymyksen osalta suhtauduimme haastateltaviin todellisina informanteina, jotka kuvaavat kouluissa tarjotua tehostettua tukea kasvatusalan ammattilaisina ja oman koulunsa asiantuntijoina. Suhtauduimme siis tietoon oletetusti oikeutettuna uskomuksena, jolloin tieto rakentuu sen hetkisen asiointilan mukaan ja voi muuttua, jos uutta tietoa ilmenee (Creswell & Poth 2018, 27; Hothersall 2019).

Fenomenologia on teoreettinen näkökulma, jossa tarkastellaan ihmisten todellisia kokemuksia. Tuolloin tieto rakentuu ihmisen kokemusmaailman kautta (Cohen, Manion, Morrison, Bell, Martin & Sullivan 2013, 18, 223; Tuomi & Sarajarvi 2018, luku 1). Fenomenologisessa tutkimuksessa kuvaillaan tutkittavien kokemuksista nousevaa ilmiötä ja sen tarkoitusta. Yksilöiden kokemuksista muotoutuu ilmiö. (Cresswell & Poth 2018, 75.) Toinen tutkimuskysymyksemme ”Miten käyttäytymisen tuen tehostaminen toteutuu koulun arjessa” edellyttää fenomenologista lähestymistapaa, jotta voitaisiin tarkastella haastateltavien kokemusten kautta muodostuvia ilmiöitä. Tästä syystä poimimme tarkasteluun aineistosta vain haastateltavien kokemuksia kuvaavat ilmaukset.

5.1 Aineiston keruu

Keräsimme aineiston teemahaastattelun avulla. Haastattelimme SWPBS-Erasmus hankkeessa olevien koulujen henkilökuntaa. Haastattelimme eri ammattiryhmiin kuuluvia henkilöitä, koska halusimme saada kokonaiskuvan koulussa tarjotusta pedagogisesta tuesta. Taulukossa 1 esittelemme haastateltavat. Olemme jakaneet haastateltavat opetushenkilöstöön (n = 11) ja muihin kasvatustyötä tekeviin (n = 6) sekä olemme määritelleet, ketä kuhunkin ryhmään kuuluu.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kasvatusalan ammattilaisilta, haastattelimme 17 kasvatusalan ammattilaista 12 koulusta keväällä 2022. Koulujen kanssa tehtävää tutkimusta koskevat yhteistyösopimukset ja tutkimusluvut oli hoidettu SWPBS-Erasmus hankkeen tutkijoiden toimesta jo syksyllä 2019. Yksilökohtaiset tutkimusluvut ja tietosuojaselosteet haastatteluja varten teimme Itä-Suomen yliopiston valmiista mallipohjista. Ne lähetettiin jokaiselle haastateltavalle luettavaksi hyvissä ajoin ennen haastattelua ja luvat käytiin vielä läpi ennen haastattelun alkua.

Haastateltavien valintaan oli muutamia kriteereitä. Kaikki haastateltavat ovat osallistuneet vähintään yhteen tutkimushankkeen aikana tarjottuun käyttäytymisen tehostamista tukevaan koulutukseen ja toimivat kouluissa, joissa ProKoulu periaattein toimiva yleinen tuki oli hyvällä tasolla (tuki vähintään 70 prosenttisesti ks. Mcintosh, Massar, Algozzine, George, Horner, Lewiz & Swain-Bradway 2017). Lisäksi kriteerinä oli, että haastateltava on ollut töissä kyseisessä koulussa vähintään kaksi vuotta.

Haastateltavat	Määrä (n = 17)
Opetushenkilöstö	11
- erityisopettaja	4
- luokanopettaja	5
- aineenopettaja	1
- rehtori	1
Muut kasvatustyötä tekevät	6
- kasvatusohjaaja	3
- nuoriso-ohjaaja	1
- kuraattori	2

Taulukko 1. Tutkimuksen kohdejoukko

Fenomenologisessa lähestymistavassa on edellytyksenä, että haastattelu olisi keskustelunomaista, haastateltava voisi kertoa ja kuvailla asiaa laajasti omien kokemustensa pohjalta. Näin ollen haastateltavalta kannattaa pyytää kuvailua ja esimerkkejä aiheesta. Tällainen

kysymysmuoto tuottaa laajempia vastauksia aiheesta, jolloin saadaan laajempia vastauksia. (Vilkka 2021, luku 5.) Keskitymme tutkimuksessamme haastateltavien kokemusten tutkimiseen, mutta suhtaudumme tutkittaviin myös asiantuntijoina, jotka toimivat todellisina informantteina kertoessaan omasta työstään. Olemme valinneet tutkimuksemme aineiston keruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, kysymykset eivät ole tarkkaan määriteltyjä, mutta eivät kuitenkaan täysin avoimia (Hirsjärvi & Hurme 2015, luku 4; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018).

Haastattelurunkoomme (ks. Liite 1) valitut teemat on rakennettu PBIS toteuttamisprosessin ytimessä toimivien neljän, interaktiivisen elementin pohjalle. Nämä ovat tavoitteet, tutkimusperustaiset interventiokeinot, tiedonkeruu sekä toimintatavat. (OSEP 2015). Jokainen elementti toimi haastattelun kantavana teemana. Lisäksi kirjasimme jokaiseen teemaan tarkentavia kysymyksiä, joita halusimme haastattelussa vielä korostaa ja tarkentaa ellei haastateltava tuonut niitä itse kertomuksessaan esille. Ensimmäinen tarkasteltava teema oli toimintatavat (Simonsen & Myers 2015). Tällä halusimme selvittää, mitä käyttäytymisen tuen tehostaminen kouluissa on, minkälaisen prosessin se sisältää, minkälaista yhteistyötä siinä toteutetaan ja miten tuen tehostamisesta päätetään. Seuraavana teemana meillä oli tutkimusperustaiset interventiokeinot eli strategiat, joiden avulla saavutetaan oletettuja tuloksia (Simonsen & Myers 2015). Positiivisen käyttäytymisen tuki perustuu tutkimusperustaisiin toimintamalleihin, joiden avulla voidaan saavuttaa laadukkaita ja pysyviä muutoksia kouluihin sekä positiivista muutosta opettajissa ja oppilaissa. (Sugai & Horner 2002). Koska kouluissa oli käytössä positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamalli, halusimme kartoittaa heidän kokemuksiaan tutkimusperustaisista käyttäytymisen tuen toimintamalleista.

Kolmas kantava teema oli tiedonkeruu. Tällä viitataan tietoon, jota käytetään tulosten, käytäntöjen ja järjestelmän valintaan, tarkkailuun ja arviointiin. (Simonsen & Myers 2015.) Halusimme selvittää, minkälaista dokumentaatiota kouluissa tehdään ja minkälaista dataa kerätään oppilaiden käyttäytymisen tuen seurannasta. Lisäksi meitä kiinnostaa arvioinnin näkökulma aiheesta eli miten tuen vaikuttavuutta arvioidaan. Viimeinen elementti, joka sitoo kaikki edellä mainitut kolme elementtiä yhteen eli tavoitteet. Tukea suunnitellessa on tärkeä muodostaa tavoitteet sekä

opettajalle että oppilaalle (Sugai & Horner 2002). Tuen aikana tavoitteita tulee seurata ja tarkentaa sosiaalisen ja kasvatuksellisen merkityksen vuoksi (OSEP 2015). Tällä haluttiin selvittää, miten positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamalli sopii kouluihin ja onko sillä saavutettu tuloksia. Lisäksi meitä kiinnosti kasvatustieteen ammattilaisten kokemukset ja se, miten tämä kokonaisuus sopii osaksi heidän työnkuvaansa.

Fenomenologisessa haastattelussa avoin haastattelu olisi menetelmän kannalta paras (Vilkkä 2021, luku 5), mutta mielestämme oli tarkoituksenmukaisinta käsitellä aihetta keskeisten, ennalta mietittyjen teemojen kautta. Lisäksi ensimmäinen tutkimuskysymyksemme edellytti käytännönläheistä lähestymistapaa ja tästä syystä PBIS toteuttamisprosessin elementtien pohjalta rakennetut haastatteluteemat mahdollistivat tiedon keräämisen asiantuntijoiden näkemyksistä. On tärkeää käyttää sellaista toteutustapaa, joka vastaa parhaiten tutkimusongelmaan (Cresswell & Poth 2018, 27). Esitetyt kysymykset ohjaavat haastattelua ja rajaavat sitä, mutta jossain määrin rajaaminen on myös tarpeen (Laine 2018). Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat avoimia, jotta haastateltavat voivat kertoa omista kokemuksistaan, mutta kysymysten painopiste on tarkkaan harkittu ja huolellisesti sidottu tutkimusaiheeseen (Galletta 2012, 47). Ihmisten tulkinnat ja heidän antamat merkitykset asioista ovat merkityksellinen osa teemahaastattelua sekä se, että merkitykset asioille syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa tarkoitus onkin painottaa keskustelua valituista teemoista sen sijaan, että tutkija esittäisi vain kysymyksen toisensa perään. Lisäksi haastattelussa on vältettävä johdattelua, ja siksi on hyvä antaa haastateltavan kertoa ja määritellä asia aluksi pelkän teeman perusteella ja tarkentaa vastausta sitten teemaan liittyvillä kysymyksillä ja tarkennuksilla. (Hirsjärvi & Hurme 2015, luku 6; Eskola, ym. 2018.)

Teemahaastattelussa kysymykset määritellään ennakoon, mutta haastattelun edetessä haastattelijalla on mahdollisuus vaihdella kysymysten järjestystä ja sanamuotoa (Hirsjärvi & Hurme 2015, luku 6). Toteutimme haastattelun videohaastatteluna käyttäen Teams-ohjelmaa. Haastatelimme eri ammattiryhmien edustajia ja tästä syystä haastattelumme teemat painottuivat eri tavoin haastateltavasta riippuen. Tämä on teemahaastattelulle tyypillistä. Haastattelupaikka on aineiston keräämisen kannalta olennainen tekijä, eikä etäyhteyden välityksellä ole välttämättä mahdollista luoda yhtä hyvää vuorovaikutustilannetta kuin paikan päällä. (Eskola, ym. 2018.)

Toisaalta haastateltava voi näin osallistua haastatteluun itselleen turvallisessa paikassa ja osallistuminen on melko vaivatonta, sillä etäpalaverit ovat tulleet monille tutuiksi ja haastatteluun osallistuminen onnistuu vain painamalla valmiiksi lähetettyä Teams- sovelluksen kokouslinkkiä.

Haastateltavan saavuttua Teams-kokoukseen, tervehdimme ja esittelimme itsemme. Tällainen lyhyt keskustelu on tarpeellista luottamuksen syntymistä ja tilanteeseen sopeutumista varten (Hirsjärvi & Hurme 2015, luku 6). Lisäksi olimme valinneet haastattelun ensimmäiseksi kysymykseksi lämmittelykysymyksen ”mitä teet työkseesi”. Näin saimme ohjattua vuorovaikutustilanteen vapaammasta keskustelusta lähemmäksi haastattelutilannetta. Kysymys oli muotoiltu tarkoituksellisesti sellaiseksi, että haastateltavan olisi helppo vastata siihen. Haastattelijan tulee olla kohtelias vuorovaikutustilanteessa ja hoitaa asiaan kuuluvat tervehdykset, mutta haastattelutilanne olisi hyvä aloittaa melko nopeasti tapaamisen alkamisesta (Warren 2012).

Kun haastattelut oli toteutettu, aloitimme aineiston purkamisen. Valitsimme aineiston purkutavaksi aineiston kirjoittamisen tekstiksi eli litteroinnin. Litterointityyleistä valitsimme sanasanaisen puhtaaksikirjoittamisen. Koska emme analysoineet itse keskustelua, emme myöskään merkinneet litteroituun tekstiin äänenpainoja, taukoja, nonverbaalista toimintaa tai haastateltavan mielentilaa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, luku 7; Cohen, ym. 2013, 537.) Litteroitua aineistoa meillä kertyi yhteensä 199 sivua, fontti Open Sans, pistekoko 10 ja riviväli 1,5.

5.2 Aineiston analyysi

Aineiston keräämisen ja analysoinnin aikana meille muodostui selkeämpi kuva myös teoreettiseen viitekehukseen tarvittavasta sisällöstä. Cohenin ja kumppaneiden (2013, 539) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että analysointi alkaa aineistonkeruun alkuvaiheessa, jotta teoreettinen viitekehys voidaan luoda. Tutkijoiden onkin hyvä määritellä tutkittavan aiheen suuntaviivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Haastatteluissa on tyypillistä, että aineistoa tulee paljon, joten aikaisessa vaiheessa valitut suuntaviivat voivat auttaa hillitsemään aineiston määrää. (emt.) Käytimme aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei ole tietyn epistemologian tai teorian ohjaamaa, mutta siihen

on mahdollista soveltaa näitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Analysoimme litteroidut haastateluaineistot Miles ja Hubermanin (1994, 10) kolmivaiheisen analyysimallin mukaisesti. Mallin mukaiset analyysin kolme vaihetta ovat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmitteleminen ja johtopäätösten tekeminen. Taulukossa (2) on esimerkki analysointivaiheista. Käytimme analyysissä myös Tuomi ja Sarajärven (2018, luku 4) laadullisen analyysin periaatteita.

Ennen aineiston pelkistämistä teimme päätöksen siitä, mikä meitä aineistossa kiinnostaa. Ensimmäisellä analysointikerralla valitsimme kiinnostuksen kohteeksi haastateltavien kokemuksiin liittyvät ilmaukset ja jätimme kaiken muun pois analyysistä. Aineistossa esiintyi monia kiinnostavia näkökulmia, mutta kokemusten tutkiminen oli meidän nimenomainen kiinnostuksenkohdeemme. Yhdessä tutkimuksessa ei voi tutkia kuin tarkasti rajattua ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4).

Analysointiprosessin jälkeen huomasimme, etteivät kokemuksista nousseet yläkategoriat muodostaneet riittävän hyvää kokonaisuutta käyttäytymisen tehostetusta tuesta kouluissa. Siksi meistä oli tarpeen määritellä myös haastateltavien näkemys käyttäytymisen tehostetun tuen keinoista, jotka olimme jättäneet analyysistä pois. Koodasimme aineistolähtöisesti haastateltavien kuvaukset tukemisen keinoista. Käytimme samaa Miles ja Hubermanin (1994, 10) kolmivaiheista analysointiprosessia etsiessämme haastateltavien kuvauksia tukemisen keinoista. Toteutimme myös tämän vaiheen aineistolähtöisesti. Valitsimme koodeihin kaikki tukikeinot, joista haastateltavat puhuivat, sillä olimme painottaneet tehostetun tuen näkökulmaa haastattelukysymyksissä. Näin saimme muodostettua toisen yläkategorian: käyttäytymisen tuen tehostaminen kasvatusalan ammattilaisten kuvaamana.

Analysoinnissa käytimme koodaamisen ja analysoinnin apuna Atlas.ti-ohjelmistoa. Ohjelmiston käyttäminen voi auttaa tutkijaa ajatteluprosessissa, jos sitä käytetään mielekkäällä tavalla (Laajalahti & Herkama 2018). Tiedon siirto tapahtui käytännössä siten, että siirsimme ensin aineiston Atlas.ti ohjelmistoon ja etsimme litteroidusta aineistosta kokemusta ilmaisevat aineistolainaukset. Koodasimme aineistolainaukset ytimekkäiksi pelkistyksiksi eli koodeiksi. Tämän jälkeen muodostimme ohjelmassa koodeista koodiryhmiä (code groups), joihin liitimme toisiinsa sopivat

koodit. Lopuksi yhdistimme koodiryhmistä kokonaisuuksia ohjelmiston reports-osioon. Näistä muodostui yhteensä 12 yläkategoriaa. Näistä oli havaintojemme perusteella mahdollista muodostaa vielä kaksi ylemmän tason kuvausta käyttäytymisen tuen tehostamisesta. Yläkategorioiksi muodostuivat käyttäytymisen tuen tehostaminen sekä käyttäytymisen tuen tehostamisen toteutuminen.

Aineistolähtöisen analyysin tavoite on tehdä aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aiempi tutkimus ei ohjaa analyysiä, vaan analyysin tulisi olla aineistosta lähtevää. Tutkijan tulee siis pohtia omia ennakkokäsityksiään aiheesta, jotta nämä eivät ohjaa analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Olimme tietoisia ProKoulu-toimintamallin taustalla vaikuttavasta tutkimuksesta ja rakensimme haastattelurungon PBIS-toteuttamisprosessin elementtien pohjalta. Teimme analyysin kuitenkin mahdollisimman aineistolähtöisesti, sillä halusimme tuoda esiin tutkittavien kokemukset mahdollisimman autenttisesti. Analyysin valmistuttua havaitsimme myös, etteivät tulokset noudattaneet PBIS-toteuttamisprosessin mukaista kaavaa. PBIS-elementtien mukainen tulosten tarkastelu olisi jäänyt liian kuvailevaksi ja pinnalliseksi.

Sitaatit	Alakategoria	Yläkategoria
<p>LO 5 "...mein täytyy ensin niinku aikuisten mieltä sitä, et toimitaanks me oikeasti niinku johdonmukaisesti ja toimitaanko myö niin ku me ollaan sovittu ja sit ne pitää kaikki olla myös näkyvissä ja lapsille varmasti myös näkyviä ja ja kerrottuja ja kerrattuja juttuja, että lapsetkin tietää, että mitä mistäkin käyttäytymisestä seuraa..."</p> <p>KO 1 "...siinä ehkä on just niitä puutteita, että että me kaikki toimittaisiin samalla tavalla, että että sitten voi olla vaikka välitunnilla kun puututaan vaikka johonkin käyttäytymisen käyttäytymiseen niin, että kaikki puuttuisi siihen samalla tavalla ja toimisi niinku samojen samojen niinku toimintatapojen mukaan..."</p>	Aikuisen toiminnan merkitys	Aikuisen vastuullinen ja ammattitaitoinen toiminta
<p>LO 2 "...osa oppilaista vaatii kyllä sen, että pitää olla hyvin semmoinen tiukka ja säännönmukainen kumminkin, mutta sitten mahdollisimman paljon sitten semmoista positiivista huomiota ja ylipäätään miusta on ehkä kaikista tärkein niinku, asia, no ihan kaikkien oppilaiden kohtaamisessa, mut varsinki näitten, joilla on niinku haasteita, että eka luo sen niinku sen vuorovaikutuksen kuntoon, että... jos tulee uusi oppilas... niin kyllä minä teen kaikista eniten töitä siinä että, että meillä löytyy semmoinen yhteys ja sitten kun se hyvä yhteys on niinku syntynyt... niin sit on paljon helpompi jutella sen oppilaan kanssa siitä että mikä nyt on niinku haastavaa tai onko joku paikka mihin pitää kiinnittää huomiota..."</p>	Vuorovaikutussuhde oppilaaseen	

Taulukko 2. Esimerkki analyysivaiheesta

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Tuloksemme jakautuivat kahden pääotsikon alle. Ensimmäiseksi tuomme esiin kasvatustilan ammattilaisten näkemykset siitä mitä käyttäytymisen tuen tehostaminen on. Toiseksi kuvaamme, miten käyttäytymisen tuen tehostaminen toteutuu koulun arjessa. Lopuksi esittelemme yhteenvedon ja johtopäätökset tuloksis-tamme. Käymme tutkimustuloksia esitellessämme keskustelua aikaisempien tutkimusten kanssa. Tulosten väliin sijoitetut aineistositaatit tukevat havaintojamme. Aineistositaattien pe-rässä olevat kirjainlyhenteet kuvaavat eri ammattiryhmiä. EO tarkoittaa erityisopettajaa, LO luokanopettajaa, KU kuraattoria, KO kasvatusohjaajaa, RE rehtoria ja KA kasvatustilan ammattilaista. Kasvatustilan ammattilaisiin sisältyy ammattiryhmiä, joita tunnistettavuuden välttämiseksi emme erittele.

6.1 Käyttäytymisen tuen tehostaminen kasvatustilan ammattilaisten kuvaama

Käyttäytymisen tuen tehostamisen keinoja kouluissa ovat taitojen harjoittelu, aikuisen ajan lisääminen, struktuurin vahvistaminen, ärsykkeiden rajaaminen, onnistumisten tukeminen sekä erilaiset käyttäytymisen tukemiseen suunnatut toimintamallit. Carr ja kumppaneiden (2002) mukaan positiivisen käyttäytymisen tuen malli perustuu opetusmenetelmiin, joiden tarkoituksena on opettaa ja vahvistaa oppilaan positiivista käyttäytymistä. Käyttäytymisen tuen tehostamiseen on kehitetty paljon tutkimusperustaisia keinoja. Kaikissa kouluissa oli käytössä vähintään SWPBS-Erasmus hankkeen kautta ProKoulu ja CICO. Muita käyttäytymisen tukemiseen suunnattuja toimintamalleja oli kouluilla käytössä hyvin vaihtelevasti. Kaikki käyttäytymisen tuen mallit koettiin hyvinä ja sopivina erilaisiin käyttäytymisen haasteisiin.

6.1.1 Taitojen harjoittelu

Kouluissa ja luokissa harjoiteltiin käyttäytymiseen liittyviä taitoja ensisijaisesti ennaltaehkäävästi. Laaja-alainen osaaminen on nostettu yhdeksi merkittäväksi tavoitteeksi

perusouluissa. Kouluissa ohjataan oppilaita ymmärtämään oman toiminnan vaikutus niin omaan kuin muiden hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. (OPH 2014.) Kun yhteiset keinot eivät enää riitä, tehostetaan toimintaa ja siirrytään ryhmä- ja yksilötasoiseen tukeen. Nämä ovat usein yleisen tuen keinoja, mutta kohdennettu yksilökohtaisesti tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Ennaltaehkäisevä toiminta on kouluissa tärkeää tuettaessa oppilaiden käyttäytymistä. Erilaisia käyttäytymisen malleja harjoitellaan yksilökohtaisesti oppilaan kanssa sekä ryhmissä ja luokissa. Luokkatasolla käyttäytymismallien harjoittelu koettiin enemmän ennaltaehkäisevänä toimintana, kun taas ryhmä- ja yksilötasolla kyse oli enemmänkin käyttäytymisen tuen tehostamisesta.

Haastateltavat nostivat esiin tunne- ja vuorovaikutustaidot tärkeäksi osaksi koulun arkea ja käyttäytymisen tukea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 22) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on tuotu esille se, että oppilailla on oltava mahdollisuus kehittää tunne- ja sosiaalisia taitojaan. Tehostetussa tuessa opettaja käy oppilaan kanssa tilanteet yhdessä läpi. Samalla pohditaan keskustelemalla tai draamakasvatusta hyödyntäen erilaisia keinoja ja ratkaisuja siihen, miten eri tilanteissa tulisi toimia.

...täs on kuitenkin semmonen niinku muutoksen aika käsillä, että nähään myös et se tämmöset tunne- ja vuorovaikutustaidot on niin isossa osassa kokonaiskuvassa siin oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnissä et myös sitä erityisen erityisopettajan tukea hyödynnetään myös niinku siihen... (EO 4)

Myös ryhmämuotoiset käyttäytymisen tuen tehostamisen eri muodot nähtiin pääasiassa hyvinä. Ryhmässä oppilaat saavat toisiltaan vertaistukea sekä mallia omaan käyttäytymiseen. Haasteena koettiin kuitenkin se, miten opittu keino siirretään luokkaan. Usein oppilas osasi toimia uudella tavalla pienemmässä ryhmässä, mutta omassa luokassa se unohtui. Myös koko koulun yhteiset tempaukset taitojen harjoitteluun koettiin hyvinä. Ne loivat yhteisöllisyyttä ja tavoitteellisuuden vuoksi pakottivat kaikki opettajat osallistumaan ja käymään asioita oppilaiden kanssa läpi. Tällainen yhteistyömuoto veti koko koulun mukaan tekemään samaa asiaa.

...harmillisesti monesti todetaan, että ne osaa hirveän hyvin siellä ryhmässä ja sitten kun on se luokka niin sitten ei, no sitten me taas tarkastellaan mikäs täällä luokassa nyt on sellaista, että mikä ei niinku vahvasta sitä opittua käytöstä nyt silleen että se siirtyisi tänne... (EO 2)

6.1.2 Aikuisen ajan lisääminen

Tärkeimmäksi tuen keinoksi nimettiin aikuinen: aikuisen antama huomio sekä hänen positiivinen ja välitön palaute. Pelkästään aikuisen antamasta ylimääräisestä huomiosta saattoi olla hyötyä sellaisille oppilaille, jotka eivät saaneet riittävästi huomiota muilta aikuisilta kotona tai koulussa. Näissä tapauksissa oppilaan oli mahdollista saada huomiota haastavalla käyttäytymisellä, mutta jolle ei aikuisen huomion myötä ollut enää tarvetta. Käyttäytymisen tukemisessa pidettiin hyödyllisenä erityisopettajan hyödyntämistä eriytettyssä opetuksessa. Tuolloin oppilaalla on mahdollisuus mennä pienempään ryhmään erityisopettajan luokkaan tekemään tehtäviä.

jos mä otan vaikka vähän pienryhmiä niin sehän ei välttämättä tarkoita sitä, että se olisi aina joku joka tarvii tukea siin matikassa vaan jonka on helpompi sitten keskittyä siellä pienemmässä ryhmässä ja ja ehkä sille on niinku hyvä tulla pois välillä sieltä koko porukan luota ja niitten luota jonka kanssa ehkä vähän lähtee se meno sitten käsistä (EO 1)

6.1.3 Arjen struktuuri ja oppimisympäristö

Tuen keinoina tuotiin esiin ennakkoinnin ja päivästruktuurin tärkeys sekä oppimisympäristön elementit. Toimintaa on tärkeä suunnitella ennakkoon, koska oppilaat reagoivat usein samoihin asioihin uudestaan. Näin voitiin vähentää ei-toivottua toimintaa ennakoimalla ja varmistaa muiden oppilaiden oppimisen jatkuminen. Aamuisin läpikäytävä päiväohjelma helpotti oppilaita olemaan tunneilla. Tarvittaessa tukea voitiin yksilökohtaisesti tehostaa siten, että päiväohjelma pidettiin oppilaan nähtävillä.

Luokkaan on myös hyvä miettiä erilaisia keinoja, joiden avulla saadaan helpotettua olemista luokassa. Haastateltavat mainitsivat muun muassa erilaiset oppimismajat, kuulosuojaimet ja palapelit. Oppimistavaroiden sijoittaminen luokan reunoille ja luokkaan sijoitetut liikuntapisteet antoivat luvan monipuoliseen liikkumiseen oppitunnin aikana. Lisäksi luvallinen siirtyminen luokkatilan ulkopuolelle koettiin hyvänä ratkaisuna tilanteen rauhoittamiselle.

pitäisi olla sitä luvallista kävelyä et voi käyä hakemassa niitä kyniä ja kaikkia tavaroita ja kirjat ja muut ne on semmosessa lokerossa, että ne pitää hakea niinku sieltä, et ne eo oo siinä, et

sit voi kävellä ja sitten taas luokan ovesa on semmoinen tanko missä voi roikkua ja koota itensä sillä tavalla ja se semmoinen liikuntahan auttaa siihen keskittymiseen tosi monella, että osalla se just on se liikuntatunti, no joillain on täysin päinvastoin (LO 1)

6.1.4 Onnistumisten tukeminen

Erilaiset palkitsemisjärjestelmät tulivat esille kaikissa kouluissa yhtenä käyttäytymisen tuen tehostamisen keinona. Osa palkitsemisjärjestelmistä oli kytketty ProKoulun kokonaisuuteen, mutta sen lisäksi oli käytössä yksilötasoisia, omia kevyitä palkitsemisjärjestelmiä. Kaikissa periaatteena oli positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen palkitsemalla. Palkkioita positiivisesta käyttäytymisestä oli mahdollista kerätä itselle, luokalle tai koko koululle. Palkkiojärjestelmiä saattoi olla käytössä oppilaan kotona, koulussa tai molemmissa. Haastateltavat korostivat, ettei palkinnot olleet merkittävän kalliita. Moni mainitsi, että jo aikuiselta saatu huomio toimi palkkiona eli esimerkiksi yhteinen kiva tekeminen toimi parempana palkkiona kuin uusi, kallis tavara. Palkkioissa oppilaita motivoi lisäksi edistymisen seuraamisen mahdollisuus. Tavoitteet oli merkitty oppilaille konkreettisesti nähtäviksi, jolloin palkintohetken lähestymistä oli helppoa seurata.

sitä nyt tietysti ainakin mietitään, että jokainen sais niitä merkkejä ja niitä kerätään sitte päivän päätteeksi semmoiseen tauluun missä se, no meidän luokassa se kettu kulkee, jokaisessa luokassa on vähän oma systeemi, ni kettu kulkee päämäärää ja sitte on kerätty tarpeeks ni tulee se mukavuus tunti ja mukavuus päivät, silleen ne lapset näkee siitä et paljon on tullu sitä positiivisen käytöksen muistukkeiden antamista, paljon niitä merkkejä on antanut, sen näkee konkreettisesti koko ajan ja kaikki nähään ja miten kaukana se on se palkinto tunti et sitä sitä lapset seuraakin tosi aktiivisesti (LO 1)

CICO ei haastattelujen mukaan toiminut yhtä hyvin, kun käyttäytymisen ongelmat koskettivat vanhempia lapsia. Se sopi paremmin pienempien lasten kanssa eteen tuleviin haasteisiin. Vanhempien oppilaiden (5. luokka - yläkoulu) kohdalla motivoivien tekijöiden löytäminen oli paljon haastavampaa kuin nuorempien kanssa. Lisäksi haasteita koettiin toisinaan tavoitteiden muotoilemisessa positiiviseen muotoon.

...jos palkinnoista puhutaan niin pienillehän nyt riittää vaikka se ykkösluokkalainen on aidosti innoissaan, että se saa joka viikko tarran, sille riittää monta viikkoa se tarran, ja tota sitten yläkoululaisten kanssa pitääkin vähän miettiä, että mikä sitä motivoi, että tota, jos mä anna sille yhen tarran, niin se voi olla että se sanoo, et voit pitää tarras... (KA 1)

6.1.5 Käyttäytymisen tuen toimintamallit

ProKoulu-toimintamalli on ollut käytössä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa. Malli on ollut perustana ja kantavana voimavarana tuettaessa käyttäytymistä. Kouluissa onkin koettu, ettei oppilaiden kanssa ole jääty toimettomiksi vaan aina on keinoja, joilla auttaa oppilaita. Myös toimintamalliin kuuluvat CICO ja CICO plus menetelmät koettiin kouluissa hyvinä ja toimivina malleina käyttäytymisen tuen tehostamisessa. CICO on ollut helppo toteuttaa arjessa ja sen aloittaminen koettiin nopeana. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että CICON avulla on pystytty asettamaan sopivia tavoitteita, jolloin oppilaiden motivaatio on säilynyt ja he ovat saaneet myös onnistumisen kokemuksia. CICO plus sen sijaan ei ollut käytössä kovinkaan monessa koulussa. Siihen ei koettu tarvetta tai koulussa ei ollut resursseja ottaa sitä käyttöön. CICO plus menetelmää käyttäneet koulut pitivät sitä hyvänä, mutta työllistävänä keinona. CICO plus toimintamalliin kuuluvat ylimääräiset tapaamiset vaativat kasvatusalan ammattilaisilta enemmän suunnittelu-aikaa.

...meillä se ollaan nyt tän ProKoulun myötä nyt erityisesti nimenomaan niin tota niinku hok-sattu, että että semmoinen jotenkin semmoinen että meillä ei tule semmoinen kädetön olo ikinä, että meillä on aina jotain keinoja... (RE 1)

...jos esimerkiksi kolme viikkotapaamista olis CICOplussassa ja useamman viikon ajan niin se on aika monta tuntia pitää suunnitella sitä ja sen pitää kuitenkin olla silleen niinku tosi semmonen tavoitteellinen juttu, että se niin kun vie aikaa etukäteen... (KO 3)

Koulujen käyttämiä muita toimintamalleja käyttäytymisen tuen tehostamiseen olivat esimerkiksi ART, Maltti, nepsy-valmennus ja Työrauha kaikille. Näiden lisäksi toimintamalleista oli kehitetty omia kevyempiä sovelluksia. Haastateltavien mukaan jokainen näistä toimintamalleista soveltuu tiettyntyyppiseen käyttäytymisen ongelmaan, eikä kaikki sovi kaikille yleisesti. Kaikki toimintamallit koettiin pääasiassa hyvinä ja toimivina, kunhan ne kohdennettiin oikein. Valmiiden toimintamallien rinnalle kehitetyt kevyemmät keinot nähtiin helpompina aloittaa, jolloin prosessi oli mahdollista saada nopeammin alulle. Yleisesti haastatteluissa esiin tulleet tukemisen keinot toimivat hyvin. Niissä kouluissa, joissa erilaiset toimintamallit olivat olleet pidempään käytössä, tuotiin esille myös se, että "silmiä harjaantuu" huomaamaan kenelle CICO sopii ja kenelle ei. Alussa toimintaan saatettiin valita oppilaita, joiden haasteet olivat jo niin suuria, ettei CICO ei enää soveltunut heille. Käyttäytymisen tukemista kehitetään jatkuvasti, jotta erilaiset mallit vastaisivat

tarpeita. Haastateltavien mielestä käyttäytymistä pitää tukea koko kunnassa, koulussa tai vähintään koko luokassa.

6.2 Käyttäytymisen tuen tehostamisen toteutuminen

Seuraavaksi tarkastelemme, miten käyttäytymisen tuen tehostaminen toteutuu kouluissa. Perusopetuslain muutos (642/2010) ei ole tuonut kouluihin tarpeeksi konkreettisia työkaluja käyttäytymisen tukemiseen. Kouluilla on perusopetuslain myötä nähty selkeä tarve saada käyttäytymisen ongelmiin ennaltaehkäiseviä kasvatuksellisia ja pedagogisia työkaluja. (Savolainen ym. 2017.) Tämän seurauksena kouluihin on tuotu muun muassa ProKoulu-toimintamalli ja siihen sisältyvät tuen tehostamisen toimintamallit. Uusien toimintamallien tuominen kouluihin aiheutti alkuun kasvatusalan ammattilaisissa muutosvastarintaa. Toimintamallit kuitenkin sisäistettiin alkuvaikeuksien jälkeen ja mallit saatiin sisällytettyä koulun arkeen. Koko koulun sitoutuessa toimintamalliin, positiiviset tuloksetkin alkoivat nousta esille. Toimiva malli vaatii koululta kuitenkin motivaatiota ja tahtoa muuttua. Tätä vahvistavat monet aikaisemmat tutkimukset (esim. Honer ym. 2010; Tyre & Feuerborn 2017).

6.2.1 Oppimisen vai käyttäytymisen tuki

Käyttäytymisen tuen tehostaminen koettiin kouluissa eri tavoin. Haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että käyttäytymisen ja oppimisen tukeminen kulkevat rinnakkain ja ovat saman arvoisia asioita. Molempiin tarpeisiin on annettava tukea. Monet haastateltavista korostivat, että käyttäytymisen tukikeinojen tulisi olla kunnossa, jotta oppimista ylipäätään voi tapahtua. Myös aiemmat tutkimukset puoltavat tätä näkemystä (esim. Greene 2018; Kremer, Flower, Huang & Vaughn 2016). Joissain kouluissa käyttäytymisen tukemiseen oli panostettu niin, että vahvimmassa tuen muodossa aikaa vietiin oppimiselta eli käyttäytymisen tukea tarjottiin oppituntien aikana. Koulujen sisällä oli kuitenkin vielä paljon ajatusta siitä, että prioriteettina on oppimisen tukeminen ja vasta sen jälkeen käyttäytymisen tukeminen. Erityisopettajan ajan käyttäminen käyttäytymisen tukemiseen oppimisen tukemisen sijaan turhautti joitain opettajia. Myös ohjaajia tarvittiin enemmän käyttäytymisen tukemisessa kuin pedagogisessa tukemisessa.

...mä aattelen sitten tietysti niin, että jos ne käyttäytymisen haasteet on niin kun suuret, niin sen pitäis melkein olla se ehkä semmonen niinku ykkösjuttu mihin kiinnitetään huomiota, että ekana se käyttäytyminen ja semmonen haaste yritetään saaha niinku kuntoon, jotta se oppilas pystyy ottamaan vaikka jotain niinku oppimisen puolen niinku asioita niinku sisäistämään... (KO 3)

Osa kouluista koki käyttäytymisen tuen tehostamisen osaksi kolmiportaista tukea, jolloin koulut yhdistivät eri keinot eri tuen asteille. Haastateltavien mukaan oppilas voidaan siirtää tehostettuun tukeen pelkästään käyttäytymisen tuen perusteella. Näin ollen käyttäytymisen tuen tehostamisen prosessi koettiin samana kuin oppimisen tuen tehostamisen prosessi, ja tuen tehostaminen toteutettiin kolmiportaisen mallin mukaisesti. Jos oppilas siirretään tuen tasolta toiselle, prosessiin kuuluu kolmiportaisen tuen tehostamisen malli ja siihen liittyvät pedagogiset asiakirjat sekä moniammatillinen yhteistyö. Osa kouluista näki käyttäytymisen tuen olevan vahvasti osana yleistä tukea eikä viralliselle tuen tehostamisen prosessille nähty tarvetta.

...kun meillä on koulussa kuitenkin niin se kolmiportainen tuki, nii se helposti meni niinku ihmisillä sekaisin, että pitääks tän nyt olla tehostetussa tuessa, kun tämä saa käyttäytymisen tehostettua tukea, et jotenkin sitä mie en oo ehkä hirveästi enää painottanut, että jotenkin ne opettajat sekota, että pitäis olla jollain niinku korkeammalla tuen portaalla, että tätä voi toteuttaa, vaan että tää on nimenomaan niinku yleistä tukea, jot o tehostettu... (KA 1)

6.2.2 Yleisen tuen merkitys

Haastateltavat korostivat yleisen tuen merkitystä kouluissa. Monet näkivät, että yleisen tuen keinoja pystytään käyttämään pitkään tehostamisen keinoina ennen kuin yksittäisen oppilaan kohdalla on tarvetta tehostaa tukea. Myös Horner ja kumppanit (2015) tukevat tätä ajatusta, heidän mukaansa ensimmäisen tason tukimalleja ei ole tarkoitus unohtaa, vaan tukea tehostetaan niitä hyödyntämällä. Vahvan yleisen tuen rakentaminen ja siihen panostaminen kouluissa, erityisesti luokissa, koettiin tärkeäksi. Se on vähentänyt oppilaiden mahdollisuuksia käyttäytyä ei-toivotusti. Aiemmissa tutkimuksissa on myös todettu, että sitoutunut positiivisen käyttäytymisen tuen tehostamisen mallin käyttö on vähentänyt muun muassa koulun kuripitotoimia (Grasley-Boy, ym. 2021).

...tavallaan sitä tehostamista on myöskin se, että me koko aika koulussa ollaan niinku hereillä siinä, että se yleinen tuki on kunnossa... (LO5)

Käyttäytymisen tuen tehostaminen nähtiin vaihtelevasti osana kolmiportaisen tuen mallia. Osa haastateltavista korosti käyttäytymisen tuen olevan vahvasti yleisen tuen piirissä tapahtuvaa, osa puolestaan toteutti tuen tehostamista selkeästi kolmiportaisen mallin mukaan eri tuen tasoilla. Kouluissa ei aina koettu välttämättömänä tehostaa tukea virallista tietä pitkin. Tuen keinojen nähtiin löytyvän pitkälti yleisestä tuesta ja ne pystyttiin aloittamaan ennen virallisia päätöksiä. Lisäksi haastatteluissa tuli esiin se, että vasta kun yleinen tuki on kunnossa, voidaan kouluissa pohtia tuen tarvetta yksittäisen oppilaan kannalta.

...mä mietin sitä, että ei se aina välttämättä oo niin raskas se prosessi ... voihan se mennä myös ilman mitään virallisia työryhmiä tai papereita, että mietitään vaan siihen, lyödään päät yhteen ja mietitään, et hei ootko sä kokeillut tätä, et tätähän meillä on kokeiltu, no kokeillaanpas tätä ja sitte katsotaanpas ensi viikolla auttoiko se mitään ja näin, että yleensä ne on niitä yleisen tuen keinoja ehkä intensiivisemmin ja henkilökohtaisemmin käytettynä... (EO2)

6.2.3 Aikuisen vastuullinen ja ammattitaitoinen toiminta

Haastatteluaineistossa näkyi aikuisen oman toiminnan merkitys tuen tehostamisessa. Toiminnan tuli olla ennen kaikkea johdonmukaista, jotta oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä seurauksia ei-toivotulla toiminnalla on. Tähän kuului myös kaikkien aikuisten yhtenäinen ja samansuuntainen toiminta koko kouluyhteisössä. Oppilailla on mahdollisuus käyttäytyä toivotulla tavalla, kun toiminta on johdonmukaista. Tuolloin aikuiset sekä lapset tuntevat samat menettelytavat ja toimintatapa on yhtenäinen ja siten myös selkeä. Aikuisen täytyi haastateltavien mielestä myös pohtia, oliko hänen oma toimintansa selkeää. Hänen tuli ottaa huomioon, näyttäytyivätkö tavoitteet ja odotukset oppilaalle selkeinä, sekä oliko lapsella tarvittavia taitoja toivottuun käyttäytymiseen.

...vähennettäisiin ne mahdollisuudet käyttäytyä huonosti sen takia, että en tiedä mitä pitää tehdä tai päivä näyttäytyy jotenkin kaoottisena tai muuta ja nyt mulle tulee semmoinen olo, että mä rupean tässä niinku häiriköimään koska mulla on epäselvä olo ja mä en tiedä mitä mun pitäisi tehdä ja tämä tehtäväkin on liian vaikea ja, että kaikki semmoiset eliminoidaisiin niinku ettei opettaja omalla toiminnallaan järjestäisi sitä huonoa käyttäytymistä... (EO 2)

Lisäksi palautteen oli oltava positiivista sen sijaan, että oppilas joutuu negatiivisen palautteen kierteeseen. Oppilaat saavat helposti negatiivista palautetta, jolla ei-toivottu käytös nostetaan esiin. Aikuisella oli vastuu siitä, millä tavalla hän antoi palautetta oppilaalle. Positiivisten asioiden huomioiminen mahdollisti sen, että oppilas sai huomiota vain toivotusta käyttäytymisestä. Siitä huolimatta, että positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen nähtiin tärkeänä, myös ei-toivottuun käyttäytymiseen tulisi puuttua. Koulujen toimintakulttuurissa oli vastaajien mielestä tärkeää kiinnittää kuitenkin erityistä huomiota toivotun käyttäytymisen palkitsemiseen.

Aikuisten oli pohdittava myös yksilötasolla, mitkä tuen keinot sopivat kenellekin, mitkä ovat ongelmien ytimet sekä mitkä tuen keinot ovat oppilaan kannalta parhaimmat. Pohdintaa voitiin tehdä yhdessä oppilaan kodin kanssa ja tukemisen keinoiksi valikoitiin tarpeeseen parhaiten vastaava menetelmä. Borgmeier ja kumppanit (2017) kuvaavat, että ennen tuen tarjoamista on määriteltävä ongelmakäyttäytyminen sekä pohdittava, mitkä tekijät laukaisevat käytöksen ja mitkä ovat käytöksen seuraukset. Lisäksi on mietittävä, mitä oppilas ongelmakäyttäytymisellään tavoittelee. Haastateltavat pohtivat myös sitä, miten hanke vaikutti omiin toimintatapoihin. Ilman tutkimuksen vaikutusta toiminta voisi olla joustavampaa ja soveltavampaa.

mietitään jotenkin tota meidän valikkoa aina, että minkä tyyppinen se pulma, että mistä se niinku johtuu, niinku esimerkiksi CICOa ja Malttia nyt tarjoaisin aika erityyppisille lapsille, et vaikka lähtökohtaisesti niinku tukikeinoksi (EO 2)

Haastateltavien mielestä oppilastuntemus sekä opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutussuhde loivat pohjan käyttäytymisen tuen tehostamiselle. Tuen rakentamiseen tarvittiin oppilastuntemusta, jotta oppilaille voitiin suunnitella toimivia tukikeinoja. Oppilaan arjessa eniten mukana olevilla aikuisilla oli arvokasta tietoa siitä, millaisista tukikeinoista oppilas hyötyi. Haasteita oppilastuntemuksessa ilmeni yläkoulussa tai opettajan vaihtuessa uuteen. Näkemys sopivista tukikeinoista saatiin tällöin muilta oppilaan kanssa aikaisemmin aikaa viettäviltä aikuisilta tai tutustumalla ajan kanssa oppilaaseen. Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen ja lapsen edun ajatteleminen nimettiin usein työtä helpottavina tekijöinä. Näin oli mahdollista keskustella oppilaan kanssa ja lapsen etua ajattelemalla saatiin parempia lopputuloksia.

...tärkein on just sen luokanopettajan kanssa käytävä keskustelu ja siinä koska hän kuitenkin näkee sen koko koko ryhmän ja se näkee sitä paljon enemmän kuin vaikka mie ni sit ne on tosi arvokkaita ne häne huomiot ja toki ja luokassa on koulunkäynninohjaaja niin sit myös hän on mukana siinä antamassa omia näkemyksiä... (EO 4)

6.2.4 Koulun toimintakulttuuri

Uuden toimintamallin rakentaminen kouluun koettiin työläänä, ja toimivan kokonaisuuden rakentaminen vaati useamman vuoden työn. Toimintamallin omaksuminen vei henkilökunnalta aikaa, eikä siitä koettu aluksi olevan hyötyä. Alkuun osa opettajista koki muutosvastarintaa. Kritisoitiin sitä, että oppilasta pitää palkita itsestään selvästä käyttäytymisestä. Kun toimintamallista oli muodostunut osa koulun toimintakulttuuria ja omaa työtä, tuloksia saavutettiin. Tämän seurauksena myös yleinen mielipide muuttui positiivisemmaksi. Onnistunut lopputulos vaatii kaikkien sitoutumista. Haasteita syntyi, kun kaikki eivät olleet sitoutuneet toimimaan koko koulua koskevan mallin mukaisesti.

...sitten kun kaiken tämän alun rämpii, sen jälkeen pääsee toteuttamaan sitä, niin sitten sitten ne kokemukset on niinku hyviä ja tuntuu, että niinku muutosta käyttäytymisessä tapahtuu (EO2)

Myös sitoutuminen tuen antamiseen koettiin tärkeäksi. Osa haasteltavista kuvasi omaa ja kollegoidensa motivaatiota ja työn mielekkyyttä sekä liittivät nämä asiat hyviin lopputuloksiin tuen antamisessa. Sen sijaan osa kasvatusalan ammattilaisista koki käyttäytymisen tuen ikävänä lisänä omassa työnkuvassaan ja kokivat kuormittuneisuutta. Aiemmista tutkimuksista saadut tulokset osoittavat, että opettajien minäpystyvyydellä on merkittävä ja myönteinen suhde työtyytyväisyyteen (Kasalak & Dağyar 2020, 27). Aikuisten sitoutuminen ei yksin riitä, myös oppilaiden motivaatiolla on suuri merkitys onnistuneessa lopputuloksessa. Oppilaan osallistaminen ja opettajan kanssa yhdessä tavoitteiden pohtiminen koettiin tärkeänä osana prosessia. Kukaan ei pysty toisen käytöstä muuttamaan, ellei hänellä itsellään ole motivaatiota siihen. Kavereiden tuki ja kannustus motivoivat myös oppilasta yrittämään muutosta.

...sitten ois oikein motivoituneita tyyppisiä, että miusta tuntuu, et ne tulokset on aina sitä paremmat, mitä motivoituneempi myös se ite ohjaaja on et sit ne ehkä vähän no se vähän kärsii

jos se ohjaa vähän silleen et mie nyt meen ja hoidan tän homman ja täs on tää lappu ja moro... (KA 1)

6.2.5 Käyttäytymisen tuen ja vaikuttavuuden arviointi

Käyttäytymisen tuen arviointi nähtiin pitkälti jatkuvana arjen havainnointina. Haastateltavat kokivat arvioinnin käyttäytymisen osalta olevan silmämääräistä ja opettajasta riippuvaa. Monet luottivat käyttäytymisen tuen seurannassa käytäväkeskusteluun ja opettajien omiin havaintoihin. Oppilaiden edistymisestä keskusteltiin säännöllisesti opettajien ja vanhempien kesken sekä moniammatillisissa palavereissa. Käyttäytymisen tuen arviointiin liittyvästä kirjauksesta ei ole muodostunut selkeää toimintamallia, vaan se oli pitkälti koulu- ja tapauskohtaista. Kirjaaminen oli johdonmukaisempaa, jos tuen muoto sisälsi valmiin kirjaamisohjan.

Konkreettinen kirjallinen seuranta sisältyi ainoastaan CICO-toimintamalliin ja siitä sovellettuihin kevyempiin tukimalleihin. Hankkeen myötä tullut CICO toi mukanaan valmiin ja selkeän pohjan seurantaan varten. Haastateltavat kokivat tämän helpoksi ja toimivaksi keinoksi CICO-tuen seurantaan. Haasteena tässä kuitenkin nousi esiin arjen kiire: muistaako opettaja täyttää seuranta-korttia aina tunnin päätteeksi. Muuten kirjaaminen oli epäjohdonmukaista tai jopa olematonta. Opettajat nostivat myös esille tietoturvallisen järjestelmän puuttumisen, koska muistiinpanoja käyttäytymisen kehityksestä ei ole mahdollista kerätä esimerkiksi ruutuvihkoon.

jos CICO on käytössä, niin sehän on tietysti hyvin konkreettista se seuranta ku voidaan laskee prosentteja piirtää käyrää ja tota (.) ni se järjestyy sen puoleen mutta muutenhan se sit jos ei oo jotain tämmöstä niinku järjestelmää sisäänrakennettu siihen systeemiin niin sittenhän se on varmaan tällaista niinku keskustelua säännöllisin väliajoin, et voi olla tämä meidän tämä oppimisen tuki -ryhmä vaikka missä on sitte, sovitaan jo että palataan tähän asiaan niinku tän tukijakson jälkeen ja katotaan mitä on tapahtunut tai sit se voi olla sellaista niinku käytäväkeskustelua että miltä näyttää (EO 2)

Käyttäytymisen tukemisen kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin koettiin kuitenkin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haastateltavat nostivat kuitenkin esille huolen siitä, että kirjaaminen saattoi mennä arjen toteuttamisen ja tuen antamisen edelle. Huolenaiheena oli myös, miten kirjatut

tukitoimenpiteet saadaan tuotua arkeen ja seurattua niiden toteutumista. Tukikeinojen toteutumisen seuranta edellytti henkilökunnalta myös yhteistä keskustelua ja pohdintaa.

Kokonaisvaltainen seuranta ja arviointi olivat kuitenkin tärkeitä osia tukemisen prosessissa, jotta tarvittavia muutoksia pystyttiin tekemään ja lopputulos olisi mahdollisimman lähellä toivottua. Arviointi antoi tietoa siitä, miten tukea jatketaan tulevaisuudessa, oliko tukitoimia lisättävä tai purettava. Myös seurantakeskustelut tuen loppumisen jälkeen olivat haastateltavista tärkeitä. Niiden avulla selvitettiin, oliko tukikeinoista ollut todellista hyötyä vai oliko kyseessä palkinnonhakuisuutta. Haastateltavat nostivat vielä esille sen, että tuen vaikutukset eivät olleet näkyvissä heti. Alakoulussa tarjottu tuki saattoi näkyä vasta yläkoulussa. Se vaatii opettajilta kärsivällisyyttä prosessia kohtaan. Carr ja kumppanien (2002, 6–9) mukaan kestävien muutosten saavuttamiseen menee aikaa. Tuen vaikutusta seurataan vuosia.

...mun mielestä kaikissa niinku ei pystytä edes näkemään sitä sitä niinku sitä selkeetä tulosta niinku heti, että ne voi olla tosi pitkässä juoksussa sitten ne et voi olla, että sitten mitä jotain työtä mitä me tehään täällä käyttäytymisen eteen niin voi näkyä sitten oppilaalla vasta vaikka yläkoulussa, et sillä tavalla et mä aattelen että nää on niinku silleen aika monella oppilaalla tämmöisiä pitkiä prosesseja... (KO3)

6.2.6 Tuen tarjoamisen haasteet

Koulun arki vaikutti haastateltavien mielestä siihen, minkälaisia mahdollisuuksia oli antaa tukea oppilaille. Arki toi kouluihin erilaisia haasteita ja vaatii koulun henkilöstöltä paljon joustavuutta. Kiire, resurssit, koronapandemia ja aikuisten vaihtuvuus toivat haasteita tuen toteuttamiseen. Erityisesti CICO-tukeen tarvittavia ohjaajia koettiin olevan liian vähän. Tästä syystä tuen aloittaminen viivästy. Lisäksi resurssin varaaminen johonkin tiettyyn toimintaan vei sitä pois jostain toisesta toiminnasta, jossa sille olisi tarvetta. Vallinnut pandemia-aika on jättänyt joitain käyttäytymisen tukikeinoja kokonaan pois. Koulun arjessa sujuvuutta hankaloitti myös kiire, joka vaikeutti tukeen liittyvää seurantaa ja yhteistyötä.

Keskusteltaessa käyttäytymisen tehostetun tuen tarjoamisesta haastateltavat mainitsivat usein ohjaajaresurssin. Monissa kouluissa CICO-tuki nähtiin tärkeänä keinona, jolle monilla oppilailla

olisi tarvetta. CICO-tukeen liittyvät ohjaajan päivittäiset tapaamiset voitiin kuitenkin järjestää vain muutamille oppilaille kerrallaan. Tämän koettiin viivästyttävän tuen antamista, sillä monissa kouluissa resurssia ei ollut riittävästi. Käytössä olevat resurssit oli lisäksi suunnattu muihin tarpeisiin, jolloin niiden suuntaaminen käyttäytymisen tuen tehostamiseen vei resursseja muusta toiminnasta.

Toisaalta kohdennettu resurssi lisäsi arjen sujuvuutta. Jos resurssien kohdentaminen oli hyvin suunniteltua tai esimerkiksi yhteisopettajuuden kautta käytössä oli enemmän aikuisia, haastateltavien mielestä käyttäytymisen tukemiselle oli aikaa omassa arjessa. Resurssien kohdentaminen käyttäytymisen tukeen koettiin myös toimintaa hyödyttävänä, sillä käyttäytymisen tuki oli haastateltavien mielestä hyödyllistä muillekin kuin vain tukea saaville oppilaille. Lisäksi tukikeinot tuli rakentaa luokkaan, jotta se olisi aina oppilaan saatavilla. Koulussa ei voitu luottaa siihen, että esimerkiksi tukeen suunnattu resurssi, kuten ohjaaja tai erityisopettaja olisi aina läsnä oppitunneilla.

...ohjaajat on niin kiinni, nehän on johonkin resursoitu nimenomaan johonkin kipupisteeseen, johonkin tarpeeseen, niin sitten vielä, että otetaan vielä lisäksi tää ja nyt sun pitäiskin vielä lentää päivittäin 2 kertaa, et tohon kellonaikaan tonne ja tohon kellonaikaan tonne, mutta auts mie oonki itseasiassa iltissä ja sieltä ei voi lähteä, niitä lapsia ei voi jättää ja niin se on niinku se varmaan suurin tämmöne et käytännön toteutus, että millä (.) millä resurssilla. Se olis mun mielestä helppo sanoa että, no sen kun vaan jätät ja lähdet, että meet hoitaa sen 10 minuuttia, mutta sitten kun ne tilanteet on sellaisia, että... ei niitä voi jättää ja kaverit on sellaiset, et niit ei voi jättää... (KA 1)

Koulun arjessa myös muutokset ja kiire tuottivat haasteita. Sen lisäksi, että yhteistyölle, kirjaamiselle ja seurannalle oli vaikea löytää aikaa, arkea haastoivat myös aikuisten vaihtuvuus ja koronapandemia. Aikuisten vaihtuvuus oli haasteena tukikeinojen jatkuvuudelle, sillä uuden aikuisen täytyy aina omaksua oppilaalla käytössä olleet tukikeinot. Aikuiset vaihtuivat paljon, joillain oppilailta ne vaihtuivat vuosittain ja lisäksi tutuilla aikuisilla oli poissaoloja. Tukikeinojen jatkuvuuden lisäksi niiden suunnittelu edellyttää oppilastuntemusta, jota uudella aikuisella ei alkuun ole.

Koronapandemian takia kouluissa on ollut poissaoloja, jolloin aikuiset ovat vaihtuneet ja tukikeinot ovat viivästyneet. Tuen toteuttaminen on voinut jäädä sijaisen vastuulle, jolle ei ole

välttämättä välittynyt tietoa tukemisesta tai ei ole siihen ammattitaitoa. Lisäksi koronarajoitusten seurauksena oppilaita ei ole voitu esimerkiksi sekoittaa eri ryhmiin. Oppilailla ei ole ollut entisiä mahdollisuuksia siirtyä ryhmästä toiseen ja siksi on joitain tukikeinoja jäänyt kokonaan pois.

...arki on välillä kiireistä ja aina ei muista ei ehdi ja koronan takia tietysti sijaistarve on ollut aika suurta että sitä vaihtuvuutta on ollut ja sitte eihän aina sijaiselle muista vaikka kertoo, et hei täällä oppilaalla on tällainen tai tätä pitäis muistaa niinku kattoo eikä sitä totta kai voida myöskään olettaa että sijaisen tarviis tehdä koska hän ei välttämättä ole kouluttautunut... (EO 4)

6.2.7 Tuen tehostamista yhteistyössä

Oppilaan käyttäytymisen tukeminen ei ole pelkästään opettajan vastuulla, vaan mukana on laaja joukko eri alan ammattilaisia, opettajat eivät siis jääneet yksin oppilaiden ongelmien kanssa. Kun koulun keinot loppuivat, mukaan tuli ulkopuolinen tuki, esimerkiksi kuraattori, psykologi tai toimintaterapeutti. Käyttäytymisen tuen tehostaminen perustui haastateltavien mielestä yhteistyöhön. Yhteistyötä tehtiin moniammatillisesti sekä kodin ja kollegoiden kanssa keskustelemalla. CICO oli omaksuttu monien koulujen tuen tehostamisen työtavaksi ja sen ympärille luotu toimintatapa oli haastateltavista helppo. Kokemukset tuen tehostamiseen liittyvästä yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia, sillä työnjako ja yhdessä pohtiminen koettiin mielekkäänä työtapana. Yhteistyöhön liittyviä haasteita nähtiin lähinnä aikataulujen yhteensovittamisessa sekä joissain tapauksissa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kouluissa käyttäytymisen tuen tehostamista tehtiin yhteistyössä muun muassa keskustelemalla, jakamalla vastuuta yhteisesti ja sopimalla työnjaoista.

Yhteistyö toimi pääasiassa hyvin, mutta ongelmiakin oli. Suurempia haasteita koettiin, kun työskenneltiin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Aikatauluongelmien lisäksi ulkopuolelta tarjottua tukea pidettiin joissain tapauksissa turhana ja jopa ylimääräisenä kuormituksena. Joissakin tapauksissa opettajien vuosien kokemus ja karttunut oppilastuntemus oli sivuutettu täysin ja opettajille oli tarjottu avuksi hyödyttömiksi koettuja menetelmiä. Pahimmassa tapauksessa ulkopuolelta ehdotettu ja hyödyttömäksi koettu tuki vei resurssia joltain toiselta, tuesta mahdollisesti hyötyvältä oppilaalta. Cameron, Lart, Bostock ja Coomber (2013, 232) havaitsivat

tutkimuksessaan, että moniammatillisen yhteistyön haasteena on arvostuksen puute eri ammattiosaajien kesken. Toisaalta moniammatillista yhteistyötä saatettiin pitää myös voimaannuttavana, jolloin kokemukset olivat myönteisiä. Myös Cameron ja kumppanit (2013, 231) esittävät, että moniammatillinen yhteistyö voi johtaa asiakkaan parempaan terveyteen ja hyvinvointiin. Moniammatillista yhteistyötä ei kuitenkaan ollut kaikissa kouluissa riittävästi saatavilla, vaan vanhemmat joutuivat hakeutumaan oppilashuoltopalveluiden piiriin itsenäisesti.

...vähän ollaan oltu pitkin hampain välillä juuri tästä, että sieltä kasvatusneuvolan, perheneuvolan puolelta sanotaan, että ootteko kokeilleet tätä, kun me tasan tarkkaan esimerkiksi jonkun oppilaan kohdalla tietään, että täähän ei toimi. Meillä on 7 vuotta 8 vuotta tätä pyöritetty niin niinku sanoin, se näppituntuma alkaa olla aika hyvä, että silloin tuntuu, että meidän ammattitaitoa ei niinku arvosteta... (LO 3)

Koulujen sisällä käyttäytymisen tuen tehostamiseen liittyvä yhteistyö koettiin pääasiassa toimivana ja tehokkaana. Avoin ja keskusteleva toimintakulttuuri koettiin hyväksi yhteistyömuodoksi, jolloin ongelmia ei jouduttu ratkomaan yksin ja oppilaisiin suhtauduttiin kaikkien yhteisinä. Haastateltavien vastauksissa näkyi luottamus omiin kollegoihin. Avoin keskusteluilmapiiri edisti tarjottua käyttäytymisen tukea. Tuen keinoja suunniteltiin monissa kouluissa yhdessä. Kouluihin oli luotu valmiita malleja tukemiselle, ja opettajien läsnäolo helpotti yhteistyötä. Haastetta toi kuitenkin yhteisen ajan löytäminen esimerkiksi palaverille. Tämän koettiin johtuvan työntekijöiden kiireisistä aikatauluista.

Kun oppilaille tarjottiin tukea kokonaisvaltaisesti, tiedon välittyminen eri toimijoiden kesken tapahtui pääosin kasvokkain, sillä eri toimijoilla oli omat järjestelmät tietojen kirjaamiselle, eikä tietoa voinut välittää salassapitovelvollisuudesta johtuen. Cameron ja kumppanit (2013, 232) nostivat yhteistyön haasteeksi tiedonvälittämisen ammattilaisten välillä ja esittivät, että tiedonvälittämiseen liittyviä toimintatapoja pitäisi kehittää. Haastateltavien mielestä henkilökohtaisesti toteutettu tiedonvälitys oli kuitenkin melko sujuvaa, jos toimijat olivat samassa paikassa, kuten esimerkiksi silloin kun kuraattorit ovat kouluissa ja he voivat keskustella paikan päällä muun henkilökunnan kanssa.

...mitä myö kirjataan niin ei näy mihinkään, että esimerkiksi, jos lapsella on sitten johonkin psykiatrilta tai kasvatus- ja perheneuvolaan tai, tai johonkin tuonne kasvatuksellisiin

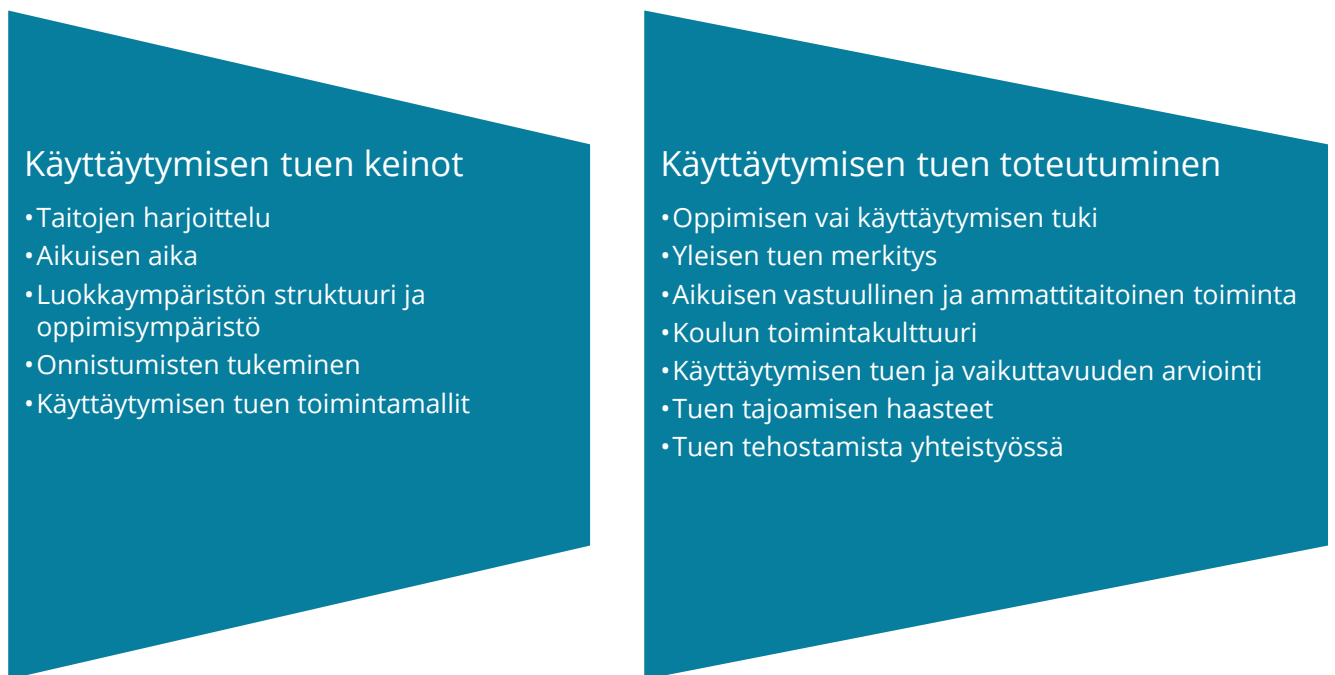
palveluihin myös se, niin myö ei nähdä mitä siellä tehdään ja hyö ei näe mitä myö tehään, et se ehkä on se haaste siinä. Ja sama se, että sitte taas koulu ei näe, ku mie en kirjaa mihinkä heidän järjestelmään, mitä myö ollaan tehty, et sit se on vähän niinku suullisesti mennään, et HOJKSissa saattaa lukee, et kuraattori tapaa ja tukee ja mut et sit tavallaan se semmoinen dokumentointi ei näy... (KU 2)

Yhteistyötä tehdään kouluissa myös oppilaiden huoltajien kanssa. Yhteistyö kodin kanssa koettiin oleellisena osana prosessia ja enimmäkseen kokemukset yhteistyöstä olivat positiivisia. Monet haastateltavat kertoivat, että koti otetaan yhteistyöhön mukaan tukiprosessin alussa. Koti haluttiin osalliseksi ja oli siten tärkeä yhteistyökumppani positiivisessa huomioimisessa, palkittamisessa sekä koulun palaverissa. Kodin tuen ja osallisuuden koettiin vaikuttavan positiivisesti oppilaaseen ja tuen toimivuuteen. Jos kotoa ei osallistuttu yhteistyöhön, etenkin CICO-tukikeinoon jouduttiin tekemään sovellutuksia tai sitä ei voitu ottaa lainkaan käyttöön.

...mietitään sitä että kuka tekisi mitäkin siinä ja niinku että puhalletaan tavallaan samaan samaan tavoitteeseen ja ja millä millä tavalla kukin siihen osallistuu koska koska sitten taas jos koulu tekee omia toimia ja siellä kotona ei tapahdu mitään niin niin tuota se on aika aika niinku vaillinainen sitten se vaikka kuinka niin kuin yrittäisi parempaa... (KU 1)

6.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimusaineistosta voitiin havaita kaksi yläluokkaa, käyttäytymisen tuen tehostamisen keinot sekä käyttäytymisen tuen toteutuminen kouluissa, kuviossa 2 on koottu tutkimuksemme löydökset. Kasvatusalan ammattilaisten kuvaamia käyttäytymisen tuen tehostamisen keinoja olivat käyttäytymisen taitojen harjoittelu, aikuisen aika, luokkaympäristön struktuuri ja ärsykkeiden rajaaminen, onnistumisten tukeminen sekä erilaiset käyttäytymisen tukemiseen suunnatut toimintamallit. Haastateltavat kuvasivat tuen keinojen olevan yksinkertaisia arjen toimia. Käyttäytymisen tuen periaatteet olivat monelta osin samoja kuin tutkimustietoon perustuvat tukemisen keinot (esim. Epstein ym. 2008). Tämä viittaa siihen, että kasvatusalan ammattilaisilla oli ymmärrystä tuen taustalla olevasta teoriasta ja tutkimuksesta.



Kuvio 2. Tutkielman tulokset

Aikuinen nähtiin tärkeänä tukikeinona. Aikuisten yhtenäinen, johdonmukainen toiminta, aikuisen antama aika sekä positiivisen huomioon toimintakulttuuriin sitoutuminen ovat merkityksellisiä tekijöitä käyttäytymisen tuen tehostamisessa. Aikuisella on lisäksi vastuu vuorovaikutussuhteen luomisessa oppilaaseen. Tämä mahdollistaa muun muassa hyvän oppilastuntemuksen, jonka avulla käyttäytymisen tukemisen keinoja voidaan suunnata. Aikuisen antama aika ei kuitenkaan aina ollut haastateltavien vastauksissa tavoitteellista. Lisäaikuinen saattoi rauhoittaa vilkasta luokkaa, mutta ilman tavoitteiden asettamista ja tuen vaikuttavuuden seuraamista pitkävaikutteisia tuloksia ei saatu aikaan. Haastateltavat nostivat myös arjen struktuurin ja oppimisympäristön elementit tärkeäksi osaksi toimivaa arkea. Epsteinin ja kumppaneiden (2008) mukaan monet luokkahuoneeseen kohdennetut tehokkaat interventiokeinot vähentävät tai poistavat oppilaiden ongelmallista käyttäytymistä. Muokkaamalla oppimisympäristöä, päivän järjestystä tai oppimismenetelmiä vastaamaan oppilaiden tarpeita on mahdollista edistää oppilaiden sitoutumista ja toivottua käytöstä luokassa.

Kaikissa kouluissa erilaiset palkitsemisjärjestelmät olivat tärkeässä roolissa osana käyttäytymisen tukea. Palkitseminen hyvästä käytöksestä on yksi osa positiivisen käyttäytymisen tuen mallia

(Horner, Sugai & Lewis 2015). ProKoulu-toimintamallin lisäksi kouluilla oli käytössä monia muita käyttäytymiseen suunnattuja toimintamalleja, joiden keskeisiä piirteitä olivat tavoitteiden asettaminen, taitojen harjoittelu, aikuisen huomio sekä onnistumisen tukeminen. Samat piirteet nousevat monissa käyttäytymisen tuen oppaissa ja tutkimuksissa (esim. Bierman, Lochman & Greenberg 1992; Epstein ym. 2008). Jokainen koulu oli rakentanut oman koulun tarpeisiin sopivat mallit.

Oppimisen ja käyttäytymisen tukemisen vastakkainasettelu oli aineistossamme yllättävä ja toistuva teema. Monet vastaajat ottivat tähän kantaa, vaikka heiltä kysyttiin vain käyttäytymisen tukemisesta. He näkivät oppimisen ja käyttäytymisen tukemisen yhtä tärkeinä asioina, mutta heidän kollegoillaan saattoi olla eriävä näkemys asiasta. Käyttäytymisen haasteiden nähtiin olevan myös oppimisen esteenä, ja tätä löydöstä tukee esimerkiksi Kremerin ja kumppaneiden (2016) tutkimus. Tämän seurauksena oppimisen tukemista ei voitaisi pitää käyttäytymisen tukea tärkeämpänä. Myös Katz ja Sugden (2013, 7) toteavat, että oppilaiden sitoutuminen vähentää haastavaa käytöstä, jolloin huomio on mahdollista suunnata oppimisen tukemiseen. Käyttäytymisen tukea toteutettiin haastateltavien kouluissa vaihtelevasti joko yleisen tuen piirissä tai selvästi kolmella eri portaalla. Portailla liikkumisen periaatteet olivat pitkälti samat kuin oppimisen tuen tehostamisessa.

Monet haastateltavat korostivat yleisen tuen merkitystä. Tämä oli aineistomme toinen yllättävä teema, kun haastatteluissa keskityimme nimenomaan tuen tehostamiseen. Vastaajat toivat esille sen, että tukea ei aina tarvitse lähteä tehostamaan vaan riittää, että yleistä tukea vahvistetaan, esimerkiksi erilaisilla tukimallien kevyemmällä sovelluksilla. Yleisen tuen keinot koettiin samoina käyttäytymisen tuen eri vaiheissa. Horner ja kumppanit (2015) tuovat myös esille, että ensimmäisen tuen tason tukikeinoja ei ole tarkoitus unohtaa tehostaessa tukea. Yleisen tuen vahvistaminen on siten mielestämme tuen tehostamista, vaikka tuki ei siirtyisikään virallisesti tehostetun tuen tasolle. Käyttäytymisen tuen tehostaminen ei näin ollen aina sisälly kolmiportaisen tuen tasolle vaan tukea voidaan tehostaa ja tarjota kolmiportaisen tukimallin ulkopuolella. Suomalainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli on tarkoitettu tuen järjestämiseen eikä esimerkiksi häiriöiden diagnosointiin (Björn ym. 2016, 63).

Käyttäytymisen tukea toteutettiin kouluissa myös erilaisten tutkimusperustaisten toimintamallien mukaisesti. Uudet toimintamallit koettiin aluksi haastavina ja niiden omaksumiseen kului aikaa. Toimintamallit nähtiin kuitenkin tuloksellisina, mikäli koko työyhteisö sitoutui niihin. Myös aiemmat tutkimukset tuovat esille koulun henkilöstön sitoutumisen tärkeyden onnistuneen toimintamallin luomiselle (esim. Tyre ym. 2020). Lisäksi työntekijöiden ja oppilaiden motivaatio nähtiin oleellisena tekijänä positiivisten tulosten saavuttamisessa. Motivaation puuttuminen kuormitti työntekijöitä. Haastateltavien koulut olivat ProKouluja, joissa toimintamalliin oli sitouduttu. Näin ollen kyseinen toimintamalli nousi vahvasti esiin aineistossa. ProKoulu kokonaisuuden ulkopuoliset käyttäytymisen tukimallit koettiin myös hyvinä vaihtoehtoina, näin erityyppisille haasteille löytyi sopiva tukimuoto.

Käyttäytymisen tuen toteuttamiseen liittyi lisäksi vaikuttavuuden arviointi. Arviointi kohdistui tuen toteutumiseen sekä sen vaikuttavuuteen. Kouluissa vaikuttavuuden arviointi oli suurelta osin havainnointia, joka purettiin keskustelemalla. Tomlinson ja kumppanit (2014, 28, 59) tuovat esille, että arvioinnilla mahdollistetaan se, että oppilaan tuen tarpeista ja taidoista saadaan tietoa. Näin voidaan suunnitella tavoitteellista toimintaa. Lisäksi arvioinnilla tehdään näkyväksi suunniteltujen keinojen toimivuus, jolloin toimintaa voidaan ohjata oikeaan suuntaan ja toiminnasta saadaan tuloksellista. Myös Horner ja kumppanit (2017) tuovat ilmi datan keräämisen tärkeyden tuen toimivuuden arvioimisessa. Tuen toteutumisen arvioinnissa haasteena nähtiin tietoturvallisen kirjausjärjestelmän puute, jota jatkuvaluonteinen arviointi olisi edellyttänyt. Lisäksi kirjaamista edellyttävät toimintamallit ovat tuoneet lisää työtä ja tämä toi kuormitusta, vaikka se nähtiin samalla myös tärkeänä muun muassa tuen toimivuuden, tiedon välittymisen ja muistamisen kannalta. Seuranta-arvioiden tekeminen on melkein edellytys sille, että tukea voidaan muokata ja tarvittaessa myös lopettaa.

Käyttäytymisen tuki tapahtui koulun arjessa. Siihen liittyvät palaset kuten resurssien jakaminen, yhteistyö kollegoiden, kotien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa, toimintakulttuurin omaksuminen, oppilaan kohtaaminen sekä tukeminen edellyttivät syventymistä, aikaa ja jatkuvuutta. Arjen sujuvuutta vaikeuttivat riittämättömät resurssit, kiire, koronapandemia sekä aikuisten

vaihtuvuus. Resurssit oli kohdennettava sinne, missä niitä tarvittiin, ja vähäiset resurssit haastivat arkea. Sen sijaan tehokkaasti kohdennettu resurssi sujuvoitti arkea, ja nähtiin koko ryhmää helpottavana asiana. Sugai & Horner (2002) tuovat myös tutkimuksessaan esille, että koulujen on huomioitava resurssinsa ja toimintansa, jotta ne edistävät korkealaatuisia ja jatkuvia parannuksia sekä pitkäaikaisia muutoksia oppilaiden ja opettajien käyttäytymisessä.

Käyttäytymisen tuen tehostaminen edellytti monenlaista yhteistyötä. Kokemukset yhteistyöstä koulun aikuisten kesken olivat pääosin positiivisia. Haastateltavat painottivat avointa ja keskustellevaa toimintakulttuuria ja yhdessä tekemistä. Myös Katz ja Sugden (2013, 19) havaitsivat yhteistyölle varattavan ajan tärkeyden osallistavissa opetuskäytänteissä. Aikuisten keskinäinen vuorovaikutus saattaa rajoittua kuitenkin ainoastaan käytävällä ja opettajainhuoneessa tapahtuviin kohtaamisiin (Rajakaltio 2011, 201). Tiedon välittyminen eri toimijoiden välillä tapahtui kasvokkain, sillä eri kirjausjärjestelmät eivät salassapidosta johtuen mahdollista tiedon siirtymistä. Pärnän (2012, 50) mukaan moniammatillinen yhteistyö tuo parhaimmillaan asiakkaan tukemiseksi useiden ammattilaisten ammattitaidon ja näkemyksen yhteen.

Aineistossamme oppilashuolto ja koulu koettiin kuitenkin jossain määrin irrallisina toisistaan. Kouluihin tarjottiin tukimenetelmiä, jotka eivät olleet tarkoituksenmukaisia ja saattoivat pahimmillaan viedä resurssia toisaalta. Opettajat esimerkiksi mainitsivat kokeneensa, ettei heidän ammattitaitoaan ole arvostettu moniammatillisessa yhteistyössä, vaikka he ovat käyttäneet aikaa ja ammattitaitoa tuen järjestämiseen. Heidän oppilastuntemuksensa on ollut tuen järjestämisen perusta, mikä on auttanut arvioimaan eri tukimenetelmien sopivuutta. Moniammatillisessa yhteistyössä tätä oli kuitenkin saatettu väheksyä ehdottamalla sellaisia tukitoimia, jotka opettajat kokivat hyödyttömiksi tai joita oli jo kokeiltu. Pahimmassa tapauksessa oppilashuollon edellyttämät tukitoimet veivät resurssia koulun muilta tuen tarvitsijoilta.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin tärkeänä, koska lapsen kasvatus tapahtuu yhteistyössä. Näin kasvatus ja käyttäytymisen tuki on yhtenäistä, eikä oppilas elä kahdessa maailmassa, jotka pahimmillaan eivät kohtaakaan. Myös Fettig, Schultz & Ostrosky (2013, 31–33) huomauttavat, että tehokas käyttäytymisen tukeminen edellyttää hyvää yhteistyötä kodin kanssa. Jos käyttäytymisen

tuki on teoriassa toimiva, mutta sopii huonosti kodin kontekstiin, kasvatuskumppanuus ei toteudu ihanteellisesti. Tällöin tukeminen voi jäädä kodin osalta puutteelliseksi tai kodin osuus saattaa puuttua kokonaan.

7 Pohdinta

Tarve tehostaa käyttäytymisen tukea lähtee oppilaan ongelmakäyttäytymisestä. Lapsen ongelmakäyttäytyminen on usein seurausta ympäristötekijöistä. Tukea tehostettaessa on otettava huomioon lapsen ongelmakäyttäytymisen lisäksi ympäristö, jossa haastavaa käytöstä esiintyy. (Carr, ym. 2002.) Myös tutkimuksessamme oli havaittavissa, että ympäristöllä on merkitystä tuettaessa käyttäytymistä. Ympäristön huomioimisella voidaan vähentää oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Ympäristön lisäksi yhteistyö kodin, koulun ja sosiaali- ja terveys alan ammattilaisten välillä on haastateltaviemme mukaan yksi oleellinen osa oppilaan käyttäytymisen tukemista. Lisäksi käyttäytymisen tuen arviointi antaa arvokasta tietoa tuen vaikuttavuudesta. Haastateltavat kuvasivat arvioinnin olevan jatkuvaa arjen havainnointia. Yllättävänä teemana tutkimuksessa nousi käyttäytymisen ja oppimisen tuen vastakkainasettelu, näkemuserot siitä kumpi on tärkeämpää, puhututti vastaajiamme.

Käyttäytymisen tuen tehostaminen olisi tehokkainta ympäristössä, jossa aikuisten toiminta on johdonmukaista ja tutkimukseen perustuvaa. Tätä on esimerkiksi koulussa käytössä oleva positiivinen tuki ja käyttäytymiseen suunnatut toimintamallit. Positiiviseen käyttäytymisen tukeen suunnatuissa interventioissa tarkoituksenmukaista on ongelmakäyttäytymisen kontekstin muuttaminen sen sijaan, että pyritään muuttamaan itse käyttäytymistä (Carr ym. 2002). Käyttäytymisen tuen keinot on rakennettava koulun arkeen, jotta ne tukevat oppilasta päivittäin. Tuki ei voi olla yhden lisäaikuisen vastuulla, vaan oppimisympäristö on rakennettava siten, että tuenkeinot ovat aina läsnä. Tässä nousee esiin ympäristön merkitys. Kun oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, mitä seurauksia ei-toivotusta toiminnasta seuraa, arjen struktuuri on rakennettu selkeäksi ja hyvää käytöstä vahvistetaan positiivisella huomioimisella, jolloin vähennetään mahdollisuuksia ongelmalliseen käyttäytymiseen (Epstein 2008; Horner, Sugai, Anderson 2010).

Koulun arki on oppilaan arkielämän muuttuva ympäristö. Kouluissa on kiire ja muutoksia tapahtuu jatkuvasti, koulutuspoliittiset päätökset tuovat muutoksia toimintaan (Rajakaltio 2011) ja aikuiset vaihtuvat kouluissa. Aikuisten vaihtuessa oppilaan arkeen ilmaantuu uusia aikuisia, jotka eivät tunne oppilaitaan tai näille jo suunniteltuja tukemisen keinoja. Käyttäytymisen tuen tehos-

taminen edellyttää oppilastuntemusta ja toisaalta tiedon välittymistä. Tätä haastavat vieraat aikuiset, joita voivat olla sijaiset, uudet opettajat tai moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluvat toimijat. Kun asian parissa työskentelee henkilö, jolla ei vielä ole tuntemusta tapauksesta, voi tuen tarjoaminen olla laadultaan heikompaa. Sijaisille ei aina välity tieto tukemisen keinoista, eivätkä he ole aina koulutettuja tuen antamiseen. Tuen käytännön toteuttaminen voi hankaloitua, kun tietoa ei välity riittävästi uudelle aikuiselle. Toisaalta myös uuden ryhmän kanssa aloittavalla opettajalla menee aikaa tutustua oppilaisiin ja vakiinnuttaa jo hyväksi havaitut keinot osaksi omaa toimintaa.

Haastateltavat kokivat kouluympäristön struktuurin merkitykselliseksi käyttäytymisen kannalta, jotta käyttäytymisen haasteita ei aiheutettaisi luokkaan omalla toiminnalla. Positiivisessa käyttäytymisen tuessa keskeistä on, että ongelman konteksti korjataan ongelmakäyttäytymisen sijaan (Carr 2002). Kiireisessä arjessa rutiinit voivat helpottaa ajankäyttöä ja siten myös yhteistyötä, mutta miten arjen struktuurin käy, kun oppilaiden tutut aikuiset ovat poissa. Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan käyttäytymiseen, ja käyttäytymishaasteita omaavien oppilaiden on havaittu hyötyvän läheisestä vuorovaikutussuhteesta opettajaan (Baker, Grant & Morlock 2008). Lisäksi hyvä vuorovaikutussuhde voi toimia käyttäytymishaasteita ehkäisevänä tekijänä (O'Connor, ym. & 2011). Toisaalta jotkut haastateltavista mainitsivat, että ProKoulu on rakennettu niin vahvaksi, ettei henkilöstön muutokset haittaa toimintaa.

Kokonaisvaltaisen tuen toimivuuden takaamiseksi koulun tulisi olla yhteistyössä sekä koulun sisäisesti että sen ulkopuolella, oppilaan kotiin ja oppilashuollon toimijoihin. Kodin vaikutus oppilaan käyttäytymiseen on merkittävä ja kodin osallisuudella saadaan positiivisia tuloksia oppilaan käyttäytymiseen (Domina 2005). Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeä osa lapsen kasvatusta. Lapsella on paremmat mahdollisuudet menestyä ja onnistua, kun kodilla ja koululla on yhteinen tavoite. Jos kodin ja koulun kasvatukselliset näkemyserot poikkeavat toisistaan, jää lapsen koulussa saama tuki ja kasvatusta vaillinaiseksi. Vanhemmilla voi olla merkittävä vaikutus lastensa käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäisyssä (Domina 2005). Haastateltavat olivat pääasiassa tyytyväisiä kodin osallisuuteen.

Koulujen toiminnassa on mukana laaja moniammatillinen tiimi. Toiminta ei rajoitu vain opettajan ja oppilaan väliseen toimintaan vaan mukana ovat myös sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaiset. Näin ollen opettajat eivät enää jää yksin oppilaiden tukemisen kanssa, vaan apua on tarjolla monipuolisesti. Vaikka oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287) turvaa, että oppilas saa moniammatillista tukea koulussa, niin tämä ei kuitenkaan aina toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Haastatteluissa nousi esiin se, että kuilu koulun ja oppilashuollon välillä oli paikoitellen suuri. Myös Ahtola (2013) tuo artikkelissaan esille sen, että oppilashuolto ei toimi tarpeeksi hyvin. Yhtenä ongelmana on, että huomio kiinnittyy ainoastaan oppilaaseen, vaikka opettajan ja kodin toiminnallakin on merkitystä. Näiden aikuisten toiminta on ensisijaista kehittäessä oppilaiden psykososiaalista ja fyysistä hyvinvointia. Toisaalta moniammatillisessa yhteistyössä nähtiin myönteisiäkin puolia, kuten onnistunut oppilaan tukeminen ja opettajien arvostelukykyyn luottaminen. Näissä tilanteissa moniammatillinen yhteistyö oli koulun arjessa tapahtuvaa, esimerkiksi opettajan ja kuraattorin välistä yhteistyötä. Mielestämme tämä pohjautuu siihen, että kuraattori on ainakin toisinaan läsnä koulun arjessa koulusta ja kunnasta riippuen. Hän näkee ja kuulee oppilaita sekä on opettajien tukena arjen kasvatustyössä. Näin ollen myös yhteistyö sujuu. Toisin saattaa olla niiden oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa, jotka tapaavat oppilasta vähemmän.

Käyttäytymistä ja siihen kohdennetun tuen vaikuttavuutta tulisi myös arvioida. Arviointia hyödyntämällä ymmärretään käytössä olevien keinojen toimivuus sekä lähtöpiste (Tomlinson ym. 28–30, 59). Tämä nähtiin tärkeänä osana käyttäytymisen tuen tehostamisen prosessia myös tutkimuksessamme. Vaikuttavuuden arviointia hyödyntämällä voidaan tehdä päätöksiä tuen tehostamisesta tai lopettamisesta. Arvioinnista kysyttäessä haastateltavat vastasivat epäröiden ja pohmien, arvioidaanko heillä käyttäytymisen tukea edes millään tavalla. Esiin nostettiin kuitenkin arjen havainnoinnit ja kollegoiden väliset käytäväkeskustelut. Kyseessä on mielestämme formatiivinen arviointi. Opettajat keräävät jatkuvasti tietoa oppilaan oppimisesta ja edistymisestä tavoitteenaan parantaa oppilaan saavutuksia (Moss & Brookhart 2019). Pohdimme, onko siis formatiivinen arviointi osa opettajan jokapäiväistä toimintaa niin, ettei aina välttämättä tiedosteta sen olemassaoloa.

Aineistossamme näkyi vastakkainasettelua käyttäytymisen tuen ja oppimisen tuen välillä. Tämä oli yllättävä löydös, sillä keskityimme haastatteluissamme vain käyttäytymisen tukemiseen. Haastateltaville oli myös kerrottu selkeästi, että tutkimuksen aiheena on käyttäytymisen tuen tehostaminen. Siitä huolimatta vertailua oppimisen tukeen ilmeni monissa haastatteluissa ja haastateltavat pohtivat käyttäytymisen tuen tärkeyttä suhteessa oppimisen tukemiseen. Myös Greene (2018, 24) on huomannut, että opettajat erottelevat käytöshaasteet oppimisen haasteista. Haastateltavat kokivat nämä samanarvoisiksi asioiksi, mutta kouluissa oppimisen tukea pidettiin käyttäytymisen tukea tärkeämpänä. Greene (2018, 24) väittää, että noin 80 % koulussa esiintyvistä käytösongelmista voidaan jäljittää akateemisiin vaikeuksiin ja loput 20 % sosiaalisiin haasteisiin. Toisin sanoen käyttäytymisen ja oppimisen haasteet kulkevat käsikädessä, eikä näitä kahta asiaa voi erottaa toisistaan. Kun käyttäytymisen haasteisiin lähestytään samoin kuin oppimishaasteisiin, lähestymistapa oppilaan auttamiseksi muuttuu myötätuntoisemmaksi ja tehokkaammaksi. Vastakkainasettelun taustalla voi mielestämme olla erityisopettajien työnkuvan muutos. Tänä päivänä erityisopettaja ei tue pelkästään erityisen tuen oppilaita, vaan tukea tarjotaan kokonaisvaltaisesti kaikille oppilaille, ja taustalla on mittava työnkuvan muutos (Vitka 2018).

Tutkimuksemme tulosten mukaan ja käyttäytymispsykologisesta näkökulmasta (Crone & Horner 2000; Kauffman & Landrum 2018) ympäristöllä on merkitystä oppilaan käyttäytymiselle, joten ympäristöjä voidaan peilata myös meidän tutkimuksessamme Bronfenbrennerin (1979; 2016) ekologiseen teoriamalliin. Ympäristön eri tasot vaikuttavat lapsen kehitykseen joko suoraan tai epäsuorasti. Koulun toimintaa ohjaavat laajemmat tekijät kuten lait, opetussuunnitelma, koulu maailman arvot ja normit, sekä tutkimus, joka on koulussa käytössä olevien käyttäytymisen tuen toimintamallien taustalla. Asetetut tavoitteet ohjaavat koulun toimintaa ja vaikuttavat lapsen saamaan tukeen. Erilaiset käyttäytymisen tukemiseen kehitetyt mallit sekä koulun käytänteet tuen tarpeen ja vaikuttavuuden arvioinnissa eivät ole suorassa yhteydessä oppilaaseen, mutta vaikuttavat häneen opettajan toiminnan kautta.

Opetus- ja kasvatustyötä joudutaan tekemään arjen muutosten keskellä, eikä yhteistyölle tunnu löytyvän aikaa. Työhön kohdistuu paineita samalla, kun opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, mikä aiheuttaa ristiriitaa hallinnon ja kasvatustavoitteiden välille. (Rajakaltio 2011,

249, 261.) Nämä haasteet vaikuttavat oppilaan saamaan tukeen. Kodin, koulun ja oppilashuollon välinen yhteistyö ovat oppilaan lähiympäristöjen keskinäistä vuorovaikutusta. Ekologisen mallin ytimessä oppilas on vuorovaikutuksessa hänen omassa luonnollisessa toimintaympäristössään ja harjoittelee konkreettisia käyttäytymisen taitoja (Bronfenbrenner 2016). Tähän sisältyy toiminta, jota lapsen kanssa tehdään kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa.

7.1 Eettinen tarkastelu ja luotettavuuden arviointi

Eettistä tutkimusta on perusteltu tutkimus, joka on vastuullisesti sekä hyvin tehty. Osallistujien tulee siis tietää, mitä tutkitaan ja kysymysten tulee olla perusteltuja eikä esimerkiksi pelkästä uteliaisuudesta kumpuavia. Myös tietojen säilytys ja käyttö on oltava tutkittavan tiedossa. Lisäksi tutkimuksessa tärkeää on luottamuksellisuus. Haastattelututkimuksessa tutkittavalta voidaan pyytää luvat aineiston säilyttämiseen ja käyttämiseen ennen haastattelun alkua suullisesti. (Hyvärinen 2017, luku 1; Kuula & Tiitinen 2010, osa 2.) Tutkimuksessamme huolehdimme osallistujiemme oikeuksista tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaisella tavalla (2019, 8–9). Lähetimme haastateltaville tutkimustiedotteen, tutkimuksen suostumuslomakkeen sekä tietosuojaselosteen sähköpostitse hyvissä ajoin ennen haastattelua ja kehotimme tutustumaan niihin huolellisesti (ks. liite 2). Haastattelun aluksi varmistimme, olivatko haastateltavat tutustuneet lomakkeisiin ja kysyimme vielä suostumuksen haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön.

Pohdimme myös paljon tutkielmaan valittavia aineistolainauksia. Emme halunneet, että vastaajan ammattinimike vaarantaisi tunnistettavuuden, sillä joitain ammattiryhmiä kyseisessä tehtävässä ei ole kokonaisuudessaan kovin montaa. Tästä syystä päädyimme ilmoittamaan osan vastaajista ammattinimikkeet koodilla KA = kasvatusalan ammattilainen. Tutkimukseemme ei kuitenkaan osallistunut sellaisia erityisryhmiä, joiden haastatteleminen edellyttäisi erityistä sensitiivisyyttä, sillä tutkimuksemme kohteena ovat aikuiset ihmiset, jotka kertovat kokemuksiaan käyttäytymisen tuen tehostamisesta omassa työssään (Luomanen & Nikander 2017, luku 13).

Tutkija saattaa ottaa huomioon tutkittavien anonymiteetin ja sen, että tutkimusasetelmasta ei aiheudu haittaa tutkittavalle. Tämän lisäksi olisi kuitenkin tärkeää pohtia myös tutkimuksen

taustalla vallitsevia arvoja ja asenteita. Eettinen pohdinta edellyttää tutkijalta siis myös laajempaa syiden tarkastelua. (Laine 2000, 17–18.) Tutkimuksemme kohdistuu käyttäytymisen tuen tehostamiseen. Tämän taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että koulussa tulisi käyttäytyä tietyllä tavalla. Tutkimuksemme tarkoitus on osoittaa, millaista käyttäytymisen tuen tehostaminen on haastateltavien kuvaamana sekä muodostaa kokonaiskuva kouluissa tarjotusta käyttäytymisen tehostetusta tuesta. Haastateltavien kouluissa on ollut käytössä ProKoulu-toimintamalli, jossa keskeistä on oppilaiden onnistumisten huomaaminen ja aikuisten johdonmukaisuus. Tutkimus tähtää siis hyvään ja positiivinen käyttäytymisen tuki tuo hyvinvointia kouluihin. (Närhi, ym. 2016.)

Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa se, että haastatteluaineistomme oli runsas. Haastateltavien joukossa oli opettajien lisäksi myös muita kasvatusalan ammattilaisia, kuten kuraattoreja ja kasvatusohjaajia. Tämä teki aineistosta moninaisen ja auttoi luomaan kokonaisvaltaisen kuvan kouluissa tapahtuvasta käyttäytymisen tuen tehostamisesta. Haastateltavien suuri määrä mahdollisti myös sen, että aineistossa oli kylläntymistä (Merriam & Tisdell 2015, 199) ja teki tuloksista helpommin yleistettäviä. Aineisto oli toisaalta liiankin runsas ja näkökulman rajaaminen oli haasteellista. Lisäksi luotettavuutta heikentää kokemattomat tutkijat. Toisaalta tutkijoita oli kaksi, jolloin oli mahdollista käydä keskustelua tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää siis triangulaatio (emt., 244–245.) Näin suuren aineiston analysointi olisi ollut yhdelle tutkijalle liian suuri työ ja analyysin luotettavuutta parantaakin yhteistyön tekeminen, koska tutkijat ovat voineet analysointiprosessin aikana keskustella huomioista keskenään. Lisäksi teimme analyysin huolellisesti kaksi kertaa kummallekin tutkimuskysymykselle, jolla pyrimme varmistamaan oleellisten asioiden sisällyttämisen tutkimukseen.

Haastattelemamme kasvatusalan ammattilaiset työskentelevät kaikki kouluissa, joissa toiminta on rakennettu ProKoulun ja sen taustalla toimivan SWPBIS-toimintaperiaatteen pohjalle, mikä tarkoittaa, että haastateltavien kouluissa on keskitytty käyttäytymisen tukemiseen. Tästä syystä tuloksia ei ole mahdollista yleistää koskemaan kaikkia Suomen kouluja. Haastatteluissamme emme halunneet selvittää ProKoulun ja siihen liittyvien käyttäytymisen tuen interventiomenetelmien kokemuksia vaan sitä, minkälaisia käyttäytymisen tehostetun tuen keinoja kouluissa oli ja mitä kokemuksia haastateltavilla oli tuen toteutumisesta. Sitä huolimatta haastatteluissa nousi

korostetusti esiin ProKoulu, CICO ja CICOplus ja näiden menetelmien osuus käyttäytymisen tuen tehostamisessa verrattuna esimerkiksi muihin käyttäytymisen tuen tehostamisen toimintamalleihin. Uskomme, että ProKoulu toimintamallin korostuminen aineistossa johtui taustalla olevasta hankkeesta ja tutkimuksesta. Tämä tuli näkyväksi esimerkiksi tilanteessa, jossa eräs haastateltava sanoi: ...tietysti meillä on se ProKoulu toiminta nimenomaan, mikä tässä nyt on aiheenakin (LO 1). Osa haastateltavista nosti erikseen hankkeen tuomat toimintatavat osaksi tämänhetkisiä toimintatapoja ja pohtivat, tekisivätkö he asioita toisin ilman meneillään olevaa hanketta ja tutkimusta.

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarjosi haasteltaville tilaisuuden kertoa avoimesti käsiteltävästä aiheesta eikä tällainen avoin tiedonkeräämisen muoto johdattele haastateltavia. Rajasimme kuitenkin tutkimuksen teemat PBIS toteuttamisprosessin elementtien mukaisesti, joten haastattelurunko on voinut itsessään rajata joitain asioita pois. Kokemattomina tutkijoina emme välttämättä ole osanneet tarttua haastatteluissa kaikkiin oleellisiin tiedonmuruihin, joista olisi saattanut löytyä uusia näkökulmia aineistoomme. Toisaalta toteutimme valtaosan haastatteluista parityönä, jolloin meillä oli kahden tutkijan tarkat korvat ja pystyimme keskittymään paremmin vastauksiin.

7.2 Jatkotutkimus

Vastaajat näkivät aikuisen merkityksellisenä käyttäytymisen tuen keinona, mutta totesivat, että koulun arjessa on haasteena aikuisten vaihtuvuus ja heidän poissaolonsa. Pohdimme siis, onko tuttujen aikuisten poissaololla vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Aikuisten vaihtuessa tärkeäksi mainitut arkeen rakennetut tukikeinot eivät ehkä jatku samalla tavalla tai vieraalla aikuisella ei ole oppilastuntemusta tai edes tietoa tukemisen keinoista. Voiko tämä siis vaikuttaa siten, että tuen tarve voisi jopa lisääntyä. Tämä sopisi aiheeksi jatkotutkimukselle, jossa voitaisiin selvittää tuttujen aikuisten poissaolojen vaikutuksia käyttäytymisen ongelmiin. Aihetta voitaisiin tutkia myös tiedon välittymisen näkökulmasta. Osa tutkimuksemme vastaajista viittasi tiedon välittymisen merkitykseen oppilaan tukemisessa. Tiedon välittämisessä voi olla haasteita, kun tietoa välittävät tahot tekevät kirjauksia omiin järjestelmiinsä eikä kaikki oppilaan kanssa työskentelevät

ammattilaiset näe muiden tekemiä arvioita tai tarjoamaa tukea. Toisaalta tuloksissamme oli viitteitä myös siitä, että tiedon välittyminen olisi tärkeää myös silloin, kun uusi aikuinen aloittaa työssä ja on vastuussa oppilaan tuen tarjoamisesta.

Moniammatillisten toimijoiden oppilastuntemuksen merkitystä voisi tutkia myös lisää. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää, oliko tutkimuksessamme ilmennyt toimijoiden välinen kuilu suomalaiseen koulumaailmaan yleistettävissä oleva tulos vai poikkeustapaus. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on asiakkaan auttaminen, mutta sen toteutumisessa on koettu myös haasteita (esim. Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella myös toimivaan ja toimimattomaan yhteistyöhön johtavia tekijöitä ja niiden seurauksia tuen tarjoamiselle. Tällaisen selvityksen avulla moniammatillisen yhteistyön toimivuutta tehtäisiin näkyväksi ja sitä voitaisiin tarvittaessa kehittää niin, että koulumaailmaan ohjatut resurssit olisivat mahdollisimman hyödyllisiä. Näin voitaisiin välttää toimintaa mahdollisesti haittaavat ja kalliit byrokraattiset rattaat.

Pohdimme lisäksi, onko formatiivinen arviointi osa opettajan jokapäiväistä toimintaa niin, ettei sen olemassaoloa välttämättä edes aina tiedosteta. Kun koulussa on käytössä positiivisen käyttäytymisen tuen malli, on tarpeen tunnistaa siitä saadut tulokset, jotta toimintaa voidaan arvioida ja kehittää (Simonsen & Myers 2015). Formattiivisen arvioinnin osuutta käyttäytymisen tuen arvioinnissa voitaisiin selvittää tarkemmin jatkotutkimuksen avulla. Myös opettajien tietoisuutta formatiivisen arviointimenetelmän käyttämisestä olisi kiinnostavaa selvittää, ja sitä onko tietoisemmalla arvioinnilla mahdollista saada parempia tuloksia aikaan käyttäytymisen tukemisessa. Tällaisella tutkimustiedolla olisi mahdollista kehittää käyttäytymisen tukeen liittyvää arviointia, joka meidän tutkimuksessamme näyttäytyi osittain jopa tiedostamattomana toimintana.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011 - Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 5.
- Ahtola, A. 2013. Keskitytäänkö oppilashuollossa väärin asioihin? *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 50 (1), 96–98.
- Andreou, T. E., McIntosh, K., Ross, S. W. & Kahn, J. D. 2015. Critical incidents in sustaining School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *The Journal of Special Education* 49 (3), 157–167.
- Aronen, E. & Lindberg, N. 2016. Lasten ja nuorten käytöshäiriöiden diagnoosi ja kliininen kuva. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Aalberg, V. 2016. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly* 23 (1), 3–15.
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44, 211–229.
- Berk, L. E. 2013. *Child Development* 9th edition. Boston: Pearson.
- Bierman, K. Lochman, J. & Greenberg, M. T. 1992. A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology* 4, 509-527.

- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs L.S. & Fuchs, D. 2017. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- 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., Koth, C.W., Thornton, L.A. & Leaf, P.J. 2008. Altering school climate through School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science* 10 (2), 100-115.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2016. *Ekologisten järjestelmien teoria*. Teoksessa Vasta, R. (toim.) & Toppi, A. 2016. *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Tallinna: United Press Global.
- Buitelaar, J. K., Smeets, K. C., Herpers, P., Scheepers, F., Glennon, J. & Rommelse, N. N. 2013. Conduct disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry* 22 (1), 49-54.
- Cameron A., Lart R., Bostock L. & Coomber C. 2013. Factors that promote and hinder joint and integrated working between health and social care services: A review of research literature. *Health and Social Care in The Community* 22 (3), 225–233.

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.

Coffey J.H. & Horner, R.H. 2012. The sustainability of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Exceptional Children* 78 (4), 407-422.

Cohen, Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Martin, S. & O'Sullivan, C. 2013. *Research methods in education* 7th edition. Florence: Taylor and Francis.

Cooper, P. 2011. Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education* 26 (1), 71–86.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. 2018. *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.

Crone, D. A. & Horner, R. H. 2000. Contextual, conceptual, and empirical foundations of functional behavioral assessment in schools. *Exceptionality* 8 (3), 161–172.

Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C. & Bettini, E. 2021. Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with students with emotional/behavioral disorders. *Remedial & Special Education* 42 (4), 220–234.

Domina, T. 2005. Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education* 78 (3), 233-249.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. 2008. *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for

Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502720.pdf>. [luettu 3.4.2022]

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: R., Valli & E., Aarnos. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: viikkoita aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fettig, A., Schultz, T. R. & Ostrosky, M. M. 2013. Collaborating with parents in using effective strategies to reduce children's challenging behaviors. *Young Exceptional Children*. 16(1), 30–41.

Galletta, A. 2012. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York: New York University Press.

Garland, D., K. V. Garland, E. & Vasques 2013. Management of classroom behaviors: Perceived readiness of education interns. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 13 (2), 133–147.

Garsley-Boy, N. M., Gage, N. A., Lombardo, M. & Anderson, L. 2021. The Additive Effects of Implementing Advanced Tiers of SWPBIS With Fidelity on Disciplinary Exclusions. *Journal of Positive Behaviour Interventions* 1-13.

Greene, R. W. 2018. Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education* 94 (4), 22-27.

Hothersall, Steve J. 2019. Epistemology and social work: Enhancing the integration of theory, practice and research through pragmatism. *European Journal of Social Work* 22 (5), 860–870.

Hakala, J-L. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. Focus on Exceptional Children 42 (8), 1-14.

Horner, R. H., Sugai, G. & Lewis, T. 2015. Is School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an Evidence-Based Practise? <https://aztap.org/wp-content/uploads/2014/07/Daniel-Gulchak-072017-Gulchak-Handout-1.pdf>. [luettu 17.11.2021]

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. & Lewis-Palmer, T. School-Wide Positive Behaviour Support. Teoksessa L. M., Bambara & L., Kern 2005. Individualized supports for students with problem behaviors : Designing positive behavior plans 2nd edition. New York: Guilford Publications.

Horner, R. Sugai, G. & Fixsen, D.L. 2017. Implementing effective educational practices at scales of social importance. Clinical Child & Family Psychology Review 20 (1), 25–35.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M. Nikander, P. & Ruusuvoori, J. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, luku 1.

Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2015. Epilogi. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & V-P. Vainikainen (toim.) 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kazdin, A. E. 2012. Behavior modification in applied settings 7th edition. Long Grove: Waveland Press.

Kazdin, A. E. 1995. *Conduct disorders in childhood and adolescence* 2nd edition. Thousand Oaks, California: Sage.

Karhu, A. Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. 2020. Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education* 36 (5), 758–772.

Kasalak, G. & Dağyar, M. 2020. The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice* 20 (3), 16-33.

Katz, J. & Sugden, R. 2013. The three-block model of universal design for learning implementation in a high school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 141, 1–28.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2018. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* 11th edition. New York: Pearson.

Kelly, Á., Carey, S., McCarthy, S. & Coyle, C. 2007. Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 22 (2), 161–181.

Kivirauma, J. 2015. *Erytispedagogiikka tieteenä*. Teoksessa S., Moberg, J., Hautamäki, J., Kivirauma, U., Lahtinen, H., Savolainen & S., Vehmas (toim.). *Erytispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughn, M. G. 2016. Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children & Youth Services Review* 67, 95–104.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. 2018. Laadullinen analysointi Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R., Valli (toim.) & J., Aaltola 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, M. de 2000. Ethics and dilemmas in qualitative research. London: SAGE.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.) & J., Aaltola 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki 1998. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. [luettu 26.3.2022]
- Laki 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. [luettu 26.3.2022]
- Laki 2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opiskelijahuoltolaki>. [luettu 26.3.2022]
- Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H. & Sugai, G. 2010. School-Wide Positive Behavior Support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality* 18 (2), 82–93.

Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. 2017. Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2), 200–211.

Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessä oppimisympäristössä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 144.

Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M. & Kuuskorpi, M. 2020. A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research* 62 (1), 46–62.

Mcintosh, K., Massar, M. M., Algozzine, R. F., George, H. P., Horner, R. H., Lewis, T. J. & Swain-Bradway, J. 2017. Technical adequacy of the SWPBIS tiered fidelity inventory. *Journal of Positive Behavior Interventions* 19 (1), 3–13.

Merriam, S., B. & Tisdell, E., J. 2015. *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. San Fransisco California: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE.

Mitchell, B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. 2018. An examination of the evidence-base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports through two quality appraisal processes. *Journal of Positive Behavior Interventions* 20 (4), 239–250.

Moss, C. M. & Brookhart, S. M. 2019. Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders 2nd edition. Alexandria, Virginia: ASCD.

NMI 2020. Esittelyssä SWPBS-Erasmus - tutkimushanke. <https://www.nmi.fi/2020/08/10/swpbs-erasmus-tutkimushanke/>. [luettu 14.4.2022]

NMI 2021. ProKoulu. <https://www.prokoulu.fi/>. [luettu 18.4.2022].

Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa. A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 185-207.

O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. 2011. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. American Educational Research Journal 48 (1), 120-62.

OPH 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-31.

Oja, S. 2012b. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-62.

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 575.

OSEP 2015. Office of Special Education Programs 2015. Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)

implementation blueprint: Part 1 – Foundations and supporting information. Eugene, OR: University of Oregon. www.pbis.org [5.11.2021]

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2015. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801-815.

Persson, E. 2013. Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 17 (11), 1205–1220.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina: lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita osa 341.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta electronica Universitatis Tamperensis* 1151.

Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. 2012. Teacher well-being and the implementation of School-Wide Positive Behaviour Interventions and Supports. *Journal of Positive Behaviour Interventions* 14 (2) 118-128.

Ryndak, D, Jackson L. & Billingsley F. 2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: what do experts say? *Exceptionality* 8 (2), 101–116.

Savolainen, H., Närhi, V., Malinen, O-P. & Savolainen, P. 2017. ProKoulu model in Finland. *Remediaal : tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve* 17(4-5), 16-18.

Scaletta, M. & Tejero Hughes, M. 2021. Sustained Positive Behavioral Interventions and Supports implementation: school leaders discuss their processes and practices. *Journal of Positive Behavior Interventions* 23 (1), 30–41.

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.
- Simonsen, B. & Myers, D. 2015. *Classwide Positive Behavior Interventions and Supports: A guide to proactive classroom management*. New York: Guilford Press.
- Sugai, G. & Horner, R. 2002. The evolution of discipline practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy* 24 (1-2), 23-50.
- Sugai, G. & Horner, R. H. 2020. Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children* 86 (2), 120-136.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, Ann P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox B. & Ruef, M. 2000. Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2 (3), 131.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M., Takala, A., Äikäs & S., Lakkala 2020. *Mahdoton inklusio*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. 2014. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje

2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf [luettu 24.4.2022].

Tyre, A. D. & Feuerborn, L. L. 2017. The minority report: The concerns of staff opposed to School-wide Positive Behavior Interventions and Supports in their schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 27 (2), 145–172.

Tyre, A., Feuerborn, L., Beaudoin, K. & Bruce, J. 2020. Middle school teachers' concerns for implementing the principles of SWPBIS. *Journal of Positive Behavior Interventions* 22 (2), 93-104.

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M., Jahnukainen, E., Kontu, H., Thuneberg & M-P., Vainikainen (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67.

Vilkka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vitka, T. 2018. *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Walker, J. D., Johnson, K. M. & Randolph, K. M. 2021. Teacher self-advocacy for the shared responsibility of classroom and behavior management. *Teaching Exceptional Children* 53 (3), 216–225.

Warren, C. A. B. 2012. Interviewing as social interaction. Teoksessa J. F., Gubrium, J. A., Holstein, A. B., Marvasti & K. D., McKinney 2012. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE. 129–142.

Woolfolk, A. E., Hoy, A. W., Hughes, M. & Walkup, V. 2008. *Psychology in education*. Harlow: Pearson.

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ennis, R. P., Losinski, M. & Bateman, D. 2020. Making legally sound placement decisions. *Teaching Exceptional Children* 52 (5), 291–303.

Yle 2019. Lappeen koulun rehtori: "Kehumalla kasvattaminen on järkevintä, mihin olen urani aikana törmännyt" https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/lappeen-koulun-rehtori-kehumalla-kasvattaminen-on-jarkevinta-mihin-olen-urani?fbclid=IwAR3NDBjzSQterAuP-pqJKdvTOXXY9_ETaF5TnWhZkSB4W0BS0rsfAb1E62JA [luettu 12.12.2021].

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko

Kerro käyttäytymisen tuen tehostamisesta koulussanne (oppilaille, joille yleinen tuki ei riitä)

- Miten **prosessi** etenee?
 - Onko siinä jotain hankaluuksia?
- Minkälaista **yhteistyötä** se sisältää?
 - Onko siinä jotain hankaluuksia?
- Miten tuen **tehostamisesta päätetään**?
 - Onko siinä jotain hankaluuksia?

Tukemisen keinot

- Millaisia (tutkimusperusteisia) tukikeinoja teillä on käytössä käyttäytymisen tuen tehostamiseen?
 - Kokemuksia ko. mallien käytöstä?

Edistymisen seuranta ja vaikuttavuuden arviointi

- Miten edistymistä seurataan?
 - Minkälaista dataa keräätte käyttäytymisen tuen seurannasta?
 - Onko siinä jotain hankaluutta?

Pedagogiset kirjaukset (pedagogiset asiakirjat)

- Minkälaisia käytänteitä teillä on käyttäytymisen tuen tehostamisen dokumentointiin liittyen?
 - Miten ja minne tukeen liittyviä kirjauksia tehdään?
 - Kuka dokumentoi?
 - Dokumentoinnin haasteet?

Käyttäytymisen tuen tehostamisen työtapo koulussasi

(Millaisia hankaluuksia teillä on?)

- Millaisia kehittämistarpeita näet?
- Miten käyttäytymisen tuen tehostamisen prosessi (kokonaisuus) sopii sinun työnkuvaasi?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa?



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

LIITE 2. Tutkimustiedote

Hei!

Opiskelemme Itä-Suomen yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teemme Pro gradu- tutkielman käyttäytymisen tuen tehostamisen prosessista.

Keräämme aineistomme haastatteluilla. Haastatteluista saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tallenne litteroidaan ja niistä saatua kirjallista materiaalia hyödynnämme Pro gradu- tutkielmassamme. Tutkielman ohjaa Itä-Suomen yliopiston tutkijatohtori Anne Karhu.

Haastattelu suoritetaan videohaastatteluna Microsoft Teams yhteydellä. Haastattelut tallennetaan. Haastattelut litteroidaan, jonka jälkeen videotallenne tuhoetaan. Haastattelu kestää noin tunnin.

Tutustuthan tutkimuksen [tietosuojaselosteeseen](#) sekä [suostumuslomakkeeseen](#) huolellisesti. Mikäli sinulla on kysyttävää haastattelutilanteesta, voit olla yhteydessä Suvi-Tuuli Mäkikauppilaan ja Heidi Kiljuseen. Mikäli sinulla on kysyttävää hankkeesta, voit olla yhteydessä SWPBS-Erasmus- hankkeen koordinaattoreihin Anne Karhuun tai tutkimusjohtaja Hannu Savolaiseen.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Kiljunen & Suvi-Tuuli Mäkikauppila

Yhteystiedot:

Heidi Kiljunen: heidikil@uef.fi

Suvi-Tuuli Mäkikauppila: suvitum@uef.fi

Anne Karhu: anne.karhu@uef.fi

Hannu Savolainen: hannu.k.savolainen@uef.fi