TUKEA ARKEEN!

Keinoja lasten ja nuorten emotionaalisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen tukemiseksi

Piia Karjalainen
Päivi Pihlaja
Ninnu Koskenalho
Oona Palosaari
Petra Kouvonen

OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Oppaat ja käsikirjat 2022:4

© Opetushallitus

Oppaat ja käsikirjat 2022:4

ISBN 978-952-13-6871-4 (pdf)
ISSN-L 1798-8950
ISSN 1798-8969 (pdf)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi

SISÄLTÖ

ESIPUHE 5

JOHDANTO 7

TIIVISTELMÄ 9

LUKU 1. OPPIJAN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN 10

1. JOUSTAVASTI TEHOSTUVA TUKI 11

2. YHTEISÖLLISEN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN TUEN TOIMINTAMALLI 14

3. JOHTAJAN ROOLI OPPIJAN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN MAHDOLLISTAJANA 18

4. YKSILÖKOHTAINEN OPISKELUHUOLTO OPPILAAN JA OPETTAJAN TUKENA 21

5. PROAKTIIVISET JA REAKTIIVISET TOIMENPITEET 24

LUKU 2. PROAKTIIVISET KEINOT POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN VAHVISTAMISESSA 26

6. OPPIJAN ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT PROAKTIIVISTEN KEINOJEN TAUSTALLA 27

7. OPETTAJAN OMAN TOIMINNAN TARKASTELU 30
- 7.1 Opettajan toimintatavat 30
- 7.2 Opettajan omien tunteiden hallinta 32

8. FYYSISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN 35

9. PSYKOSOSIAALISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN 39
- 9.1 Positiivisen vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen 40
- 9.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 43
- 9.3 Tunteiden säätelyn tukeminen 45
- 9.4 Ongelmanratkaisutaidot 48
- 9.5 Turvallinen oppimisympäristö 49
- 9.6 Kodin ja varhaiskasvatuksen tai koulun luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentaminen 51

10. PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN 54
- 10.1 Rutiinit ja aikataulut 54
- 10.2 Siirtymät 56
- 10.3 Käyttäytymisodotukset eli sopimukset 57
- 10.4 Ohjeiden antaminen 60

LUKU 3. REAKTIIVISET TOIMENPITEET 61

11. REAKTIIVISET KEINOT POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN VAHVISTAMISESSA JA EI-TOIVOTUN VÄHENTÄMISESSÄ 62

11.1 Positiivinen palaute ja kehu käytöksen muutoksen välineenä 62
11.2 Motivointiohjelmat ja palkkiojärjestelmät toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi 64
11.3 Suunniteltu huomiotta jättäminen 68
11.4 Seuraamukset 70
11.5 Rauhoittumispaikka 71

LUKU 4. ESIMERKKEJÄ, TYÖKALUJA JA TEOREETTISTA TAUSTAA 73

12. KÄYTTÄYTYMISEN HAVAINNOINTI SUUNNITELMAN LUOMISEN POHJANA 74

13. TEHOSTUVA MONIAMMATILLISEN TUEN MALLI, ESIMERKKINÄ KOKKOLAN KAUPUNGIN JA SOITEN KEHITTÄMISYHTEISTYÖ 77

14. TAUSTAA, TUTKIMUSTA JA TEORIAA 80

14.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden vaikeudet 80
14.2 Lasten ja nuorten käyttäytymisen ongelmista ja käytöshäiriöistä 84
14.3 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä 87
14.4 Käyttäytymisen ongelmien vähentämisestä 88
14.5 Ryhmänhallintamenetelmistä (TCM) 89
14.6 Positiivisen käyttäytymisen tukemisen mallista (PBS) 91
14.7 Käyttäytymisen funktionaalisesta analyysista 93

LIITTEET 95

LIITE 1. Varhaiskasvatuksen tai koulun toimintasuunnitelma yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamallin kehittämiseksi 95
LIITE 2. Oppijan haastavan käyttäytymisen havainnointilomake 98
LIITE 3. Turvallisemman tilan periaatteet 100
LIITE 4. Tutkimuksista tiiviisti 101

ESIPUHE

Opetushallituksen hallinnoiman ja rahoittaman Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston työssä on vuodesta 2018 kehitetty vaativaa, monialaista tukea mutta myös ennaltaehkäiseviä toimia ja varhaista tukea. Tavoitteena on ollut monialaisen yhteistyön kehittäminen ja toimintakulttuurin muutos kouluissa ja varhaiskasvatuksessa. Lisäksi verkostossa on ollut pyrkimyksenä vahvistaa vaativan erityisen tuen toimijoiden osaamista sekä syventää yhteistyötä opettajankoulutuksen ja tutkimuksen edustajien kanssa. Tämän oppaan pohjana on VIP-verkoston Käyttäytymisellään reagoivat lapset ja nuoret -teemaryhmän työ. Teemaryhmä on toiminut syksystä 2021 alkaen, ja työ jatkuu vuoden 2022 loppuun. Oppaan on teemaryhmän tukemana koonnut ja kirjoittanut Itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiön (Itla) koordinoima projektiryhmä. Käyttäytymisellään reagoivat lapset ja nuoret -teemaryhmällä on ollut kolme tavoitetta:

1) jäsentää ilmiö *käyttäytymisellään reagoivat lapset ja nuoret varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa*
2) tunnistaa vaikuttavia toimia, joilla käyttäytymisellä reagoimiseen voidaan vastata lasten ja nuorten lähiympäristössä
3) vauhdittaa ja tukea sellaisen tutkimustiedon leviämistä, jolla voidaan vahvistaa käyttäytymiseen liittyvää tukea perustasolla.

VIP-teemaryhmässä päätettiin heti työskentelyn alkaessa käyttää ilmiöstä käsitettä ”käyttäytymisellään reagoivat lapset ja nuoret”. Tällä alleviivattiin sitä, että ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen ja näin myös muutoksen on lähdettävä ympäristön tavasta toimia.

Itlan koordinoima projektiryhmä kartoitti monialaisesti sellaisia tutkimukseen perustuvia keinoja, joilla voidaan edistää lasten ja nuorten tunne-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja. Samalla etsittiin myös tapoja vaikuttaa käytösongelmia ylläpitäviin ja niitä aiheuttaviin tekijöihin lasten ja nuorten kasvuympäristössä. Tätä opasta varten tehtyä taustatyötä ja sen kokoamista tukivat prosessin aikana VIP-teemaryhmän monialaiset asiantuntijat.

Käyttäytymisellään reagoivat lapset ja nuoret -teemaryhmässä pyrkimyksenä on lähestyä käyttäytymiseen liittyviä haasteita moniäänisesti. Seuraavassa kuvataan lyhyesti prosessia, jossa tutkimuksen ja kentän välistä dialogia vauhditettiin Science Academy of Finlandin ilmiöprosessimallin mukaisella työskentelyllä.

Moniääninen lähestymistapa

1) Vuoden 2021 lopulla teemaryhmä järjesti VIP-verkoston VIPU-yhdyshenkilöille kyselyn vaativan erityisen tuen tarpeista esi- ja perusopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa. Vastausprosentti oli 34. VIPU-yhdyshenkilöitä oli tuolloin yhteensä 511; he ovat opetuksen järjestäjien nimeämiä henkilöitä, jotka vastaavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen koordinoinnista ja edustavat opiskeluhuollon palveluita. Vastaajilta kysyttiin kokemuksia ja näkemyksiä työskentelyn solmukohdista tilanteissa, joissa lapsi tai nuori haastaa ympäristöään käyttäytymisellään. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, millaisia kysymyksiä ilmiö omassa työyhteisössä herättää ja millaiset ovat valmiudet sen kohtaamiseen. Kyselyn vastaajat toivoivat tutkittuun ja luotettavaan tietoon nojaavia ohjeita ja askelmerkkejä. Kyseessä voisi olla valtakunnallinen toimintamalli, joka korostaa monialaista yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

2) Kyselyn tuloksia käsiteltiin tutkijoille järjestetyssä pyöreän pöydän keskustelussa, jonka toteutuksesta vastasi Itlan koordinoima projektiryhmä. Keskustelun tavoitteena oli kartoittaa tutkimus- ja tietoaukkoja sekä mahdollisia myyttejä, jotka liittyvät käyttäytymisellään reagoivien lasten tukeen. Lisäksi haluttiin tunnistaa erityisiä tietoaukkoja tai haasteita, jotka estävät tai mahdollisesti haastavat joustavasti tehostuvan tuen toteutuksen kohderyhmän osalta. VIPU-henkilöiden vastauksia heijastellen vilkkaan keskustelun kuumimmiksi aiheiksi nousivat opetushenkilökunnan tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ryhmänhallinnan merkitys oppimisyhteisöissä. Todettiin että, kasvattajan tarve saada ammatillisessa tehtävässään systemaattista tukea vuorovaikutuksen ja tunnetaitojen kehittämiseen liittyy yksin pärjäämisen kulttuurin karsimiseen ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen. Johtajuuden merkitys hyvinvointia edistävänä koulun ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurien ohjaajana korostui huomattavasti.
3) Keskustelun tuloksena seuraavan työvaiheen tutkimuskysymys rajattiin koskemaan opetushenkilökunnan tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ryhmänhallinnan merkitystä opettajien, varhaiskasvattajien ja muun henkilökunnan työssä. Tästä maaperästä versoi nyt lukemasi materiaali.
4) Pohjatyöksi tehtiin kaksi systemaattista kirjallisuushakua. Toinen joustavasti tehostuvan tuen ydinelementeistä ja toinen ryhmänhallinnasta opetusryhmissä, joissa esiintyy käyttäytymisen haasteita. Jälkimmäisen aineiston työstämistä jatkettiin toisessa ilmiöpöytä-keskustelussa, jonne kutsuttiin esi- ja perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisia jakamaan tietoa omasta asiantuntijuudestaan. Keskustelussa todettiin, että nykypäivän varhaiskasvatus- ja koulumaailman ongelmia ei ratkaista vanhoilla malleilla. Vaikka esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja niiden puitteissa toteutettu kolmitasoinen tuki antavat hyvät hallinnolliset raamit, sisältö keksitään joka suunnalla erikseen itse. Keskustelijoiden mukaan tutkittu tieto vuorovaikutustaidoista ja ryhmänhallinnasta voisi tarjota kaivattuja sisältöjä, joille olisi raivattava aikaa myös lukujärjestyksestä.

VIP-teemaryhmän työtä on ollut tukemassa Itlan projektiryhmä. Projektiryhmän puitteissa on toteutettu systemaattisia kirjallisuushakuja, työstetty työn pohjaksi tuotettua tutkimustietoa sekä käyty keskustelua siitä, miten vaikuttavat elementit sosiaalisten taitojen ja ryhmänhallinnan osalta olisi mahdollista jalkauttaa osaksi koulujen ja varhaiskasvatuksen työtä entistä paremmin. Projektiryhmän työstämät materiaalit ja tuotokset ovat saaneet arvokasta palautetta teemaryhmässä.

Toivomme, että sinä, joka luet tätä opasta, saat siitä työllesi sellaista tukea ja apua, jota me tätä työstäneet olemme toivoneet. Perusviestimme on selvä. Ongelman ydin ei ole käyttäytymisen haasteet: ydin on se, miten me aikuiset opimme näkemään ja kuulemaan, mitä lapset ja nuoret viestivät käyttäytymisellään. Toivomme, että lasten ja nuorten parissa työskentelevänä aikuisena saat tästä oppaasta eväitä toivottuun käyttäytymiseen ohjaavaan toimintaan.

Toivotamme antoisia lukuhetkiä!

Teemaryhmän puolesta: puheenjohtaja Petra Kouvonen, Itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiö sr.

JOHDANTO

Mietitkö, miten toimia, kun ryhmässäsi on lapsi tai nuori, jolla on haasteita sosiaalisissa suhteissa, tunteiden säätelyssä tai käyttäytymisessä? Ovatko keinot vähissä, kun lapsi tai nuori haastaa aikuisia käyttäytymisellään? Kaipaatko tukea työhösi?

Opettajat kohtaavat päivittäin lapsia ja nuoria, jotka aiheuttavat käytöksellään erilaisia häiriötilanteita ryhmässä. Kun ryhmässä on levotonta, opettajan huomio ohjautuu haasteisiin ja ongelmiin ja opettajan koko energia kuluu siihen, että hän yrittää saada häiriökäyttäytymisen loppumaan. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että reaktiivinen puuttuminen ongelmakäyttäytymiseen ei pitkällä aikavälillä ole paras toimintatapa (Hemphill ym., 2006).

Mikä sitten toimii?

Tutkimukset ovat osoittaneet, että on olemassa käyttäytymispsykologiseen teoriaan pohjautuvia tehokkaita keinoja, joita voidaan soveltaa lasten ja nuorten käyttäytymisen tukemiseen koko yhteisössä, ryhmissä ja myös yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden tukena. Tähän oppaaseen olemmekin koonneet viimeisimpään tutkimustietoon pohjautuvia, käytännössä tehokkaiksi koettuja keinoja ja toimintamalleja, joiden avulla voidaan vähentää lasten tai nuorten haastavaa käyttäytymistä ryhmässä. Oppaan käytännön keinot auttavat sinua järjestämään ryhmän tai luokan arjen tavoilla, jotka tekevät työstäsi helpompaa. Ne mahdollistavat sinulle enemmän aikaa toimintaan, opetukseen ja myönteiseen vuorovaikutukseen.

Kaikkien esittelemiemme keinojen ja toimintamallien perusperiaatteet sopivat kaikille yksilöille, ryhmille ja yhteisöille varhaiskasvatuksesta perusopetuksen yläluokille. Oppaan keinot soveltuvat erityisen hyvin niille kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitseville oppijoille, joilla on haasteita esimerkiksi tarkkaavuudessa, tunteiden hallinnassa, oman toiminnan ohjauksessa tai vuorovaikutustaidoissa tai jotka käyttäytyvät uhmakkaasti, aggressiivisesti tai levottomasti. Nämä keinot tai jokin niistä voivat olla käytössä tuen eri tasoilla ja osa opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta koulun opetus- ja kasvatustehtävän mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 16).

Pitkäaikainen tutkimusnäyttö on osoittanut, että käytöksellään reagoivien lasten ja nuorten tukemisessa on tehokkaampaa panostaa korjaavien, reaktiivisten toimien sijaan proaktiiviseen, häiriöitä ennalta ehkäisevään toimintaan. Käytösongelmien ennaltaehkäisyssä toimiviksi havaitut keinot liittyvät 1) sopivalle käyttäytymiselle osoitettuun myönteiseen huomioon ja palautteeseen, 2) aikuisten ja lasten sekä nuorten myönteisen suhteen vahvistamiseen, 3) sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen sekä 4) strukturoituun ympäristöön. Käytännössä kaiken käyttäytymiseen liittyvän häiriön vähentämisen perustana on yhteisön aikuisten oman toiminnan muuttaminen sekä ympäristön häiriöitä aikaansaavien tekijöiden poistaminen.

Arviolta viisi prosenttia oppijoista tarvitsee vahvaa yksilöllistä tukea käyttäytymiselleen; muiden käyttäytymistä voidaan tukea suurelta osin koko yhteisön lasten ja nuorten käyttäytymiseen vaikuttavilla keinoilla. Yhteisöllisesti rakentuva tuki onkin käyttäytymisen tukemisen perusasia ja luo yleiset raamit lasten ja nuorten käyttäytymiselle. Selkeiden ja johdonmukaisten raamien rakentaminen vaatii aikuisten yhteistyötä, yhteisten käyttäytymisodotusten määrittelyä ja aikuisten keskinäistä samansuuntaista toimintaa. Kun yhteisön opettajat ja

myös muu henkilöstö sitoutuvat yhdessä sovittuihin periaatteisiin, tulee toiminnasta yhteisöllisempää ja myös niin yksilö-, ryhmä- kuin yhteisötasolla vaikuttavampaa.

Yhteisön tai ryhmän toimintatapojen muuttaminen ja yksittäisen lapsen tai nuoren käyttäytymisen muutos ovat mahdollisia, mutta muutos ei tapahdu hetkessä. Sekä proaktiivisten että reaktiivisten keinojen käyttö vaatii sitoutumista, lasten ja nuorten sekä ryhmän hyvää tuntemista, huolellista suunnittelua sekä säännöllistä, johdonmukaista ja pitkäjänteistä suunnitelman toimeenpanoa ja sen arviointia. Koska toiminta on aina tilannesidonnaista ja lapset ja nuoret yksilöitä, tulee toteuttamisen tavat räätälöidä yhteisölle, ryhmälle tai yksilölle sopiviksi.

Tässä oppaassa on paitsi tietoa opettajille myös tukimateriaalia varhaiskasvatuksen johtajille ja koulujen rehtoreille yhteisöllisen, positiivista käyttäytymistä tukevan toimintakulttuurin kehittämiseksi ja monialaisen yhteistyön järjestämiseksi. Oppaan anti voi niin ikään soveltuvilta osin olla hyödyllinen kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville ammattilaisille sekä huoltajille.

Tässä oppaassa emme käsittele kiusaamista ja sitä ehkäiseviä toimia, jotka ovat erittäin tärkeitä ja vaikuttavat oleellisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin ja käyttäytymiseen. Oppaan keinot voivat kuitenkin olla myötävaikuttamassa väkivallattoman kulttuurin kehittämisessä. Oppaan lähtökohta on koulun tai varhaiskasvatuksen ennalta ehkäisevässä työssä, emmekä näin ollen käsittele oppaassa esimerkiksi väkivaltatilanteissa toimimista.

Lukemista helpottaaksemme käytämme tässä oppaassa varhaiskasvatusryhmien lapsista ja esi- ja perusopetuksen oppilaista enimmäkseen yhteistä nimitystä **oppija** ja varhaiskasvatuksen johtajista ja esi- ja perusopetuksen johtajista tai rehtoreista nimitystä **johtaja**.

VIITTEET

Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. & Catalano, R. F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. Journal of Adolescent Health, 39, 736–744. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.05.010

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.

TIIVISTELMÄ

- Käyttäytymisen ohjaamisen perusta on ennakoinnissa ja toivotun käytöksen vahvistamisessa esimerkiksi palkitsemalla.
- Aikuisen toimintaa ja ympäristötekijöitä muuttamalla voidaan vähentää epäsopivaa käyttäytymistä.
- Käyttäytyminen on taito, joka opitaan. Epäsopivasta käyttäytymisestä voi myös oppia pois.
- Yhteisön yhteiset tavat ja johdonmukainen toiminta vahvistavat kaikkien oppijoiden positiivista käyttäytymistä.
- Suunnittele tai suunnitelkaa yhdessä, miten aiotte vahvistaa sopivaa yksilön, ryhmän tai yhteisön haluttua käyttäytymistä. Toteuta suunnitelmaa johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti.
- Kohtele lasta tai nuorta arvostavasti. Osoita olevasi hänestä kiinnostunut ja kohtaa hänet aidosti. Tervehdi, huomioi ja näe ihminen käyttäytymisen takana!
- Tee kaikkesi, jotta saisit luotua mahdollisimman hyvän positiivisen luottamussuhteen lapsiin tai nuoriin. Se on kaiken perusta.
- Palautteen antaminen on tehokas positiivisen käyttäytymisen lisäämisen keino. Palaute voi olla kiitos, kehu, hymy tai ele (esim. peukkumerkki). Valtaosan palautteesta, myös koteihin menevästä, tulisi olla positiivista.
- Käytä täsmällistä kehua halutun käyttäytymisen vahvistamisessa ja strategisesti käyttäytymisen ohjaamisessa. Kehu johdonmukaisesti ja välittömästi sitä käyttäytymistä, mitä haluat nähdä enemmän. Kehu myös yrittämisestä!
- Ennakoi asiat ja tekemiset. Valmistele, valmistaudu, valmenna, varoita, varaudu ja vältä vaarat. Ennakoi erityisesti siirtymätilanteet huolellisesti etukäteen ja valmista lapset ja nuoret niihin hyvin. Hyvin järjestetty toiminta tukee kaikkia.
- Anna selkeät toimintaohjeet ja kerro odotuksesi käyttäytymiselle selkeästi.
- Valmenna ja vahvista sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kaikessa päivittäisessä vuorovaikutuksessa.
- Jätä huomiotta lievä, huomiohakuinen käyttäytyminen. Huomiotta jättäminen on yksi vaikeimmista tekniikoista. Onnistuakseen se vaatii huolellista suunnittelua ja valmistelua sekä sitoutumista sekä oppijoilta että opettajalta.
- Tunteiden säätelyn oppiminen ja siinä tukeminen on ensiarvoisen tärkeää iästä riippumatta oppijoille, joilla on näiden taitojen vaikeuksia. Heille tulee järjestelmällisesti opettaa näitä taitoja sekä luoda strategioita tilanteissa toimimiseksi. Rauhoittumisen tukemiseksi heille voidaan osoittaa paikka, jossa he voivat tehdä tämän rauhassa muilta.
- Anna seuraamuksia sääntöjen rikkomisesta. Ole johdonmukainen ja tasapuolinen seuraamuksia antaessasi. Seuraamukset opettavat ottamaan vastuuta teoista ja opettavat syy-seuraussuhteita. Seuraamusten tulee olla lyhyitä, aiheeseen tai tilanteeseen sopivia sekä ikätasoisia, eivätkä ne saa olla häpäiseviä tai aiheuttaa fyysistä tai mitään muutakaan haittaa.
- Rangaistuksista on harvoin hyötyä toivotulla tavalla, ne saattavat jopa lisätä uhmakkuutta.

LUKU 1. OPPIJAN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN

1. JOUSTAVASTI TEHOSTUVA TUKI

Sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa on käytössä kolmitasoisen tuen malli, jonka mukaan oppijalle annettu tuki on ensin yleistä tukea (yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia). Yleinen tuki on laadukasta oppimista ja hyvinvointia tukevaa toimintaa, se on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen (Opetushallitus, 2014, 63). Tuki voi kohdistua yksittäiseen oppijaan tai koko luokkaan tai lapsiryhmään. Tuen tarpeen kasvettua tarvitaan monipuolisempia tuen keinoja ja pedagogisia menetelmiä. Tehostettu tuki on yhteisöllisesti suunniteltua ja intensiteetiltään voimakkaampaa ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki. Tukea tehostetaan tuen suunnittelulla ja toteuttamistapojen lisäämisellä tai niitä vahvistamalla. Tällöin voidaan käyttää useampia menetelmiä, jolloin tuesta saadaan vaikuttavampaa.

Mikäli tehostetun tuen keinot eivät ole riittäviä, lapsella on oikeus erityiseen tukeen. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta. Erityisopetus on ensisijaisesti pedagogista, oppimisen tukea, muu tuki taas koulunkäynnin tukea. Erityisopetus ja oppilaan saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden. Tuen tarpeen kasvaessa yhteistyön merkitys korostuu. Oppilashuollon palvelujen henkilöstö voi toimia opetushenkilöstön kanssa yhteistyössä kaikilla tuen tasoilla oppilaan tai tarvittaessa huoltajan suostumuksella. Yksilökohtainen opiskeluhuolto perustuu aina vapaaehtoisuuteen.

Varhaiskasvatuksessa ja esi- sekä perusopetuksessa on nykyisin yhteistä hallintolain mukainen huoltajien kuuleminen sekä tuen tasosta päättäminen – tosin varhaiskasvatuksessa tämä hallintolain mukainen prosessi etenee tehostetun ja erityisen tuen tasoilla, kun sen sijaan esi- ja perusopetuksessa nykyisin vain erityisen tuen tasolla. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus 2022; Opetushallitus 2014, a.)

Kolmitasoisessa tuen mallissa ei kuitenkaan tarkasti määritellä, millaisia eri keinoja voidaan käyttää sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen tukemiseksi tuen eri tasoilla, eikä myöskään koko yhteisöön tai erillisiin ryhmiin kohdistuvia tuen keinoja. Kolmitasoisen tuen mallissa keskitytäänkin etenkin erityisen tuen tasolla yksilöön. Kuitenkin monissa tutkimuksissa on havaittu, että tehokas käyttäytymisen tukeminen lähtee koko yhteisössä tapahtuvasta, kaikkien oppijoiden käyttäytymisen tuesta, koska oppijan käyttäytymiseen vaikuttavat vahvasti myös yleiset yhteisöön ja ympäristöön liittyvät tekijät.

Voidaankin ajatella, että joustavasti tehostuvassa tuessa rakennetaan ensin vahva tuki yhteisön toimintakulttuuriin, minkä jälkeen tukea vahvistetaan niille ryhmille, joissa on käyttäytymisen haasteita. Lopuksi tukea vahvistetaan niille ryhmissä oleville oppijoille, jotka tarvitsevat yksilöllistettyjä tukitoimia. (Opetushallitus 2014, b.)

Joustavassa tehostuvan tuen mallissa (Multi-Tiered Systems of Support, MTSS) tukitoimet siis yksilöllistyvät ja vahvistuvat tuen eri tasoilla, pyrkimyksenä edistää sekä oppimista että sosiaalisia taitoja. Tutkimuskirjallisuudesta joustavasti tehostuvan tuen ydinelementit voidaan luokitella kolmeen ryhmään, joista keskeisimpinä erottuvat käytänteet, joilla seulotaan psykososiaalisen tuen tarpeessa olevat lapset tai nuoret ja kohdistetaan tuki, ja johtamisen käytänteet, joilla turvataan henkilöstön toiminta ja toimivat prosessit sekä verkostojen käyttö seurannan ja osallisuuden takaamiseksi. (Kouvonen ym., 2022.)

KUVIO 1. JOUSTAVA TEHOSTUVAN TUEN MALLI (SIMONSEN YM., 2022)

	Ehkäise	Opeta	Reagoi
Yksilöllinen	Yksilöllistä - ympäristö - ennakoivat rutiinit - sosioemotionaalisten taitojen vahvistamisen keinot Vahvistaa yhteistyötä perheen ja ammattilaisten kanssa	Yksilöllistä - valittu käyttäytyminen - sosioemotionaaliset taidot	Tehosta ja yksilöllistä - positiivinen palaute toivotusta käyttäytymisestä - kannustamisen ja huomioimisen keinot - ennakoivat strategiat tulevaisuuden haasteiden välttämiseksi
Kohdennettu	Lisää ja tehosta - struktuuria - rutiineja - positiivista vuorovaikutusta (vertaiset ja aikuiset) - sanallisia ja sanattomia muistutuksia - aktiivinen seurakunta	Kohdenna - opetus muutamaan valittuun, spesifiseen käyttäytymiseen - opeta ja vahvista valittuja sosioemotionaalisia taitoja	Tehosta - positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä - strategioita, joilla vähennetään käyttäytymisen haasteita
Yleinen	- tilojen suunnittelu - rutiinien luominen ja opettaminen - positiivisen vuorovaikutuksen luominen - käyttäytymisodotusten luominen (säännöt) - aktiivinen seuranta - osallituminen	- toivotun käyttäytumisen opettaminen - sosioemotionaalisten taitojen opettaminen	- toivotun käyttäytymisen vahvistaminen esim. kehumalla - rakentava palaute käyttäytymisen muuttamiseksi - pääpainon pitäminen positiivisessa palautteessa

Edellä esitetyssä mallissa on neljä eri ulottuvuutta, jotka toteutetaan jokaisella joustavasti tehostuvan tuen tasolla:

Ennaltaehkäisy tarkoittaa strategioita, jotka tukevat käyttäytymistä ja sosioemotionaalisia taitoja ja etukäteen minimoivat käyttäytymishaasteiden esiintymisen.

1) **Opettaminen** viittaa strategioihin, joilla opetetaan keskeisiä käyttäytymisen taitoja ja sosioemotionaalisia taitoja.
2) **Reagoiminen** tarkoittaa sitä, millä tavoin odotettua ja opetettua käyttäytymistä tai sosiaalisia taitoja vahvistetaan (esimerkiksi täsmällinen kehuminen) ja sammutetaan.
3) **Päätökset** tarkoittavat tiedon ottamista käyttöön 1) ohjaamaan päätöksentekoa ja mallin juurruttamista, 2) lisätukea tarvitsevien oppijoiden tunnistamiseksi, 3) tuen tarpeen ja tuen antamisen kohtaamisen varmistamiseksi sekä 4) juurruttamisen ja tulosten seurannan ja arvioinnin tueksi.

VIITTEET

Kouvonen, P., Hamari L. & Tani S. (2022). Core elements in a multi-tiered system of support (MTSS) for conduct problems in schools and early childhood education (ECEC) in Finland – Literature review and case example. Psychiatria Fennica 2022 (vol. 53).

Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014, a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014, b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. ePerusteet. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri. 104/011/2014. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/428613

Perusopetuslaki 628/1998. Https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540.

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S. & Feinberg, A. (2022). Chapter 7. Supporting students' social, emotional, and behavior (seb) growth through tier 2 and 3 intervention within a multi-tiered system of supports (mtss) framework. Teoksessa J., Sabornie, E (toim). Handbook of Classroom Management. Available from: VitalSource Bookshelf, (3rd Edition). Taylor & Francis.

2. YHTEISÖLLISEN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN TUEN TOIMINTAMALLI

Oppijoiden käyttäytymisen tukeminen jokapäiväisissä tilanteissa on ensisijaista, kun tuetaan lasten ja nuorten käyttäytymistä ja edistetään työrauhaa sekä viihtyvyyttä varhaiskasvatuksessa ja koulussa. Positiivisen, yhteisöllisesti rakentuvan tuen avulla voidaan merkittävästi lisätä oppijoiden hyvinvointia, parantaa yhteisön ilmapiiriä ja vähentää häiriötä aiheuttavaa käyttäytymistä ja parantaa oppimista (Carr ym., 2002; Hemmeter ym., 2006; Karhu, 2018; Horner ym., 2010; Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017).

Jotta toivottua käyttäytymistä voidaan järjestelmällisesti vahvistaa yhteisön tasolla, tarvitaan toimintakulttuuri, jossa kaikilla varhaiskasvatuksen tai koulun työntekijöillä on aktiivisessa käytössä yhteneväiset, positiiviset oppijan ohjaamisen keinot sekä oppijaa kunnioittava tapa selvittää tilanteita ja ohjata toimimaan toivotulla tavalla. Tässä johdon rooli on keskeinen.

Toimintakulttuurin muutos voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tukemisen (School-Wide Positive Behavior Intervention and Support, SW-PBIS) toimintamallin avulla. Mallin tavoitteena on rakentaa toimintakulttuuri, joka tukee oppijoiden sosiaalisia taitoja järjestelmällisesti ja johdonmukaisesti. Tämä tapahtuu kehittämällä työntekijöiden toimintaa ja luomalla sekä kaikkia koskevia yhteisiä käyttäytymisen tavoitteita että toimintatapoja niiden oppimiseksi ja ylläpitämiseksi. Olennaista on myös harjoitella sosiaalisia taitoja. Mallin pohjana voidaan käyttää ajatusta edellä esitellystä joustavasti tehostuvasta tuesta.

Toimintamallissa luodaan oppijoille yhteiset käyttäytymisodotukset yhdessä henkilökunnan, oppijoiden ja huoltajien kanssa. Odotusten mukaista käyttäytymistä opetetaan järjestelmällisesti. Työntekijöiden oma positiivinen ja rakentava käyttäytyminen ja yhteisöllinen toiminta ovat olennainen osa kehittämistyötä.

Uusien käyttäytymismallien opettaminen edellyttää usein opettajan mallintavaa puhetta ja toimintaa, kuten kehumista ja toimintaohjeiden antamista, sekä harjaantumista sovittuihin rutiineihin. Oppijoiden toivotun käyttäytymisen oppimista ja vahvistumista tuetaan henkilöstön kesken luomalla rutiininomaisesti toistuviin arkitilanteisiin selkeät toimintamallit toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi (Steed ym., 2013), kuten esimerkiksi kehuminen, muistutukset, sosiaaliset palkkiot, sekä yhteiset tavat puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Toivotun käyttäytymisen opettaminen ja tukeminen vaatii jatkuvaa henkilökunnan sitoutumista onnistumisten huomaamiseen ja positiivisen palautteen antamiseen osana varhaiskasvatuksen tai koulun arkea (Karhu, 2018). Jotta tämä toteutuu, on kehitettävä työkäytänteitä ja yhteistyön tapoja eri opettajaryhmien ja niiden asiantuntijoiden välille, jotka tukevat opettajien työtä sekä oppijoiden toimintaa. Yläkoulussa käyttäytymisen tukeminen luokan tasolla edellyttää, että opettajat tekevät johdonmukaisesti yhteistyötä, koska useat opettajat opettavat samaa opetusryhmää. Esimerkiksi Niilo Mäki Instituutin Työrauha kaikille -toimintamalli on kevyt ja helposti toteutettava yhteistyön tapa tukea oppilaiden käyttäytymistä yläkouluissa, kun taas varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa voidaan ottaa käyttöön ProVaka- tai ProKoulu-toimintamalli. Näistä lisää luvussa 14.6.

Käyttäytymisen odotukset ja toimintaohjeet voidaan luoda esimerkiksi

- välitunneille tai vapaisiin tilanteisiin
- käytävillä toimimiseen
- ruokailussa toimimiseen
- yhteisiin oppimistilanteisiin ja tuokioihin.

Lähtökohtana on, että kaikki yhteisön aikuiset toimivat eri tilanteissa suunnitelmallisesti, ennakoivasti ja mahdollisimman johdonmukaisesti yhteisten sovittujen tapojen mukaisesti. Kaikki aikuiset puuttuvat eteen sattuneisiin tilanteisiin, eikä kukaan sivuuta tilannetta.

Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää koko yhteisön sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintamalleihin, tavoitteisiin ja arvoihin. Yhteisesti sovitut käyttäytymisen odotukset, säännöt, toimintatavat ja selkeät roolit auttavat vähentämään käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ja luomaan positiivista oppimisilmapiiriä.

On tärkeää auttaa oppijoita saamaan onnistumiskokemuksia myönteisen, oppimista tukevan käyttäytymisen omaksumisessa. Tässä auttavat yhteisesti sovitut toimintatavat, jotka on tarkoitettu koulun tiloihin ja tilanteisiin, sekä oppijoiden ennakoiva ohjaaminen niiden noudattamiseen. Tällöin kaikkien varhaiskasvatuksen ja koulun työntekijöiden toiminta on ennalta ehkäisevää ja tukevaa.

Yhteisöllinen positiivisen käyttäytymisen tuki voidaan rakentaa

a) yleisesti kaikille oppijoille
b) tiettyyn tilanteeseen, paikkaan tai tietylle ryhmälle
c) oppijoille, joiden tapa reagoida käytöksellään koetaan erityisen haastavaksi.

Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää johtajalta taitoa johtaa muutosta. Se edellyttää myös avointa vuorovaikutusta henkilöstön kanssa. Toimintakulttuurin muutoksen aikana johtajan tehtävä on välittää työntekijöille pysyvyyden tunnetta, selventää epäselviä tilanteita tai näkökulmia ja perustella toimintatapoja. Johtaja voi edistää toimintakulttuurin muutosta antamalla uuden asian käyttöönotolle aikaa ja huomiota, edistämällä ammatillista kehittymistä ja kohdentamalla resursseja (Richards, 2014).

Yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamallin kehittämisen vaiheet

Toimintamallin käyttöönotto vaatii pitkäjänteistä työtä, jotta saadaan toimintatapa osaksi kaikkea arjen toimintaa. Suomessa ProKoulu- ja ProVaka-ohjelmissa on kehitetty toimintamallin implementaatiota. ProKoulu- ja ProVaka-ohjelmat perustuvat norjalaiseen vahvan tutkimusnäytön saaneeseen PALS-malliin, joka on norjalainen sovellus Positive Behavioral Support (PBS) mallista, jota on tutkittu norjalaisessa kontekstissa (Asheim ym., 2018).

Toimintamallin kehittämisessä ja käyttöönotossa tärkeää on vuoropuhelu kaikkien yhteisön aikuisten kanssa. Kaikkien yhteisön jäsenten sitoutuminen yhdessä sovittuihin toimintatapoihin on tärkeää. Käyttöönoton pohjaksi tulee tunnistaa yhteisön kehittämistarpeet eli ne tilanteet tai paikat, joissa käytöksen häiriöitä esiintyy. Tämän pohjalta valitaan yhteisesti

ne tilanteet tai paikat, joihin toimenpiteet halutaan kohdistaa, ja tehdään suunnitelma siitä, miten aikuiset toimivat näissä tilanteissa ja minkälaista käyttäytymistä oppijoilta odotetaan. Erityisen tärkeää on sitouttaa aikuiset ja opettaa ja vahvistaa oppijoiden käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä.

Varhaiskasvatuksen tai koulun yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tukemisen toimintamallin kehittämisen vaiheet:

1. Tunnistetaan osaaminen ja kehittämistarpeet yhdessä henkilökunnan kanssa
2. Kartoitetaan yleisesti haastavat tilanteet. Johtaja tekee tämän yhteistyössä henkilöstön ja sellaisen koulun opiskeluhuoltoryhmän tai muun soveltuvan monialaisen ryhmän kanssa, joka vastaa yhteisöllisen opiskeluhuollon suunnittelusta, ei kuitenkaan oppilastasolla.
3. Laaditaan käyttäytymisodotukset yhteistyössä henkilökunnan, oppijoiden ja vanhempien kanssa.
4. Laaditaan koko yhteisön toimintasuunnitelma ja sitoutetaan sekä henkilökunnan että oppijat.
5. Tiedotetaan toimintamallista henkilökunnalle (mm. puuttumisen menetelmät ja pedagogiset toimintatavat eri tilanteissa, mahdolliset palkkiojärjestelmät, eri henkilöiden roolien määrittäminen) ja oppijoille (käyttäytymisen odotukset).
6. Asetetaan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet.
7. Vahvistetaan henkilökunnan sitoutumista sovittuihin toimintamalleihin (esim. motivointi ja muistuttaminen arjessa, asiasta puhuminen kokouksissa)
8. Seurataan ja arvioidaan tavoitteiden toteutumista.

Pohja varhaiskasvatuksen tai koulun yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen toimintamallin kehittämiseksi on liitteessä 1.

LISÄLUKEMISTA

Närhi ym. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.). Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen (s. 190—214). PS-kustannus.

VIITTEET

Asheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (2. painos). Ungsinn, 2:1.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. Journal of positive behavior interventions, 4(1), 4–16.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, 35, 583–601.

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), 1–15.

Karhu, A. (2018). Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. JYU dissertations 6. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Närhi, V., Kiiski, T. Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. European Journal of Special Needs Education, 30, 274–285.

Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. British Educational Research Journal, 43(6), 1186–1205.

Richards, M. G., Aguilera, E., Murakami, E. T. & Weiland, C. A. (2014). Inclusive practices in large urban inner-city schools: School principal involvement in positive behavior intervention programs. In National Forum of Educational Administration & Supervision Journal 31(4).

Steed, E. A., Pomerleau, T., Muscott, H. & Rohde, L. (2013). Program-wide positive behavioral interventions and supports in rural preschools. Rural Special Education Quarterly, 32(1), 38–46.

3. JOHTAJAN ROOLI OPPIJAN POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN MAHDOLLISTAJANA

Koulutuksen johtaminen tarkoittaa koulutukseen liittyvän toiminnan ja resurssien organisointia ja suuntaamista. Koulutuksen johtaminen on paitsi asioiden myös ihmisten johtamista. Se kattaa opetuksen järjestämiseen liittyvän työn sekä pedagogisen johtamisen. Pedagogisen johtamisen kokonaisuuteen sisältyy olennaisesti kokonaisuuksia, jotka liittyvät opetussuunnitelman toteutumiseen ja arviointiin, koulun toimintakulttuurin ja strategiseen johtamiseen sekä varhaiskasvatuksen ja koulun perustehtävään. Varhaiskasvatuksessa painotetaan entistä enemmän päiväkodin johtajan vastuuta esimerkiksi varhaiskasvatukseen kuuluvan pedagogiikan ja työntekijöiden pedagogisen osaamisen johtamisesta ja suunnittelusta. Varhaiskasvatuksen johtajan tehtäviin kuuluvat myös vastuut henkilökunnan ammatillisesta ohjauksesta, henkilöstöhallinnosta ja toiminnan taloudesta. (Opetushallitus, 2022.)

Yhteisön myönteinen toimintakulttuuri

Yhteisön toimintakulttuuri tai *eetos* yhtäältä määrittää ja toisaalta heijastaa sitä, miten yhteisön jäsenet käyttäytyvät toisiaan kohtaan. Hyvässä toimintakulttuurissa kaikki tekevät parhaansa luodakseen kunnioittavan, inklusiivisen ilmapiirin kaikkia yhteisön jäseniä, kuten opettajia, oppijoita ja vanhempia, kohtaan.

Yksi positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen kivijaloista on se, miten oppijat ja opettajat kokevat tulevansa nähdyiksi, kuulluiksi ja huomioiduiksi sekä hyväksytyiksi omina itsenään. Kunnioittava ja arvostava kohtaaminen luo positiivista ilmapiiriä ja motivoi positiiviseen käyttäytymiseen.

Yhteisön johtajan tehtävänä on omalta osaltaan vaikuttaa kunnioittavan kulttuurin syntymiseen ja ylläpitämiseen. Myönteisen toimintakulttuurin luominen lähtee yhteisten tavoitteiden kehittämisestä ja käyttöön ottamisesta, ja se vaatii jatkuvaa huomiota ja ylläpitämistä. Yhteisen toimintakulttuurin yksimielinen hyväksyminen yhteisössä ei kuitenkaan ole helppoa. Yhteisön jäsenet saattavat vastustaa yrityksiä luoda yhteistä toimintakulttuuria joko peitellysti tai avoimesti. Jotta heidän näkemyksistään ei muodostu uhkaa laajemmalle toimintakulttuurille, tulee heidän näkemyksiään kunnioittaa (Mitchell, 2018), mutta samalla pyrkiä motivoimaan heitä näkemään hyödyt, joita muutos omassa näkökulmassa voisi heille tuoda.

Arjessa toimintakulttuuri ilmenee sanattomasti ja näkyy yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa kaikkialla, missä kouluyhteisön jäsenet tapaavat toisiaan: muun muassa ryhmätiloissa tai luokkahuoneessa, varhaiskasvatuksessa vapaan leikin tilanteissa tai koulun pihalla välituntien aikana tai vaikkapa opettajien kahvihuoneessa (Mitchell, 2018).

Johtaja voi edistää myönteistä toimintakulttuuria esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- Puhu myönteiseen sävyyn ja arvostavasti yhteisön jäsenistä ja inklusiivisesta toimintakulttuurista eri tilanteissa sekä julkisissa että epämuodollisissa keskusteluissa.
- Kannusta ja anna tunnustusta niille, jotka toteuttavat inklusiivista ajattelutapaa.

- Kehitä sellaisia pysyviä toimintaohjeita, jotka soveltuvat myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille, kuten esimerkiksi vaatimukset, säännöt, opetussuunnitelma ja (oppi)materiaalit.
- Mieti strategia vastustuksen vähentämiseksi.
- Ole pedagoginen johtaja ja tue sellaisten oppimisympäristöjen luomisessa, jotka ovat häiriöttömiä, joiden opetustavoitteet ovat selkeät ja joissa opettajat ovat asettaneet selkeät tavoitteet sekä oppijoille että itselleen.

(Mitchell, 2018.)

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen on koulutusorganisaatioissa tapahtuvaa arjen toimintaa, jolla vaikutetaan konkreettisesti opetustoimintaan ja sen järjestämiseen. Sen tavoitteena on laadukkaan opetustoiminnan järjestäminen, oppimisen edistäminen sekä hyvinvoiva työyhteisö. Systemaattisesti toteutettuna se edistää oppimista, parantaa oppimistuloksia ja tuottaa tyytyväisyyttä koko yhteisöön.

Pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen johtamista, joka hyödyntää ihmisten yhteisöllisyyttä, erilaisuutta ja innovatiivisuutta. Sen voidaan nähdä olevan vuorovaikutteista toimintaa, joka pyrkii luomaan jaettua ymmärrystä, löytämään yhteistä suuntaa ja tukemaan oppivan yhteisön kehittymistä ja hyvinvointia. Jaetun ymmärryksen luominen ja yhteisen suunnan löytäminen edellyttävät yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamista erilaisilla rajapinnoilla, joilla oppilaitoksen henkilökunta, opiskelijat ja verkostot toimivat. (Jalkanen, 2020.) Uusien toimintamallien käyttöönotto ei tapahdu ylhäältä päin vaan yhteistyössä muiden pedagogisten asiantuntijoiden, kuten opettajien, kanssa (Jalkanen, 2020).

Pedagogisen johtamisen tavoitteena on laadukas opetustoiminta, jolloin johdetaan

- opetuksen ja oppimisen tavoitteita ja sisältöjä
- työskentelytapoja
- ohjauksen ja tuen muotoja
- materiaalien ja oppimisympäristöjen käyttöä
- arviointia.

(Jalkanen, 2020.)

Nämä osa-alueet konkretisoituvat, kun tarkastellaan positiivisen käyttäytymisen tukemisen osalta yleisiä, kohdennettuja ja yksilöllistettyjä työskentelytapoja, ohjausta ja tukea sekä materiaaleja ja oppimisympäristöjä sekä niiden muokkaamista vastaamaan paremmin käytöksellään reagoivia oppijoita.

Kun näitä osa-alueita tarkastellaan positiivisen käyttäytymisen tukemisen näkökulmasta, tulisi tarkastella sitä, millaisia ovat ne yleiset, kohdennetut ja yksilöllistetyt työskentelytavat sekä ohjauksen ja tuen muodot, jotka tukevat parhaiten oppijoiden positiivista käyttäytymistä. Samoin tulisi tarkastella myös sitä, millaiset materiaalit ja oppimisympäristöt tukisivat käytöksellään reagoivia oppijoita ja miten niitä voisi muokata, jotta ne paremmin vastaisivat heidän tarpeisiinsa.

Varhaiskasvatuksen johtajan ja perusopetuksen rehtorin tulisi olla tietoisia tutkitusti tehokkaista keinoista, koska tiettyjen keinojen käytöllä on positiivinen vaikutus

- oppimisen tuloksiin (Gage ym., 2018; Korpershoek ym., 2016)
- asianmukaiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Franklin & Harrington, 2019; Gage ym., 2018; Kehoe ym., 2018; Wong ym., 2012)
- lasten ja nuorten mielenterveyteen, myös pitkällä aikavälillä (Leurent ym., 2021).

Lisäksi tutkitusti tehokkaiden menetelmien tunteminen ja käyttö myös mahdollistaa oppijoiden tasapuolisen kohtelun ja auttaa myös toimimaan pedagogisena johtajana, joka

- luo koko yhteisön laajuiset käyttäytymisodotukset
- tukee ja ohjaa niitä kasvatusalan ammattilaisia, joilla on haasteita ryhmänsä hallinnassa ja käyttäytymisellään reagoivien lasten kanssa toimimisessa
- sitouttaa ja tukee aloittelevia opettajia paremmin.

(Sabornie & Espelage, 2022.)

Arvioituja varhaisen tuen menetelmiä: www.kasvuntuki.fi.

LISÄLUKEMISTA

Aava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.

Jalkanen, J. (2020). Pedagogisen johtajan kirja. PS-kustannus.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

VIITTEET

Franklin, H. & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. Journal of Education and Training Studies, 7(12). Https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491.

Gage, N., Lee, A,. Grasley-Boy, N. & George, H. (2018). TheImpact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. Journal of Positive Behavior Interventions, 20, 217–226. Https://doi.org/10.1177/1098300718768204.

Kehoe, T., Schofield, P., Branigan, E. & Wilmore, M. (2018). The double flip: Applying a flipped learning approach to teach the teacher and improve student satisfaction. Journal of University Teaching & Learning Practice, 15(1). Https://doi.org/10.53761/1.15.1.7.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86, 643–680. Https://doi.org/10.3102/0034654315626799.

Jalkanen, J. (2020). Pedagogisen johtajan kirja. PS-kustannus.

Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S. & Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. SSM-Mental Health, 1, 100033.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Opetushallitus. (2022). Johtaminen kasvatus- ja koulutusalalla. Https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalalla.

Sabornie, E. J. & Espelage, D. L. (2022). Handbook of Classroom Management. Routledge. Chapter 7. Available from: VitalSource Bookshelf, (3rd Edition). Taylor & Francis.

Wong, M. C., Lau, T. C. & Lee, A. (2012). The impact of leadership programme on self-esteem and self-efficacy in school: A randomized controlled trial. PLoS One, 7(12), e52023.

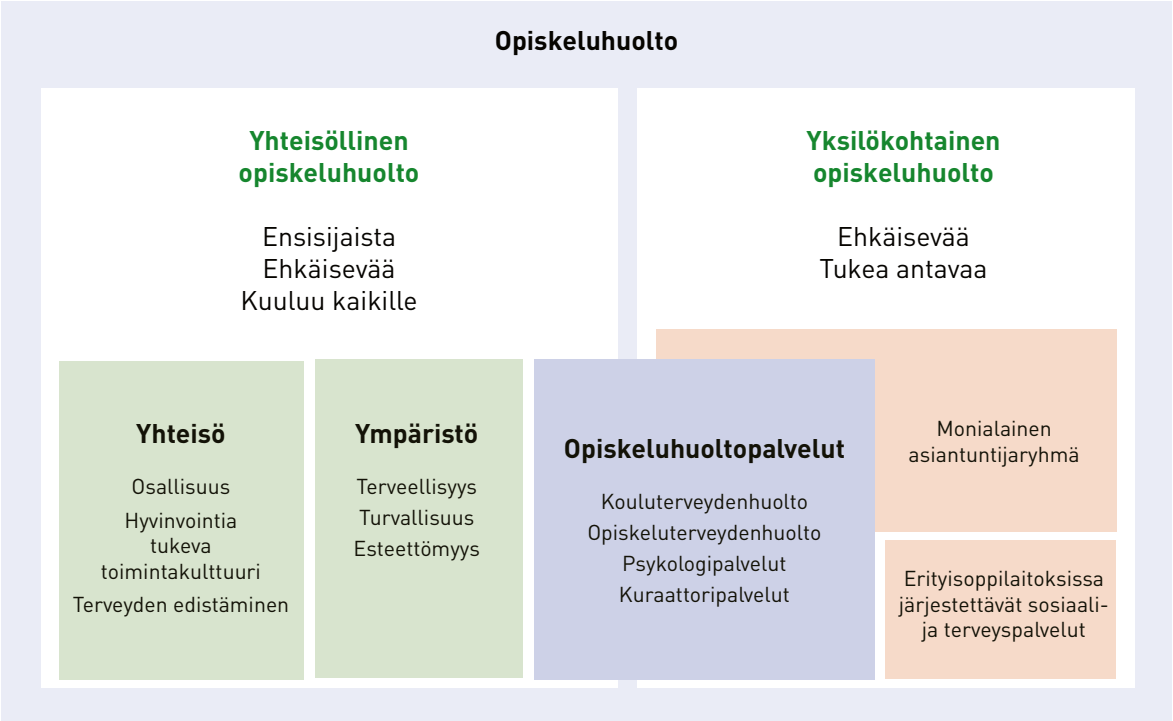
4. YKSILÖKOHTAINEN OPISKELUHUOLTO OPPILAAN JA OPETTAJAN TUKENA

Opiskeluhuolto on kouluissa tehtävää työtä, jolla edistetään, pidetään yllä ja luodaan edellytyksiä oppilaan hyvälle oppimiselle, psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle sekä sosiaaliselle hyvinvoinnille. Opiskeluhuollon tavoitteena on edistää muun muassa esi- ja perusopetuksen oppilaiden ja koko kouluyhteisön ja -ympäristön hyvinvointia, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja oppilaiden osallisuutta. Tavoitteena on myös turvata yksilökohtainen varhainen tuki kaikille sitä tarvitseville. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013; THL, 2022.)

Opetustoimi ja sosiaali- ja terveystoimi toteuttavat opiskeluhuoltoa suunnitelmallisena monialaisena yhteistyönä. Sitä tehdään yhdessä oppilaiden ja opiskelijoiden, heidän huoltajiensa ja tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa.

Opiskeluhuolto jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon. Yhteisöllinen opiskeluhuolto on ensisijaista ja ehkäisevää, ja se kuuluu kaikille. Yksilökohtainen opiskeluhuolto on ehkäisevää ja tukea antavaa.

KUVIO 2. OPISKELUHUOLTO (THL, 2022)



Yhteisöllinen opiskeluhuolto

Koko kouluyhteisöä tukeva ehkäisevä yhteisöllinen työ on opiskeluhuollon ensisijainen toteuttamismuoto. Yhteisöllinen opiskeluhuolto, joka edistää oppimista ja hyvinvointia sekä yhteisön hyvää vuorovaikutusta ja osallisuutta, **kohdistuu koko kouluyhteisöön**, mutta työtä voidaan myös kohdentaa tietyille luokka-asteille tai ryhmille, esimerkiksi koulun aloittamis- tai päätösvaiheeseen tai tunnistetun ryhmään liittyvän ongelman perusteella.

Yhteisöllinen opiskeluhuoltotyö koostuu muun muassa seuraavista asioista:

- vuorovaikutustaitojen ja mielenterveyden edistäminen
- kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisy
- opintojen etenemisen edistäminen
- koulutyön ja opintojen järjestäminen hyvinvointia tukevasti
- oppilaiden osallisuuden vahvistaminen
- terveyttä ja hyvinvointia edistävien elintapojen tukeminen
- ympäristön terveellisyys ja turvallisuus
- koulun ulkopuolinen yhteistoiminta
- huoltajien osallisuuden vahvistaminen.

(THL, 2022.)

Jokaisella koulussa työskentelevällä on velvollisuus edistää oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä huoltajien kanssa. Ensisijainen vastuu yhteisön hyvinvoinnista on oppilaitoksen henkilökunnalla, erityisesti rehtorilla ja opettajilla.

Yksilökohtainen opiskeluhuolto – monialainen yhteistyö

Yksilökohtaisella opiskeluhuollolla tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle tai opiskelijalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja, monialaista yksilökohtaista opiskeluhuoltoa ja tiettyjen koulutuksen järjestäjien järjestämiä sosiaali- ja terveyspalveluja (OHL 1287/2013, 5. §). Yksilökohtainen opiskeluhuolto perustuu aina vapaaehtoisuuteen.

Oppilaan tuen tarpeen selvittämiseksi ja tuen järjestämiseksi tarvitaan usein monialaista yhteistyötä. Opettajalla on lakisääteinen velvollisuus ohjata oppilas opiskeluhuoltopalveluihin, jos hän arvioi oppilaalla olevan tarvetta niille. Tällöin opettajan tulee antaa myös kaikki asiaan liittyvät tiedot. Opiskeluhuoltopalveluihin otetaan yhteyttä yhdessä oppilaan kanssa, tai jos se ei ole mahdollista, tulee yhteydenotosta kertoa oppilaalle ja huoltajalle. (OHL 1287/2013, 16. §).

Silloin, kun yksittäisen oppilaan opiskeluhuoltoasiassa tarvitaan laajempaa monialaista yhteistyötä, toteutetaan sitä monialaisessa asiantuntijaryhmässä, joka kootaan tapauskohtaisesti tilanteen ja tarpeen mukaan. Ryhmän kokoaminen edellyttää suostumusta.

Monialaisessa asiantuntijaryhmässä käsitellään opiskeluhuoltoasioita, ei oppilaan mahdollista siirtymistä kolmiportaisen tuen tasolta toiselle. Oppilas voi olla kuitenkin tehostetussa tai erityisessä tuessa, ja hänellä voi tämän lisäksi olla monialainen asiantuntijaryhmä tukemassa jossain opiskeluhuoltoasiassa. Joskus opiskeluhuolto- ja pedagogisia asioita on vaikea erottaa käsiteltäväksi erillisiksi kokonaisuuksiksi. Jos opiskeluhuoltoasia on sellainen, että se vaikuttaa suoraan pedagogiikkaan tai päinvastoin, voi näitä asioita käsitellä samassa tapaamisessa. Tällöin huolehditaan siitä, että molempien tukimuotojen järjestämiseen liittyvät säädökset ja ohjeet, esimerkiksi suostumus ja kirjaaminen, toteutuvat.

Kun työntekijällä on herännyt huoli oppilaan tilanteesta, hän keskustelee oppilaan ja huoltajan kanssa. Tämän keskustelun jälkeen kyseinen työntekijä kokoaa muut tarvittavat, oppilaan ja huoltajan kanssa sovitut, koulun opiskeluhuoltoa toteuttavat ja hoidettavan asian kannalta

tarvittavat henkilöt, kuten esimerkiksi terveydenhoitajan, lääkärin, koulupsykologin, koulukuraattorin, opinto-ohjaajan, rehtorin, opettajan, erityisopettajan tai luokanvalvojan. Oppilaan yksityisyyden suojan varmistamiseksi ryhmä on tarkoituksenmukaista pitää suppeana.

Ryhmään voidaan kutsua myös koulun ulkopuolisia tahoja tai oppilaan läheisiä. Tällöin ryhmän koonnut henkilö pyytää huoltajalta ja oppilaalta kirjallisen luvan.

Asiantuntijaryhmän työskentely ja tapaamiset suunnitellaan siten, että huoltajien ja oppilaan on mahdollista osallistua niihin. Ryhmä on oppilasta ja perhettä tukeva yhteistyöryhmä, jossa yhdessä heidän kanssaan selvitellään tuen tarvetta ja etsitään sopivia tukimuotoja. Tarkoituksena ei ole, että perheelle esitellään yksi valmis ratkaisumalli. Perheen näkemyksiä kuullaan ja esitellään myös ammattilaisten näkökulmia erilaisiin toiminta- ja ratkaisumalleihin, joita olisi mahdollista toteuttaa. Päätös siitä, mihin ryhdytään, jää aina huoltajalle ja oppilaalle. Huoltajien ja oppilaan on aina oltava tietoisia siitä, miten asiaa koulussa hoidetaan ja kenen kanssa ja miten prosessi etenee.

Kun omat keinot ovat loppuneet

Monialaista yhteistyötä voidaan tarvita myös silloin, kun opettaja kokee tarvitsevansa tukea työhönsä tai kun opettajan omat keinot ovat loppuneet. Viimeistään silloin kannattaa tukeutua esimerkiksi kollegoiden, esimiehen ja muiden ammattilaisten apuun. Onneksi opettajan ympärillä on laaja kollegiaalinen ja ammatillinen tuki. Opettajan on mahdollista saada ammatillista apua ja tukea yksittäisiin oppilaisiin tai koko ryhmäänsä liittyvissä pulmissa koulun opiskeluhuollosta. Kun haasteita ilmenee oppilaan käytöksessä tai oppimisessa, ota herkästi yhteyttä, konsultoi ja tee tiivistä yhteistyötä erityisopettajan, koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan, koululääkärin, sosiaaliohjaajan ja muiden ammattilaisten kanssa.

Kun haasteet liittyvät opettajan oman työn tekemiseen, opettajuuteen tai työssä jaksamiseen, on erilaisia tapoja pyytää työnohjausta tai kääntyä työterveyshuollon puoleen. Työnohjaus on pitkään käytössä ollut tuen muoto, jonka hyöty koetaan yleensä merkittäväksi.

5. PROAKTIIVISET JA REAKTIIVISET TOIMENPITEET

Ryhmän- tai luokanhallinta on yleistermi, joka sisältää käyttäytymisen ohjaamisen ja kontrolloinnin, opetuksen, opettajan ja oppijan välisen suhteen ja fyysisen ympäristön (Alasmari & Althaqafi, 2021). Opettaja käyttää näissä asioissa erilaisia toimintatapoja. Käytettyjen toimintatapojen voidaan ajatella olevan ennakoivia eli proaktiivisia tai kontrolloivia eli reaktiivisia. Vasta viime vuosina on ruvettu siirtämään ryhmän- tai luokanhallinnan tapojen painopistettä kontrolloivista ennakoiviin.

Proaktiivisiin strategioihin kuuluvat kaikki ne toimenpiteet, jotka opettaja tekee ennen kuin turvautuu kontrolloiviin strategioihin. Ympäristö ei ole vain paikka oppimiselle, vaan sen laatu vaikuttaa oleellisesti oppimiseen ja käyttäytymiseen. Ympäristötekijöitä muokkaamalla voidaan saada aikaan muutoksia oppimisen laadussa.

Tehokas ryhmänhallinta alkaa siitä, että opettajat ryhtyvät ennakoiviin toimiin. He esimerkiksi miettivät, miten organisoivat fyysisen tilan, luovat selkeät säännöt ja rutiinit, luovat positiiviset suhteet oppijoihin ja tekevät opetuksesta kiinnostavaa. (Beaty-O'Ferrall ym., 2010; Garrett, 2014; Maeng & Bell, 2015; Martell, 2013; Safran & Oswald, 2003.)

Aiemmin mainittujen määritelmien mukaan voidaan sanoa, että proaktiivisia strategioita toteutetaan kolmessa eri oppimisympäristössä:

1) fyysinen oppimisympäristö (istumajärjestys, ajanhallinta, monipuolinen opetusmateriaali, monikanavaiset vuorovaikutus- ja opetusvälineet)
2) psykososiaalinen oppimisympäristö (ryhmän ilmapiiri, turvallinen ympäristö, säännöt tai sovitut toimintatavat, sosiaaliset suhteet oppijan ja opettajan sekä oppijoiden välillä, positiivinen vuorovaikutus, selkeät käyttäytymisen odotukset, kodin kanssa tehtävä yhteistyö)
3) pedagoginen oppimisympäristö (opetusmenetelmät, jotka lisäävät oppijan oppimismotivaatiota ja ennaltaehkäisevät häiritsevää käyttäytymistä, yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen).

Proaktiivisten strategioiden käytöstä on sekä toivotun käytöksen lisäämisessä että ei-toivotun käytöksen vähenemisessä eniten tutkimusnäyttöä (McLeod, 2017; Sutherland, 2019). Niiden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös keinoja, jotka suoraan rajoittavat ja vähentävät häiritsevää käyttäytymistä.

Reaktiiviset strategiat viittaavat keinoihin, joita opettaja käyttää puuttuakseen häiritseviin tilanteisiin joko epäsopivan tai ei-toivotun käyttäytymisen poistamiseksi tai sopivan tai toivotun käyttäytymisen maksimoimiseksi. Niitä ovat muun muassa positiivinen vahvistaminen, negatiivinen vahvistaminen, häiritsevän toiminnan lopettaminen toivotun reaktion puuttumisella ja epämiellyttävillä seuraamuksilla. Nämä menettelytavat voidaan jakaa kahteen kategoriaan:

1) tavat, joilla pyritään lisäämään haluttua käyttäytymistä (positiivinen vahvistaminen, negatiivinen vahvistaminen)
2) tavat, joilla pyritään vähentämään sopimatonta tai ei-toivottua käyttäytymistä (häiritsevän toiminnan lopettaminen poistamalla toivottu ja totuttu reaktio, epämiellyttävät seuraamukset).

Positiivinen vahvistaminen voi olla esimerkiksi kehumista, negatiivinen vahvistaminen esimerkiksi sitä, että jos on jaksanut keskittyä kirjoitustehtävään hetken aikaa, voi kuunnella musiikkia jos tämä on oppijalle mieluisa palkkio. Häiritsevän toiminnan lopettaminen poistamalla toivottu reaktio tarkoittaa suunniteltua huomiotta jättämistä. Pääpaino on silti positiivisen käytöksen vahvistamisessa.

Ryhmänhallinnan keinoja voi opiskella esimerkiksi Ihmeelliset vuodet ryhmänhallintaohjelman työpajakoulutuksissa, joilla on vahva tutkimusnäyttö. Lisää Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintaohjelmasta luvussa 14.5.

VIITTEET

Alasmari, N. J. & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. Language Teaching Research, 13621688211046351.

Beaty-O'Ferrall, M.E., Green, A. & Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult students: Promoting change through relationships. Middle School Journal, 41, 4–11.

Garrett, T. (2014). Effective classroom management: The essentials. Teachers College Press.

Maeng, J. L. & Bell, R.L. (2015). Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. International Journal of Science Education, 37, 2065–2090.

Martell, C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. Theory & Research in Social Education, 41, 65–88.

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. Prevention Science, 18, 204–213.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287.

Safran, S. P. & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? Exceptional children, 69(3), 361–373.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 27(2), 76–85.

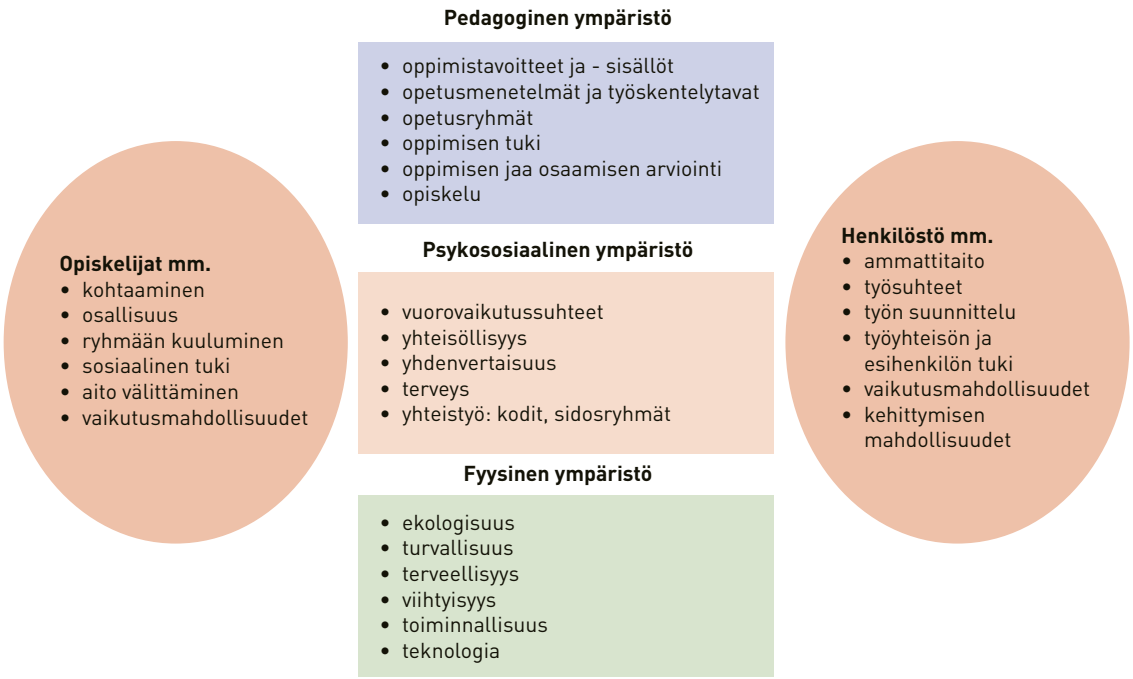
LUKU 2. PROAKTIIVISET KEINOT POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN VAHVISTAMISESSA

6. OPPIJAN ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT PROAKTIIVISTEN KEINOJEN TAUSTALLA

Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppijaan ja oppimiseen. Siksi tulee kiinnittää huomio siihen, miten nämä tilat voivat parhaiten tukea oppimista ja vähentää käyttäytymisen ongelmia. Tarvetta ympäristöjen tarkastelulle voidaan perustella Maslow'n (1943) tarvehierarkialla, jonka mukaan ihmisen perustarpeet on täytettävä ennen kuin ihmiset voivat osallistua minkäänlaiseen korkeamman tason käsittelyyn tai toimintaan. Useat tutkimukset (mm. Mäkelä ym., 2014) ovat todistaneet tämän väitteen ja todenneet, että opiskelijan perustarpeet, kuten esimerkiksi ruoka, vaatteet, turvallisuus ja mukavuus, on usein otettava huomioon ennen kuin korkeamman tason prosesseja, kuten oppimista, itsesäätelyä, ongelmanratkaisua ja oman toiminnan ohjausta, voi tapahtua (Ford, 2016).

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita käytetään oppimisen tukena. Oppimisympäristön voidaan katsoa muodostuvan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta eli psykososiaalisesta sekä pedagogisesta ulottuvuudesta. (Opetushallitus, 2018.) Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin oppimisympäristöihin, jotka on kuvattu kuviossa 3 (https://koulujaymparisto.fi/ tukea-kestavan-kehityksen-tyohon/indikaattoreiden-arvioinnin-tukisivusto/ammatilliset-oppilaitokset/indikaattori-6/psykososiaalinen-ymparisto/).

KUVIO 3. OPPIMISYMPÄRISTÖT. (MUOKATTU OKKA-SÄÄTIÖN PSYKOSOSIAALISEN YMPÄRISTÖN KUVAUKSESTA)



Perusopetuslain mukaan oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä, huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet sekä tukea ikäkauden ja edellytysten mukaista yksilön ja yhteisön kasvua sekä oppimista ja vuorovaikutusta (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa

tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 4. §). Oppimisympäristöjen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet (Valtioneuvoston asetus 422/2012), jolloin voidaan ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta sekä tukea mahdollisia haasteita (Opetushallitus, 2018, 56). Tuen tarpeen mukaan räätälöidyt oppimisympäristöt voivat olla osa oppijan suunnitelmallista tukea. Varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 10. §).

”Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja tukitoimien oikea-aikaiseen kohdentumiseen sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen.”

(Valtioneuvoston asetus 422/2012)

Fyysinen oppimisympäristö

Hyvin rakennettu oppimisympäristö vahvistaa oppijoiden osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa ja tukee monipuolista tekemistä ja toiminnallisuutta, esimerkiksi pienryhmien käyttöä, sekä antaa mahdollisuuden myös rauhalliseen oleiluun. Jotta tämä toteutuisi, oppijoiden tulisi osallistua oppimisympäristöjen kehittämiseen ja rakentamiseen. Heidän ideansa ja tekemänsä työn tulisi näkyä oppimisympäristöissä. (Opetushallitus, 2022.)

Fyysinen oppimisympäristö sisältää tilat, paikat, tarvikkeet ja välineet. Tilaratkaisuilla kalusteineen, varusteineen ja välineineen on mahdollista tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppijoiden aktiivista osallistumista. Toimiva ja motivoiva fyysinen oppimisympäristö edistää oppimista, hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta.

Psykososiaalinen oppimisympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö ja sosiaalinen oppimisympäristö nivoutuvat tiiviisti toisiinsa ja luovat yhdessä psykososiaalisen ympäristön. Jos **psyykkisen oppimisympäristön** ajatellaan käsittävän oppijoiden tiedot, taidot, tunteet, motivaation ja ilmapiirin, tarkoittaa **sosiaalinen oppimisympäristö** yhteisöä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka keskiössä on oppija ja hänen oppimiseensa vaikuttavat sosiaaliset verkostot esimerkiksi koulussa, kotona ja harrastuksissa sekä elämäntilanteet. Toisaalta tietynlainen sosiaalinen yhteisön vuorovaikutus luo tietynlaista ilmapiiriä.

Psyykkinen oppimisympäristö rakentuu aidosta, sensitiivisestä kohtaamisesta sekä positiivisesta, oppijaa kunnioittavasta vuorovaikutuksesta. Psyykkinen turvallisuus, osallisuuden ja toimijuuden kokemus, yhteisöllisyys ja ryhmään kuulumisen tunne sekä kokemus avun ja tuen saamisesta ja arvostuksesta ovat osa tätä oppimisympäristöä. Hyvin suunniteltu, toimiva ja turvallinen psyykkinen oppimisympäristö sallii ryhmän jäsenten erilaisuuden, mahdollistaa tunteiden ilmaisun ja niiden käsittelyn harjoittamisen (Opetushallitus, 2018) ja ehkäisee syrjäytymistä, ryhmästä ulkopuoliseksi jäämistä sekä erilaisia kiusaamistilanteita. (Helenius & Lummelahti, 2011.) Opettajalla on keskeinen rooli psyykkisen oppimisympäristön luomisessa.

”Kaikkien lasten ja nuorten pitäisi saada kokea kunnioitusta, arvostusta sekä myönteistä suhtautumista. Toimivalla ja positiivisella psyykkisellä oppimisympäristöllä pyritään tähän.”

(Helenius & Lummelahti, 2011.)

Hyvin suunniteltu **sosiaalinen oppimisympäristö** auttaa edistämään myönteisiä vertaissuhteita. Jokaisella ihmisellä on sisäsyntyinen tarve olla jollakin tasolla sosiaalinen ja muodostaa erilaisia yhteisöjä (Maslow, 1943). Tämä tarve korostuu erityisesti nuoruudessa. Sosiaalinen oppimisympäristö luo positiivista vuorovaikutusta yhteisössä toimivien aikuisten ja lasten ja nuorten välille sekä tarjoaa aikuisille mahdollisuuksia tukea lapsia heidän sosiaalisten tavoitteidensa saavuttamisessa. Erilaiset ryhmäytymistä tukevat toiminnat lisäävät toisten tuntemista, uusien ystävyyssuhteiden luomista sekä oppijoiden aktiivisuutta ja osallisuutta.

Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagoginen oppimisympäristö sisältää toiminnan suunnittelun ja oppijoiden yksilöllisen huomioimisen sekä oppimista ja kasvua tukevat keinot, strategiat, struktuurit sekä materiaalit ja välineet. Hyvä pedagoginen oppimisympäristö ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimistyylit. Keskiössä on opettajien kyky hallita suunnitelmien sisältöjen lisäksi erilaiset opetusmenetelmät sekä taito tukea ja ohjata erilaisia oppijoita.

Reaktiivisten keinojen käyttö eri oppimisympäristöissä

Vaikka proaktiivisten keinojen käyttö on pääosassa näissä oppimisympäristöissä, jokaisessa oppimisympäristössä käytetään myös tilanteesta syntyviä ja niissä välittömästi käytettäviä reaktiivisia keinoja, joita ei voi suunnitella etukäteen, esimerkiksi istumajärjestyksen muutos tai työtavan vaihtaminen kesken toimintatuokion tai oppitunnin tai ristiriitojen ratkaiseminen tasapuolisesti kuuntelemalla. Aina ei voida tehdä tarkkaa jakoa proaktiivisten ja reaktiivisten keinojen välille.

VIITTEET

Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. Educational Planning, 23(1), 25–33.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). Varhaiskasvatus: perusteita. BoD – Books on Demand.

Maslow, Abraham H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.

Mäkelä, T., Kankaanranta, M. & Helfenstein, S. (2014). Considering learners' perceptions in designing effective 21st century learning environments for basic education in Finland. The International Journal of Educational Organization and Leadership, 20(3).

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 4. §.

7. OPETTAJAN OMAN TOIMINNAN TARKASTELU

Joskus opettaja voi tahtomattaan omalla toiminnallaan aiheuttaa tai ylläpitää häiriökäyttäytymistä. Ensisijainen tehtävä käytöshäiriöiden vähentämistä mietittäessä onkin tarkastella sitä, miten minä opettajana toimin. Miten kohtaan oppijat? Onko minulla ennakkoasenteita, jotka vaikuttavat jotenkin toimintaani? Miten toimin ryhmässä – onko toimintani impulsiivista ja poukkoilevaa? Annanko epämääräisiä tehtäviä tai ohjeita?

On myös tärkeää tarkastella sekä mahdollista tiimiä, erityisesti varhaiskasvatuksessa ja yhteisopettajuudessa, että koko yhteisöä. Onko tiimissämme yhteinen käsitys siitä, miten toimimme? Onko yhteisössä paljon "oman tien kulkijoita", jotka eivät sitoudu yhteisiin sopimuksiin ja toimintatapoihin?

7.1 Opettajan toimintatavat

Tutkimuksista tiedetään monia opettajan käyttämiä toimintatapoja, jotka ylläpitävät oppijan häiritsevää käyttäytymistä tai laukaisevat hänessä negatiivisen reaktion. Nämä liittyvät joko yksittäiseen opettajaan, kuten esimerkiksi vihamielisyys ja ennakoimattomuus, tai varhaiskasvatuksen tai koulun toimintakulttuuriin laajemmin, kuten esimerkiksi yhteisten sääntöjen puute, opettajien keskinäinen epäjohdonmukainen toiminta, rankaisuihin perustuva toimintakulttuuri tai sääntöjen iso määrä.

Omaa toimintaa rohkeasti ja avoimesti tarkastelemalla ja oppijoiden palautetta kuuntelemalla voi huomata omassa toiminnassaan jotakin sellaista, jolla tahattomasti aiheuttaa tai ylläpitää ongelmallista käyttäytymistä. Seuraavat esimerkit saattavat auttaa tässä. Pyrkimyksenä on, että opettaja vahvistaa toimintaansa, jota on kuvattu oikeanpuoleisessa laatikossa, ja vähentää toimintaa, jota on kuvattu vasemmanpuoleisessa laatikossa.

Oppaassa esitetään keinoja, joita käyttämällä voi tehokkaasti vähentää epäsopivaa tai ei-toivottua käytöstä niin, että se on oppijoille tasapuolista, kunnioittavaa sekä oppijan kasvua ja kehitystä tukevaa ja mahdollistaa positiivisen vuorovaikutuksen eri tilanteissa.

KUVIO 4. KÄYTÖSONGELMIA LISÄÄVÄT JA VÄHENTÄVÄT KEINOT

Toimintatavat, jotka lisäävät käytösongelmia:

- Valtataistelut
- Suosiminen
- Vihamielinen kehonkieli
- Ennakkoasenteet ja -luulot (esim. ulkonäkö)
- Välitunnin menettäminen rangaistuksena koulussa
- Koko ryhmän rankaiseminen
- Anteeksiantamattomuus
- Oppijan käyttäytymisen ”ottaminen itseen”
- Itsensä vapauttaminen säännöistä
- Liian monien sääntöjen laatiminen
- Vastuun siirtäminen muille ongelmatilanteissa
- Oppijan julkinen häpäiseminen tai nuhteleminen
- Huutaminen
- Uhkavaatimusten tai uhkausten esittäminen
- Alentuva äänensävy tai sarkastiset vastaukset
- Oppijan ”alentaminen” (esim. 5-luokkalaisen lähetäminen ekaluokkaan ”opettelemaan” olemista)
- Varhaiskasvatuksen tai koulun yhtenäisten sääntöjen puute
- Opettajien toiminnan epäjohdonmukaisuus (sekä oma että opettajien keskinäinen toiminta)

Toimintatavat, jotka vähentävät käytösongelmia:

- Proaktiivisten ja reaktiivisten toimenpiteiden yhdistäminen (pääpaino proaktiivisuudessa)
- Suunnitelmallisuus
- Johdonmukaisuus
- Empatia
- Oppijan kunnioittaminen
- Lapsen tai nuoren näkeminen käytöksen takaa
- Oppijoiden kehityksellisten kykyjen tunnistaminen (esim. sosiaaliset taidot)
- Oppijoiden tuntemus
- Oppijan omien toiveiden kartoitus
- Oppijan stressitekijöiden minimointi
- Ystävyyssuhteiden tukeminen
- Me-hengen vahvistaminen

7.2 Opettajan omien tunteiden hallinta

Joidenkin lasten ja nuorten toiminta voi saada opettajissa aikaan suuttumista, ärsyyntymistä tai jopa vihan tunteita. Jotkut lapset ja nuoret osaavat myös halutessaan taitavasti provosoida opettajia huomatessaan, että provosointi toimii. Ammattilaisina opettajien kuitenkin tulisi ennen kaikkea kyetä tunnistamaan omat tunteensa ja lisäksi pystyä hillitsemään tunteensa niin, etteivät toimi epäammattimaisesti, kuten esimerkiksi huuda, anna epäreiluja rangaistuksia tai käy fyysisesti käsiksi, riippumatta siitä, miten lapsi tai nuori toimii.

Kun tietyt lapset tai nuoret toistuvasti ilmaisevat negatiivisia tunteitaan hyvin voimakkaasti, täytyy opettajan muistaa, että kaikki lapset ja nuoret eivät ole oppineet ilmaisemaan negatiivisia tunteitaan sopivilla tavoilla, vaan vielä opettelevat näitä taitoja sekä kotona että päiväkodissa ja koulussa. Jos lapsi on herkästi tulistuva, hän reagoi aggressiivisesti ja tavallista voimakkaammin tavallista pienempiin asioihin. Tällöin lapsen tai nuoreen tunteen hallinta vaatii tavanomaista enemmän harjoittelua, ja lapsi tai nuori tarvitsee tähän myös tavanomaista enemmän tukea ja apua.

Tunnetaidot

Tunnetaidot koostuvat tiedoista ja taidoista. Tiedot tarkoittavat, että tiedät, miltä sinusta tai toisista tuntuu. Tiedät, miten nuo tunteet vaikuttavat toimintaan ja miten voit ottaa toiminnassasi tunteet huomioon. Taidot tarkoittavat kykyjäsi viedä tietosi käytäntöön: osaat ajatella ja toimia tunteet huomioiden. Sekä tiedoilla että taidoilla on tärkeä rooli tunnetaitojen kehittymisessä. Monesti jo pelkkä tietoisuus tunteesta ja sen vaikutuksista ajatteluun ja toimintaan auttaa tunteen säätelyssä.

Sama pätee kaikkiin tunteisiin. Kun opit, miten kukin tunne ihmisiin tyypillisesti vaikuttaa, tunteet tuntuvat normaalimmilta ja hyväksyttävämmiltä ja voit suhtautua niihin rauhallisemmin. Tuota tietoa voi myös hyödyntää eri tilanteissa. Esimerkiksi kun ymmärrät, että vihainen mieli ei ajattele syvällisesti vaan pyrkii ratkaisemaan tilanteen heti ja lopullisesti ja hakee kostoa tai rankaisua, voit päättää, ettet tee mitään päätöksiä vihaisena. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

”Tunnetaitoisuus tarkoittaa sitä, että tunnistat tilanteessa esiintyvät tunteet ja osaat sovittaa toimintaasi noiden tunteiden mukaisesti.”

(Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Negatiivinen ajatuskierre ja sen katkaiseminen

Jokainen voi joskus vaipua negatiiviseen ajatuskierteeseen, jossa havaitsee vain negatiivisia, itseä ärsyttäviä piirteitä jostakusta lapsesta tai nuoresta. Tämä on luonnollista, mutta vaikka näitä tunteita ei lapselle tai nuorelle näyttäisikään, hän usein vaistoaa ne. Tällöin positiivisen suhteen luominen on erittäin haasteellista. Tällaisen kielteisen ajatuskehän voi katkaista, vaikkakaan se ei aina ole helppoa. Omia ajatuksiaan voi oppia ohjaamaan siten, että kiinnittää huomionsa mieluummin myönteiseen kuin kielteiseen. Voi ryhtyä tietoisesti etsimään lapsesta tai nuoresta tai hänen toiminnastaan hyviä puolia – aluksi pieniäkin. Positiivinen ruokkii positiivista, negatiivinen negatiivista.

Tunteet myös ”tarttuvat” ihmisestä toiseen. Erityisen tarttuvia ovat negatiivisina pidetyt, epämiellyttävät tunteet, mutta myös positiiviset tunteet tarttuvat. Ihmiset pystyvät tahtomattaankin säätelemään sekä omia että toisten tunteita. Mitä enemmän on tuntumaa omiin tunteisiin, sitä vähemmän on alttiina muiden ihmisten tunteiden tarttumiselle hallitsemattomasti. Kannattaakin miettiä, minkälaisia tunteita omalla käyttäytymisellään toisilleen haluaa luoda. (Kerola ym., 2021.)

Omien tunteiden hillitseminen

Hankalat tunteet, kuten kiukku, pettymys ja suru, ovat useimmiten niitä tunteita, joiden osoittaminen ja vastaanottaminen tuntuvat vaikeilta. Erilaiset temperamentit ja käyttäytymismallit vaikuttavat siihen, miten reagoimme toisten tunteisiin ja itse ilmaisemme niitä. Temperamenttierot tekevät meidät erilaisiksi muun muassa reaktiovoimakkuudessa ja reaktiokynnyksessä.

Kun omat tunteet valtaavat mielen niin voimakkaasti, että ne peittoavat alleen kaikki muut tunteet, voi olla vaikea hillitä itseään ja tunteiden purkautumista. Jotta tunteet eivät purkaudu hallitsemattomasti, on tärkeää oppia keinoja niiden hillitsemiseksi. Keskeisintä on tunnistaa ne merkit, joista tietää, milloin voimakas tunteenpurkaus alkaa. On myös hyvä tunnistaa tilanteet, joissa tällainen tunteenpurkaus yleensä syntyy. Etukäteen on myös hyvä miettiä niitä itselleen sopivia keinoja, jotka auttavat rauhoittumaan.

Tunteenpurkauksen tullessa tärkeintä on pysähtyä. Impulssi, joka sai aikaan tunteen, pitää pystyä kumoamaan. Tämä on opeteltavissa oleva taito. Negatiivisia tunteita voi säädellä ajatuksiaan muokkaamalla tai ”fyysisillä sijaistoiminnoilla”, kuten esimerkiksi keskittymällä hengittämiseen, hyräilemällä jotakin tiettyä kappaletta tai toistamalla jotakin tiettyä lausetta, joka rauhoittaa. Joskus myös tunteen sanoittaminen tai itsensä poistaminen tilanteesta, jos se valvontavastuun vaarantumatta on mahdollista, voi auttaa. Joskus lapsen ja nuorten tunteiden tunnistaminen ja tunnereaktioiden syiden ymmärtäminen auttavat hillitsemään myös omia negatiivisia tunteita.

Omien ja lapsen tai nuoren tunteiden tunnistamisessa ja ymmärtämisessä voi olla hyödyllistä tarkastella, mitkä asiat lapsissa ja nuorissa sekä heidän toiminnassaan herättävät itsessä voimakkaita tunteita. Miten itse reagoin näissä tilanteissa?

Ajattele ennen kuin toimit! Seuraa askeleita:

TUNNISTA – ”nyt olen vihainen”
HUOMAA – missä suuttumus tuntuu kehossasi
HENGITÄ – muutaman kerran sisään ja ulos
KUULE – mitä lapsi sanoo
SUHTAUDU EMPAATTISESTI lapsen tunteisiin
PUHU kunnioittavasti
KATSO tilannetta eri näkökulmista
PIDÄ HUOMIO tässä hetkessä, ei menneissä ongelmissa

Opi ennakoimaan räjähdysherkät tilanteet:

- Mielikuvaharjoitusten avulla voit opetella itsehillintää: tiukalla hetkellä voit ajatella olevasi jossakin itseäsi rauhoittavassa ympäristössä – viivy siellä hetki.
- Voit myös rauhoittaa itseäsi esimerkiksi poistamalla itsesi tilanteesta hetkeksi (jos mahdollista), laskea rauhassa kymmeneen ja hengittää rauhallisesti syvään tai yrittämällä ajatella lasta tai nuorta ja hänen tilannettaan empaattisesti.
- Päätä pysyä aikuisena silloinkin, kun tekee mieli heittäytyä ”lapsen tasolle” ja vastata lapsen tai nuoren aggressioon aggressiolla.
- Muista, että sinä aikuisena ja ammattilaisena voit auttaa lasta tai nuorta. Muista, että vaikka hän osoittaa kiukkua ja vihan tunteita sinua kohtaan, voi hyvinkin olla, että tunteen takana voi olla jokin muu kuin sinä.

Älä jää tunteittesi kanssa yksin:

Jos et hallitse tai kykene hillitsemään vihan tunteitasi, ole yhteydessä työterveyshuoltoon tai pyydä työnohjausta.

Lähde: Mielenterveystalo.fi, muokattu

VIITTEET JA LISÄLUKEMISTA

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2021). Tunteesta tunteeseen: ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Harjoituskirja. Opetushallitus.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Virtanen, M. (2015). Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. PS-kustannus.

8. FYYSISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN

Fyysistä oppimisympäristöä jäsentämällä voidaan tutkitusti sekä estää että vähentää käyttäytymisen ongelmia. Ensimmäiseksi kannattaa kiinnittää huomio siihen, miten fyysinen tila on järjestetty. Tukeeko se myös niiden oppijoiden oppimista, joilla on erityisen tuen tarpeita, vai lisäävätkö ympäristössä olevat tekijät muita häiritsevää käyttäytymistä?

Keskeisiä huomioon otettavia tekijöitä fyysisessä oppimisympäristössä ovat ympäristön selkeys, helppo liikkuminen tilassa, oppijoiden sijoittaminen tilaan, materiaalien ja opiskeluvälineiden saatavuus, tilojen rajaaminen sekä aistiärsykkeiden vähentäminen.

Selkeä ympäristö luodaan yleisesti ottaen siten, että tilasta poistetaan kaikki tarpeeton tavara ja katsotaan, että käytettäville tavaroille on omat paikkansa. Eri toiminnoille on osoitettu selkeät paikat ja oppijoille omat paikat työskentelyä varten. Tarvittaessa yksittäisen oppijan oma alue voidaan rajata esimerkiksi teipillä lattiaan. Seinillä on vain opetuksen kannalta välttämättömät materiaalit, kuten esimerkiksi kirjaintaulut, aikataulut ja säännöt, sekä mahdollisesti vaihtuvat materiaalit, kuten esimerkiksi julisteet ja oppijoiden tekemät työt. Ryhmätilasta ja luokkahuoneessa paikasta, jossa opettaminen tapahtuu, tulisi riisua kaikki keskittymistä häiritsevä materiaali.

Kalustus ja toiminnot tulisi sijoittaa niin, että ne helpottavat opetusta ja oheistoimintoja sekä mahdollistavat helpon, esteettömän liikkumisen eri toimintojen välillä, mikä vähentää siten turhaa liikkumista. Oppijoiden työtilojen tulisi edistää joustavaa ryhmittelyä ja eriyttämistä ja mahdollistaa sekä koko ryhmälle suunnatun että pienemmissä ryhmissä tapahtuvan ja yksilöllisen opettamisen. Liikuteltavilla sermeillä voi luoda tilaan nurkkia ryhmässä tehtävien töiden joustavuuden edistämiseksi (Mitchell, 2018). On otettava huomioon, kenen on päästävä käsiksi materiaaleihin (opettaja vai oppilas), jotta voidaan suunnitella materiaalien saatavuutta, varastointia sekä turvallisuusnäkökohtia. Huolehditaan siitä, että tavarat ovat niille suunnitelluilla, nimikoiduilla paikoilla kuvilla varustettuina. Myös keskeneräisille, valmiille ja palautettaville töille on paikkansa. (Sterling, 2009.) Oikean kokoiset kalusteet ja oikealle käyttökorkeudelle laitetut tavarat ja naulakot auttavat lasta toimimaan mahdollisimman joustavasti. Tilaan voidaan myös laittaa varatyöskentelyvälineitä niitä oppijoita varten, joilla on toistuvasti opiskeluvälineet kotona.

Oppijoiden sijoittelulla tilaan voidaan ehkäistä ja vähentää häiriötä. Sijoittelun perustana on ryhmän ja oppijoiden hyvä tunteminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Ei kuitenkaan ole yhtä parhaiten toimivaa ratkaisua, vaan kullekin ryhmälle parhaiten toimiva ratkaisu löytyy kokeilemalla. Perussääntönä kuitenkin on, ettei oppija saa olla selin sinne, missä opetus tapahtuu. (Sterling, 2009.) Tarkkaamattoman tai keskittymiskyvyttömän oppijan voi oppijan tarpeiden mukaan sijoittaa joko lähelle opettajaa, luokan sivuseinän viereen tai luokan taakse. Myös oppijoiden itsensä osallistaminen esimerkiksi istumajärjestyksen tekemiseen saattaa vähentää häiriöitä luokassa.

Suurten avointen tilojen on havaittu sopivan huonosti oppilaille, jotka ovat alttiita häiriöille (Gislason, 2011). Ne voivat toimia hyvin niille, joilla ei ole vaikeuksia keskittyä tehtäviin. Hälyisässä ympäristössä oppijoiden kyky keskittää huomionsa häiriintyy, ja se voi vaikuttaa oppimistuloksiin (Jousmäki, 2019). Melulla on negatiivisia vaikutuksia myös kognitiivisiin prosesseihin esimerkiksi niiden hidastumisena, keskittymiseen, muistiin ja lukitaitoihin (Canning ym. 2015; Crandell & Smslfino 2000; Shield ym. 2010). Suuressa tilassa aiheutuva liike voi myös aiheuttaa oppilaille häiriöitä, ellei visuaalisia suojia ole käytettävissä (Gislason, 2011).

Jotkut oppijat saattavat tarvita henkilökohtaista tilaa, rauhallista, järjestettyä ja mahdollisimman ärsykkeetöntä tilaa sekä turvallisia sisä- ja ulkotiloja vetäytymistä ja rauhoittumista varten: ei siis suuria, sekavia tiloja (Mitchell, 2018).

Aistiärsykkeiden vähentämisellä tiloja voidaan muokata *aistiesteettömiksi*. Esimerkiksi monilla neuropsykiatrisesti oireilevilla lapsilla ja nuorilla on aistisäätelyn vaikeuksia, ja he kokevat kuormittuvansa tavallista voimakkaammin ympäristön aistiärsykkeistä. Tällöin ylimääräisen aistikuormituksen vähentäminen ja rauhoittavien ympäristöjen tietoinen tarjoaminen on erityisen tärkeää. Sekavat pohjaratkaisut, meluisat ja kaikuisat tilat, häikäisevät valot ja keskenään riitelevät värit voivat estää täysipainoisen osallistumisen. Liiallisen aistikuormituksen aikana aivot eivät työskentele tehokkaasti. Keskittyminen herpaantuu ja ongelmanratkaisu vaikeutuu. Kun aistikuormitus kevenee ja aivot saavat tarvitsemaansa lepoa, voimavaroja vapautuu esimerkiksi oppimiseen, rakentavaan vuorovaikutukseen ja rentoutumiseen. Aisteille voidaan luoda miellyttävä kokonaisuus käyttämällä esimerkiksi maanläheisiä värejä, epäsuoraa ja säädettävää valaistusta, puuta sisustusmateriaalina sekä viherkasveja. (Mitchell, 2018; Savikuja ym., 2022.)

Oppimisympäristön lämpötila, ilmankosteus, ilmanvaihto ja homeen ja pölyn torjunta ovat myös paitsi keskittymisen myös terveyden kannalta tärkeitä tekijöitä (Mitchell, 2018). Tiettyihin asioihin opettaja ei voi vaikuttaa (esim. ikkunoiden koko, loistevalaisinten määrä, akustiikka), mutta esimerkiksi jo seuraavien asioiden huomioiminen auttaa.

Valaistus

- Yritä käyttää suoran ja epäsuoran valaistuksen yhdistelmää häikäisevien heijastusten vähentämiseksi.
- Vaihdata palaneet lamput nopeasti.
- Tarkista, että loistevalaisimet toimivat moitteettomasti, sillä liiallinen välkkyminen voi esimerkiksi aiheuttaa kohtauksia niille, joilla on valoherkkä epilepsia. Huomioi myös, että loistevalaisimet voivat olla häiritseviä oppijoille, joilla on autismin kirjon häiriöitä.
- Tarkista, että tietokoneiden käytön aikana valaistuksen taso on noin puolet normaalista.
- Pidä taukoja yhtäjaksoisesta tietokoneen käytöstä. Kymmenen minuutin tauko tunnin välein vähentää keskittymisongelmia ja silmien ärsytystä.
- Tarkista tietokoneiden näyttöjen korkeus ja kulma sekä etäisyys silmistä. Varmista, ettei näyttö häikäise.
- Pyri pitämään silmille 20 minuutin välein lepotauko katsomalla 20 sekunnin ajan noin kuuden metrin päähän. (Mitchell, 2018.)
- Hämärä valaistus ympäristössä aamulla voi vaikuttaa hiljentävästi ryhmään.

Akustiikka

- Käytä ääntä vaimentavia materiaaleja, esimerkiksi huopaa tuolien alla raapimisäänien vähentämiseksi.
- Käytä mattoa äänekkään laitteiston alla.
- Mallinna sopivia äänenvoimakkuuksia. Pyydä oppijoita miettimään, minkälaista äänenvoimakkuutta voidaan käyttää sisällä ja millaista ulkona. Mieti myös omaa äänenkäyttöäsi.
- Käytä ikätasoista musiikkia ryhmän rauhoittamiseen, mutta huolehdi, ettei musiikki itsessään aiheuta melua.
- Pidä ovet ja ikkunat kiinni, mikäli ilmanvaihto on riittävä.

(Mitchell, 2018.)

Fyysisessä tilassa voidaan pienilläkin toimenpiteillä tehdä muutoksia asioihin, jotka voivat aiheuttaa häiriöitä. Joskus häiriötä aiheuttavat tekijät jäävät kuitenkin huomaamatta. Havainnoi ja tarkkaile oppijoita ryhmätilassa tai luokkahuoneessa. Pane merkille, missä ja milloin häiritsevää käyttäytymistä esiintyy ja kuinka ryhmätilan tai luokkahuoneen eri alueita hyödynnetään.

Pystyykö tilassa työskentelemään ilman, että esimerkiksi äänet tai valo aiheuttavat häiriötä? Onko tilassa mahdollisuuksia rauhalliseen työskentelyyn? Aiheutuuko häiriö esimerkiksi siitä, että työskentelyssä käytettävät materiaalit ovat hankalasti löydettävissä tai käytettävissä? Häiritsevätkö tietyt oppijat toisiaan lähekkäin istuessaan?

Mieti, mitä vaihtoehtoja ongelmakohtien muokkaamiseksi ympäristössä on. Keskustele asiasta oppijoiden kanssa.

Seuraaviin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota:

- Istumajärjestys ja oppijoiden ryhmittely
  - Oppijan voi olla hyvä istua kasvot poispäin visuaalisista ärsykkeistä, kuten ikkunasta. Oppija, jolla on hankaluuksia tarkkaavuuden kanssa, voi pärjätä paremmin luokan edessä ja ärsykeherkkyyteen taipuvainen oppija taas luokan takana.
  - Tilassa on hyvä tarjota rajattu "oma tila": esimerkiksi sermillä erotettu osa, johon voi mennä tarvittaessa työskentelemään ja rauhoittumaan.
- Visuaalisten ärsykkeiden määrä luokassa: voiko tätä karsia?
- Tavaroiden ja materiaalien omat paikat ja helppo saatavuus
- Tavaroiden, materiaalien ja toimintojen merkitseminen kuvin
- Tilan jakaminen kalusteilla tai väliseinillä rauhallisemmaksi
- Opettajan pöydän sijoittelu luokkatilassa, esimerkiksi luokan takaosassa tai sivulla
- Selkeät kulkuväylät

(Mm. Alasmari ym. 2021; Guardino ym. 2010, MacSuga ym., 2012; Mitchell, 2018.)

LISÄLUKEMISTA

Mitchell, D. (2018) 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykatrisiin haasteisiin. PS-kustannus.

VIITTEET

Alasmari, N. J. & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. Language Teaching Research, 13621688211046351.

Canning, C., Cogger, N., Greenland, E., Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D., Orlowski, R., Parkin, A., Richardson, R. & Shield, B. (2015). Acoustics of Schools: a design guide. Insitute of Acoustics & Association of Noise Consultants.

Crandell, C. & Smslfino, J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. Language, speech, and hearing services in schools, 31, 362–370.

Gislason, N. (2011). Building innovation: History, cases, and perspectives on school design. Backalong Books, ResearchGate.

Guardino, C. A. & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. Teaching exceptional children, 42(6), 8–13.

Jousmäki, V. (2019). Aivomittausten mukaan lasten keskittymiskyky kärsii hälyssä aikuisia enemmän. Aalto-yliopisto. Uutiset. https://www.aalto.fi/fi/uutiset/aivomittausten-mukaan-lasten-keskittymiskyky-karsii-halyssa-aikuisia-enemman?fbclid=IwAR0f3e_ZFJKJDjm98tkZkpdltqaYEu47UM4qOa14F3rY9qyHgn4wVUCL8SE.

MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. Beyond Behavior, 22(1), 14–22.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykatrisiin haasteisiin. PS-kustannus.

Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. Noise & Health, 12(49), 225–234.

Sterling, D. R. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. Science Scope, 32(9), 29.

9. PSYKOSOSIAALISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN

Psykososiaalisen oppimisympäristön psykologisen ilmapiirin laadulla on suuri merkitys oppimiseen. Kun ympäristö on turvallinen, ennustettava, motivoiva ja positiivisiin tavoitteisiin kannustava ja oppilaiden kykyyn luottava, oppiminen on helpompaa (Kautto-Knape, 2012). Tunneilmastolla onkin lähes yhtä merkittävä vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä tai lahjakkuustekijöillä. Turvallinen, positiivinen, oppijan kykyihin luottava, välittävä ja oppilasta kannustava ilmapiiri on oppimisen kannalta tärkein. Kun oppijat kokevat, että opettaja on turvallinen ja kannustava, heidän kykynsä säädellä itse omia tunteitaan kasvaa (Fried, 2011).

Psykososiaalisen oppimisympäristön voidaan ajatella koostuvan seuraavista ydinkomponenteista:

- ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta (opettajan ja oppijan väliset suhteet, oppijoiden väliset suhteet, kodin ja päiväkodin tai koulun suhteet, toisten kunnioittaminen)
- oppijoiden tukeminen yksilöllisessä kasvussa ja kehityksessä (selkeät, yksilölliset käyttäytymisodotukset, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen harjoitteleminen, itsetunnon lisääminen)
- struktuurin ja ennakoitavuuden ylläpito (järjestyksen ylläpitäminen sovituilla toimintatavoilla, opettajan selkeät odotukset) (Mitchell, 2018).

Jokaisen opettajan on luotava ryhmänsä tunneilmapiiri ja toimintatavat yhdessä oppijoidensa kanssa. Jokainen ryhmä rakentaa oman ainutlaatuisen ryhmädynamiikkansa ja ilmapiirin, jota on pidettävä jatkuvasti yllä. Turvallisen, stressittömän ja positiivisen luokkailmapiirin rakentaminen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä.

LISÄLUKEMISTA

Ahtola, A. (toim.) (2016). Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.

Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. PS-kustannus.

Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. PS-kustannus.

Ranta, S. (2021). Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia. PS-kustannus.

Saloviita, T. (toim.) (2009). Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. PS-kustannus.

Sutela, K. (2022). Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. PS-kustannus.

VIITTEET

Kautto-Knape, E. (2012). Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 438. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(3).

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

9.1 Positiivisen vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen

Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen oppijoihin ja positiivinen ilmapiiri ryhmässä ovat onnistuneen opetuksen perusta. Tutkimusten mukaan opettajan positiivinen suhde oppijoihin vaikuttaa myönteisesti heidän tunteisiinsa, asenteisiinsa, käyttäytymiseen ja jopa pitkän aikavälin akateemiseen menestykseen. Ne lisäävät ryhmän tai luokan positiivista ilmapiiriä, jolla on oma vaikutuksensa yksittäisiin oppijoihin. (Lei ym., 2016.)

Opettaja hyötyy myös itse hyvistä vuorovaikutussuhteista oppijoihin. Työskentely ryhmässä on helpompaa ja ilmapiiri positiivisempi. Mukavammat työpäivät parantavat työmotivaatiota sekä opettajan hyvinvointia ja ehkäisevät työssä uupumista. (Jennings & Greenberg, 2009.)

Oppijoiden tunteminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen auttavat rakentamaan luottamukseen ja ymmärrykseen pohjaavaa vuorovaikutussuhdetta. Ystävällinen ja huolta pitävä suhde lisää oppijan sitoutumista, motivaatiota ja ystävällistä ja avuliasta käyttäytymistä. Se parantaa kaiken ikäisten oppimistuloksia. (Curby ym., 2009; Klem & Connell, 2004; Roorda ym., 2011.) Varhaiset huonot opettajakokemukset taas voivat vaikuttaa jopa nuoruusikään asti. Ne ennustavat huonompia arvosanoja, kehnompia opiskelu- ja työtapoja sekä ongelmia työrauhan kanssa sekä vaikuttavat nuoren itsetuntoa heikentävästi. (Hamre & Pianta, 2001; Rudasill ym., 2010.)

Jokaisella ihmisellä on tiettyjä tarpeita, jotka on hyvä ottaa huomioon, kun haluaa luoda aidon yhteyden oppijoihin (Lahtinen & Rantanen, 2019; Rantanen, 2013).

Oppijan tarve	Opettajan toiminta
Tarve olla kiinnostava eli tarve tulla nähdyksi	Osoita olevasi hänestä kiinnostunut
Tarve tulla ymmärretyksi	Yritä aidosti ymmärtää, miltä hänestä tuntuu ja mitä hän haluaa
Tarve olla arvostettu	Osoita arvostavasi häntä ja hänen tunnetilaansa
Tarve tulla kohdelluksi reilusti	Tee näkyväksi, että yrität olla mahdollisimman reilu häntä kohtaan
Hallinnan tarve	Tue hänen hallinnan kokemustaan
Tarve tuntea edistyneensä	Tee jatkuvasti näkyväksi, miten hän edistyy eri asioiden kanssa
Tarve tuntea olevansa merkityksellinen	Osoita, miten merkityksellistä hänen toimintansa on

Käyttäytymisellään reagoivat oppijat kokevat usein epäonnistumisen tunteita. He ovat aivan liian usein joutuneet kohtaamaan hylkäämistä ja jopa vihamielisyyttä, tai heidän toiminnalleen ei ole asetettu rajoja. Oppijat voivat olla alttiita heikolle itsetunnolle, masennukselle, suuttumukselle, ahdistukselle ja pelolle. Monet erityistä tukea tarvitsevat oppijat ovat menettäneet luottamuksensa oppimisympäristöönsä tai omaan kykyynsä selviytyä ympäristössään. Tällaiset tunteet puolestaan vaikuttavat negatiivisesti heidän oppimiskykyynsä. (Mitchell, 2018.) Monet heistä ovat myös saaneet ”negatiivisen maineen”, jota he alkavat vähitellen toteuttaa käyttäytymisessään ja suoriutumisessaan.

Kun oppija on yhteisössä leimattu haastavaksi, maine kiirii edeltä käsin. Se saattaa vaikuttaa tiedostamatta tunteisiimme, asenteisiimme ja toimintaamme kyseisestä oppijaa kohtaan. Opettaja voi myös huomaamattaan jatkaa oppijan negatiivisen maineen vahvistamista puhumalla oppijasta negatiivisesti sekä ryhmässä että muille. Lopulta saattaa käydä niin, että syy esimerkiksi riitatilanteesta vyörytetään kyseisen oppijan päälle, vaikka hän ei olisi tapahtuma-aikaan

ollut edes paikalla. Positiivisen puheen lisääminen, negatiivisen maineen vähentäminen ja myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen näihin oppijoihin onkin erityisen tärkeää.

Myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen ei kuitenkaan aina ole helppoa, etenkään niiden oppijoiden kanssa, joiden käytöksen opettajat kokevat jatkuvasti häiritsevänä tai uhmakkaana. Oppijan käyttäytyminen voi aiheuttaa opettajassa monenlaisia tunteita, joiden hillitseminen on tärkeää (ks. luku 7.2.). Kuitenkin juuri oppijat, joilla on elämässään jo monia negatiivisia kohtaamisia, hyötyvät positiivisesta luottamussuhteesta ja tarvitsevat sellaista eniten.

Käyttäytymisellään reagoivan oppijan käyttäytymisen taustalla on aina jokin syy. On tärkeää olla ottamatta epäsopivaa käyttäytymistä tai epäkunnioittavaa asennetta henkilökohtaisesti ja pyrkiä näkemään oppija käyttäytymisen taustalla ja yrittää auttaa häntä.

Omaa reagointitapaansa voi havainnoida "Havainnointijakson toteutus" -liitteen avulla (liite 2). Usein ymmärrys oppijan tilanteesta ja reagoimisen taustalla olevista syistä saattaa auttaa. Myös yhteiset keskustelut yhteisössä toimivista keinoista voivat olla avuksi.

Opettaja-oppijasuhteen vahvistamisen keinoja

- Näe oppija käyttäytymisen takana.
- Tutustu oppijaan: mitkä ovat hänen kiinnostuksen kohteensa ja vahvuutensa?
- Pyri ymmärtämään oppijan yksilöllisyys ja erityisyys sekä näkemään vahvuudet.
- Huomioi oppijat yksilöllisesti ja välitä osallisuuden tunnetta.
- Tervehdi nimellä, vastaanota oppijat luokan tai varhaiskasvatuksen yksikön tai koulun ovella.
- Pyri kohtaamaan kaikki aidosti päivittäin (jopa 30 sekunnin kohtaaminen voi riittää, jos olet aidosti läsnä).
- Pysähdy kuuntelemaan ja kysy lisää.
- Osoita empatiaa ja myötätuntoa.
- Huolehdi oikeudenmukaisuudesta ja tasapuolisuudesta.
- Käytä huumoria oman persoonasi mukaisesti ja harkiten – monesti se laukaisee tilanteita.
- Anna mahdollisuuksia vapaamman ajan viettämiseen (erityisesti koulussa) – vapaa juttelu, välitunnit, retket ja projektit.
- Aseta realistisia odotuksia ja lyhyen aikavälin tavoitteita oppijoille yksilöllisesti (jos tarpeen).
- Anna oppijoille sekä aitoja että "näennäisiä" valinnan mahdollisuuksia ja ikätasoista vastuuta.
- Luo jokaiselle oppijalle oma roolinsa yhteisössä.
- Keskity ratkaisuihin ongelmien sijaan.
- Pyri lisäämään yhteenkuuluvuutta ja me-henkeä esimerkiksi ryhmäytysharjoituksilla.
- Anna positiivista palautetta kielteistä enemmän sekä toiminnassa että kotiin annettavassa palautteessa tai lähetettävissä viesteissä.

(Mm. Lahtinen & Rantanen, 2019; Webster-Stratton, 2011.)

CASE:

Ville on seiskaluokkalainen poika. Hän on usein tunneilla vetäytyvä ja ärtyisä. Istuu hieman erillään muista. Hakee muiden huomiota satunnaisesti ”pientä jäynää” tekemällä ja häiriköimällä. Ei ota juurikaan kontaktia opettajaan eikä osallistu oppituntiin. Opiskeluvälineet ovat usein kotona.

Eräänä päivänä Ville tulee tunnille huppu päässä tönien muita tieltään ja kiroilee kovaan ääneen mennessään paikalleen. Hän heittää reppunsa lattialle ja aloittaa yleisen älämölön.

Opettaja yrittää aloittaa tuntia, mutta ei saa ryhmää rauhoittumaan. Hän hermostuu, menee Villen luo ja käskee kovaäänisesti Villeä rauhoittumaan ja ottamaan hupun pois päästä. Ville ei tottele, ja opettaja hermostuu entisestään. Ville haistattelee opettajalle. Opettaja käskee Villeä poistumaan luokasta. Ville poistuu kiroillen.

Sekä opettajan että Villen reaktiot ovat ymmärrettäviä. Se, mitä opettaja ei tiennyt, oli se, että ennen kouluun tuloaan Ville joutui huolehtimaan siitä, että viisivuotias pikkuveli meni ajoissa päiväkotiin. Hän ei itse saanut syötyä, koska äiti ei taaskaan ollut käynyt kaupassa. Äiti oli tullut yöllä myöhään töistä, pubin kautta tosin – ja oli ollut aika humalassa. Ville tarkasti aamulla, missä kunnossa äiti oli. Nyt häntä huolestuttaa, että äiti ei herää töihin ja menettää taas työpaikkansa.

Onkin hyvä muistaa, että ennen kuin reagoi oppijan epäsopivaan käyttäytymiseen, tulisi pysähtyä hetkeksi miettimään, mikä voi olla käytöksen takana. Opettaja olisi voinut ensin jättää Villen käytöksen huomiotta ja sopivassa kohdassa tuntia kysyä Villeltä huomiota herättämättä, onko kaikki hyvin.

Erityisen haastavasti käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla on monia asioita, joihin haluttaisiin puuttua ja joita heidän käyttäytymisessään pitäisi muuttaa. Heidän kohdallaan tulisi silti aina pysähtyä miettimään, mitkä ovat ne asiat, joista lähdetään vääntämään kättä ja mitkä kenties voidaan sivuuttaa. Oliko huppu päässä se asia, josta tilanteessa kannatti ottaa yhteen Villen kanssa?

”Älä valitse taistelua, jota et voi voittaa.”

”Mieti, mihin oikeasti kannattaa puuttua.”

LISÄLUKEMISTA

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

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

VIITTEET

Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: a meta-analysis. Frontiers in psychology, 7, 1311.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of educational research, 79(1), 491–525.

Curby, T., Grimm, K. & Cameron, C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. Journal of Educational Psychology 101, 912–925. Https://doi.org/10.1037/a0016647.

Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. The Journal of school health, 74(7), 262–273.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529. Https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654311421793.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child development, 72(2), 625–638.

Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. Journal of school psychology, 48(5), 389–412.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Rantanen, J. (2013). Vaikuta tunteisiin. Talentum.

Webster-Stratton, C. (2011). Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen. Profami.

9.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Hyvien sosioemotionaalisten taitojen tiedetään vahvistavan sopivia käyttäytymismalleja, lisäävän akateemista suoriutumista, vahvistavan kykyä terveiden suhteiden luomiseen omanikäisiin ja aikuisiin sekä vähentävän riskikäyttäytymistä lapsilla (Denham ym., 2014; Durlak ym., 2011; Graziano & Hart, 2016; Karjalainen, 2019; Määttä ym., 2017; OECD, 2021; Trentacosta & Fine, 2010; Webster-Stratton, 2011; Zins ym., 2007). Käytöksellään reagoivan oppijan sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissa on usein puutteita, jotka johtuvat siitä, että tiettyjä taitoja ei ole vielä opetettu tai opittu.

Useimmiten haasteet lapsen sosioemotionaalisissa taidoissa johtuvat siitä, että taidot eivät ole ikätasolla. Sosioemotionaalisia taitoja tuleekin opettaa ja niissä tukea aina kun näissä taidoissa on puutteita, ikään katsomatta. Sosioemotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukemisessa ei ratkaisevaa ole niinkään jokin yksittäinen menetelmä vaan tapa, jolla kasvatustyötä tehdään kaikissa arjen tilanteissa. (Pihlaja ym., 2019.)

Sosioemotionaalisen oppimisen kompetenssin osa-alueet ovat tunteiden tunnistaminen, itsesäätely, empatiakyky, ihmissuhdetaidot, ongelmanratkaisutaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Näitä taitoja voidaan tukea esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

1. Vuorovaikutustilanteissa mallintamalla tai sanoittamalla toivottua käyttäytymistä. Tällöin kannattaa olla lähellä oppijaa ja toimia "kuiskaajana" ohjaamassa hänen toimintaansa.
    - Anna esimerkkejä, mitä sanoa tai miten toimia. *(Esim. "Näyttää siltä, että Pekka haluaisi myös leikkiä autolla. Nyt sinä voisit vuorostasi antaa Pekalle vuoron." "Ville haluaa myös sanoa jotakin. Odota, että Ville saa asian sanottua." "Nyt voisit pyytää pyyhekumia lainaksi. Milla ei enää näköjään tarvitse sitä." "Odota vielä hetki. Saat sen ihan varmasti seuraavaksi.")*
    - Anna palautetta sopivasta toiminnasta. *(Esim. "Jaksoit hienosti odottaa vuoroasi." "Osasit hyvin ottaa huomioon toisen ajatukset." "Hienoa, kun pysyit rauhallisena, vaikka sinua alkoikin ärsyttää.")*
    - Ennakoi negatiivisia tunteenpurkauksia, kuten hermostumista. (Esim. *"Huomaan, että sinua alkaa harmittaa. Pysyt kuitenkin hienosti rauhallisena."*)
2. Koko ryhmän tai luokan kanssa tehtävien esimerkkiharjoitusten avulla
    - esimerkiksi sosioemotionaalisiin taitoihin fokusoivat opetusohjelmat
3. Harjoittelemalla taitoja erillisissä pienryhmissä kohdennetusti valikoiduille oppijoille
4. Osoittamalla myötätuntoa

LISÄLUKEMISTA

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin. PS-kustannus.

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

VIITTEET

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How pre-schoolers' social–emotional learning predicts their early school success: developing theory promoting, competency-based assessments. Infant and Child Development, 23(4), 426–454.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405–432.

Graziano, P. A. & Hart. K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social–emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. Journal of School Psychology 58 (5), 91–111.

Karjalainen, P. (2019). Turvaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisella. Teoksessa U. Korpilahti, H. Kettunen, E. Nuotio, S. Jokela, V. M. Nummi & P. Lillsunde (toim.). Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:27.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 17/2017. Opetushallitus.

OECD. (2021). Survey on social and emotional skills (SSES): Helsinki (Finland) OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-helsinki-report.pdf.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. Social Development, 19(1), 1–29.

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

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. The Journal of Educational and Psychological Consultation, 17, 191–210.

Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.

9.3 Tunteiden säätelyn tukeminen

Tunteiden tunnistaminen

Tunteiden säätelyä opitaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa läpi koko elämän. Joillakin lapsilla tai nuorilla tunteet voivat ilmetä hyvin voimakkaina, tai niitä voidaan näyttää turhankin innokkaasti tai estottomasti. Jotkut lapset taas ylisäätelevät tunteitaan ja voivat vetäytyä, mikä harvoin häiritsee muun ryhmän toimintaa. Erilaiset väärinymmärrykset ja turhautuminen voivat herättää niin voimakkaita tunteita, että se aiheuttaa esimerkiksi lyömistä, tönimistä tai puremista. Joskus voimakkaan tunnereaktion taustalla voi olla kokemus ylivoimaisista vaatimuksista tai sietämättömästä tilanteesta. Tunnetaitojen kypsymisen viive ja itsesäätelyn haasteet voivat johtua esimerkiksi neuropsykiatrisesta häiriöstä. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Tunteiden tunnistaminen ei ole aina helppoa. Yleensä toisten tunteita voi tunnistaa ilmeistä, eleistä, kehon kielestä (jännittynyt keho, kädet nyrkissä) tai äänen sävystä. Joskus sekin voi olla hankalaa, koska eri ihmiset ilmaisevat tunteita eri tavoin. Joskus lapsen tai nuoren ulospäin suuntautuvien tunneilmaisujen takana voi olla esimerkiksi masennusta. Toisinaan tunteen tulkitsijalta puuttuu kyky tunnistaa erilaisia kasvojen ilmeitä. Omien tunteiden tunnistamisessa saattaa auttaa sen miettiminen, miltä tunteet tuntuvat.

Keho ja mieli toimivatkin aina yhdessä. Tunteilla on siis myös kehollinen kieli – eri tunteet tuntuvat eri puolilla kehoa. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.) Vaikka tunteiden tuntuminen kehossa on yksilöllistä, monilla ihmisillä samat tunteet tuntuvat samassa paikassa. Ilo kuplii sydämessä, jännitys tuntuu vatsan perhosina ja viha tykyttää ohimoissa. Erilaiset tilanteet, tapahtumat ja myös omat ajatukset saavat aikaan tunteita, jotka saavat meidät valmistautumaan ja toimimaan säätelemällä käyttäytymistämme ja auttavat selviytymään elämän eri tilanteissa (Savikuja & Puustjärvi, 2022). Tunteiden tunnistamisen lähtökohtana onkin kehollisten viestien tunnistaminen. Tarkkailemalla omaa kehoa voi miettiä, miten se reagoi tunteisiin. Nopeutuuko syke? Sattuuko vatsaan? Kiristääkö päätä?

Tunteiden hallinta vaatii kykyä tunnistaa ja nimetä tunteet. Voimakkaan tunteen aikana järkevä ajattelu ei ole helppoa, vaan ihminen saattaa toimia tavalla, joka harmittaa tai kaduttaa jälkeenpäin. Tunteiden säätelyllä pyritäänkin vaikuttamaan tunteen voimakkuuteen siten, että toimintakyky säilyisi mahdollisimman hyvänä eikä ihminen tulisi esimerkiksi vahingoittaneeksi itseään tai toisia tunnepurkauksen aikana. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Tuki tunteiden säätelyssä

Joidenkin oppijoiden kyky käsitellä tunteitaan ja olotilojaan ei ole vielä kehittynyt, eikä omia tunteenpurkauksia välttämättä osata vielä itse säädellä. Tällöin tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja hallinnan taidot ovat puutteelliset. Suuttumuksen ja vihan kaltaiset hankalat tunteet voivat ilmetä aggressiivisena käyttäytymisenä muita kohtaan. Silloin tarvitaan aikuisen tukea ja strategioita tunteiden säätelyyn.

Lähtökohtaisesti kaikki tunteet ovat sallittuja. Kuitenkaan kaikki tunteiden ilmaisun tavat, kuten esimerkiksi lyöminen tai pureminen, eivät ole sallittuja. Tunteiden säätelyssä tavoitteena on, että lapsi tai nuori pystyisi ilmaisemaan itseään aggressiivisen käyttäytymisen sijaan muun muassa sanojen avulla. Onkin hyvä opetella erilaisia keinoja tunteiden

purkamiseen ja valita niistä oppijan kanssa hänelle parhaiten sopivat. Tämä vaatii paljon harjoittelua ja erilaisia yhdessä mietittyjä keinoja säädellä tunteita ja rauhoittua. Myös opettajan omien tunteiden säätelyn mallintaminen sekä omien tunteiden nimeäminen voi auttaa lapsia ja nuoria.

Opettajan on tunnettava oppija hyvin voidakseen auttaa häntä luomaan sopivat tunteiden säätelyn strategiat. Tämä tarkoittaa esimerkiksi oppijan temperamenttia, kiinnostuksen kohteita, vuorovaikutustaitoja, toiminnanohjauksen haasteita, aistisäätelyn haasteita ja mahdollisia diagnooseja. Opettajan on hyvä yhdessä oppijan kanssa suunnitella juuri hänelle parhaiten sopivat keinot, tukea niiden toteuttamisessa ja seurata niiden toimivuutta.

Sensitiivinen opettaja pystyy näkemään lapsen tai nuoren harmistumisen pienistäkin muutoksista puheessa tai ilmeissä. Tällöin opettaja pystyy auttamaan lasta tai nuorta huomaamaan alkava hermostuminen ja muistuttaa häntä esimerkiksi yhteisesti sovitulla merkillä tarpeesta rauhoittua. Tällöin lapsi tai nuori voi tehdä jotakin ennalta sovittua rauhallista asiaa tai mennä sovittuun paikkaan rauhoittumaan. Joitakin lapsia tai nuoria saattaa auttaa fyysinen toiminta (käveleminen, juokseminen). Joitakin taas auttaa se, ettei hermostumiseen kiinnitetä huomiota, vaan annetaan oppijan itse rauhassa rauhoittua. (Riihonen ym., 2021.)

Jos hermostuminen pääsee eskaloitumaan raivokohtaukseksi, lapsi tai nuori ei pysty säätelemään itseään eikä välttämättä ole sanallisesti ohjattavissa. Tällöin aikuisen on tärkeää pysyä rauhallisena ja olla provosoimatta tilannetta esimerkiksi huutamalla tai tarttumalla kiinni lapseen tai nuoreen. (Riihonen ym., 2021.) Fyysinen rajoittaminen voi kiihdyttää tilannetta entisestään. Silloin turvallinen rauhoittumispaikka ja mahdollisuus yksinoloon voivat toimia paremmin. Aikuisen rauhallisuus tukee lapsen rauhoittumista. Suuttumisen syy ja tapahtumien kulku selvitellään vasta rauhoittumisen jälkeen, ettei tunne leimahda uudestaan. (Puustjärvi & Repokari, 2017.) Joskus tässä saattaa kestää kauankin. On myös tärkeää, että vaaratilanteissa aikuinen varmistaa muiden turvallisuuden esimerkiksi poistamalla muut lapset tai nuoret tilasta.

Aikuisen tehtävä on ohjata oppijaa ilmaisemaan tunteita niin, ettei tämä vahingoita itseään tai muita, ja rauhoittaa tilanne, jos se on kiihtymässä aggressiiviseksi. Yksi keino rauhoittamiseen on suunnitella ja mahdollisesti rakentaa rauhoittumispaikka, jossa oppija voi kasvojaan menettämättä ja muiden häiritsemättä saada mahdollisuuden rauhoittumiseen. Lisää rauhoittumispaikasta luvussa 11.5.

On myös muistettava, että lapsen tunnetta ei saa väheksyä tai mitätöidä, vaikka sen aiheuttaja olisi aikuisesta kovin pieni. Aikuisen tulisi suhtautua empaattisesti lapsen kokemukseen, tukea häntä selviytymään tilanteesta ja auttaa löytämään soveliaita tunteiden ilmaisemisen keinoja. Jos lapsi tai nuori ei tule kohdatuksi vaan hänen tunnekokemustaan väheksytään, se heikentää yhteistyöhalukkuutta ja voi lisätä uhmakkuutta ja käytösoireita. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Itsesäätelyn tukemisen keinot

- Mieti oppijan kanssa, mistä tietää, että kiukku alkaa nousta. Mitkä tilanteet tunteen yleensä aiheuttavat? Missä tunne tuntuu? Mikä on tunteen nimi?
- Suunnitelkaa oppijan kiinnostuksesta käsin hänelle sopivin tekniikka: hengittäminen, itsesäätelyn väline, kehollinen liike, mielikuva rauhoittavasta paikasta...
- Suunnitelkaa paikka, johon oppija voi tarvittaessa mennä rauhoittumaan.
- Harjoitelkaa tekniikkaa yhdessä silloin, kun tunne ei ole päällä.
- Anna tukea tositilanteessa: muistuta keinosta, ja jos oppija pystyy jo itse rauhoittamaan itsensä, ohjaa hänet tarvittaessa rauhoittumispaikkaan.
- Ennakoi tilanteita, joissa tunteet voivat "läikkyä yli", ja tarjoa tukea.

LISÄLUKEMISTA

Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.

Furman, B. (2002). Muksuoppi – ratkaisun avaimet lasten ongelmiin. Tammi.

Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2021). Näin tuet lapsen itsesäätelyä. PS-kustannus.

Riihonen, R., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (kuv.). (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.

Cacciatore, R. (2008). Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja: vauvasta kouluikään. Toim. V. Hurme. Väestöliitto.

Greene, Ross W. (2006). Tulistuva lapsi. Finn Lectura.

Jääskinen, A.-M. 2018. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Lasten Keskus.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Opettajan aineisto. Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tunteesta-tunteeseen-ihmismielen-tarinat-kuvin-ja-sanoin.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa.

Riihonen, R., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (kuv.). (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.

Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2021). Näin tuet lapsen itsesäätelyä. PS-kustannus.

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin. PS-kustannus.

VIITTEET

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin. PS-kustannus.

Riihonen. K., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.

Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Lääkärilehti, 21(72), 1364–1369.

9.4 Ongelmanratkaisutaidot

Ongelmanratkaisutaidot ovat yksilön kykyä ryhtyä älylliseen toimintaan ymmärtääkseen ja ratkaistakseen ongelmatilanteita, joissa ratkaisutapa ei ole heti ilmeinen. Se sisältää myös halukkuuden toimia kyseisenlaisissa tilanteissa ja hyödyntää osaamistaan rakentavana ja harkitsevana kansalaisena. (OECD 2010.) Ongelmanratkaisutaitoja tarvitaan kaikkialla elämässä pienistä suuriin asioihin.

Ongelmanratkaisutaidot sisältävät kognitiivisia ja käytännön taitoja, luovia kykyjä ja muita psykososiaalisia resursseja, kuten asenteita, motivaatiota ja arvoja. Aikaisempi tietopohja on tärkeää, mutta niin on myös taito hankkia ja käyttää uutta tietoa sekä soveltaa vanhaa tietoa uudella tavalla. Luova ajattelu löytää ratkaisun uudentyyppiseen ongelmaan, ja kriittisen ajattelun avulla saadun ratkaisun toimivuutta voi arvioida.

Ongelmanratkaisuprosessi lähtee ongelman huomaamisesta ja tilanteen luonteen ymmärtämisestä. Ratkaisijan täytyy selvittää, mikä on ratkaisua vaativa ongelma, ja tehdä suunnitelma ratkaisun saavuttamiseksi. Suunnitelma täytyy toteuttaa ja sen etenemistä tarkkailla.

Ongelmanratkaisu on henkilökohtaista, ja sitä ohjaavat ratkaisijan henkilökohtaiset tavoitteet. Affektiiviset, motivaatio- ja ympäristötekijät vaikuttavat siihen, miten oppilas lähestyy ongelmaa. Ongelmanratkaisukyky vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin saada maailmassa aikaan muutosta sen sijaan, että vain yrittäisi selvitä maailman kanssa. Siksi kyvystä on hyötyä niin yhteisöille kuin yksilöillekin. (OECD 2010.)

Lapset usein reagoivat ongelmiin keinoin, jotka eivät tilanteessa auta. He voivat suuttua, itkeä, huutaa tai lyödä. Nuoret voivat valita ratkaisuja, jotka ovat vaarallisia tai toisia vahingoittavia. Tällaiset toimintatavat ongelmien ratkaisemiseksi eivät tuo ongelmiin ratkaisuja vaan tuottavat lisää ongelmia. Jos lapset tai nuoret tulevat pyytämään aikuisilta apua ongelmiinsa, aikuiset usein tahtovat auttaa ja ratkaisevat ongelman lapsen tai nuoren puolesta. Tämä ei kuitenkaan auta lasta tai nuorta oppimaan tehokkaita ongelmanratkaisutaitoja, vaan opettaa sen, että joku ratkaisee ongelmat hänen puolestaan. (Webster-Stratton, 2011.)

Ylivilkkailla, impulsiivisilla ja aggressiivisilla lapsilla on havaittu olevan sosiaaliseen ongelmanratkaisuun liittyviä kognitiivisia vaikeuksia (Asarnow & Callan, 1985). Nämä lapset tulkitsevat tilanteita aggression kautta ja turvautuvat harvemmin prososiaalisiin keinoihin ristiriitatilanteissa. He eivät pysty pysähtymään miettimään eri ratkaisuvaihtoehtoja tai tilannetta toisen ihmisen näkökulmasta. (Asher ym., 1990.)

Kognitiivisen käyttäytymisterapeuttisen lähestymistavan on havaittu olevan ongelmanratkaisun opettamisessa tehokkain (Mitchell, 2018). Tämän lähestymistavan mukaan ongelmanratkaisu voidaan ajatella eri vaiheina.

Ongelmanratkaisun vaiheet

1. Pysähdy ja ajattele: hillitse aggressiivinen toimintasi esimerkiksi puhumalla.
2. Tunnista tilanne ja ongelma: Mistä tiedän, että minulla on ongelma (esim. olen vihainen tai surullinen)? Mikä ongelmani on? Mikä aiheutti tällaisen reaktion?
3. Mitä ratkaisuvaihtoehtoja on? Kehitä vähintään kaksi vaihtoehtoista ratkaisua ongelmalliseen tilanteeseen. Ikätason mukaan lapsi tai nuori voi keksiä useita tai mahdollisimman monta ratkaisua ongelmaan (esimerkiksi: ”Ajattelen jotakin muuta.” ”Menen muualle.” ”Pyydän apua.”).
4. Arvioi mahdolliset ratkaisujen seuraukset: Arvioi jokaisen mahdollisen tilanteen hyödyt. Mieti, mikä ratkaisuista olisi turvallinen ja reilu ja sellainen, josta tulisi hyvä mieli kaikille.
5. Valitse ja sovella ratkaisu. Arvioi ratkaisun toteutuminen.

(Mitchell, 2018; Webster-Stratton, 2011.)

LISÄLUKEMISTA

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

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

VIITTEET

OECD (2010). PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework. OECD.

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

Asarnow, J. R. & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 533, 80–87.

Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. Teoksessa S. R. Asher & S. D. Cole (toim.). Peer Rejection in Childhood (253–273). Cambridge University Press.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

9.5 Turvallinen oppimisympäristö

Psykologinen turvallisuuden tunne on jokaisen perustarve. Se on edellytys toimivalle yhdessäololle sekä oppimista tukevan vuorovaikutuksen ja yhteisen työskentelemisen syntymiselle. Vain tunneilmapiiriltään turvallisessa luokassa oppija voi olla avoin ja luova sekä oppia ja oivaltaa yhdessä toisten kanssa. Nykyään puhutaan paljon myös psykologisesta turvallisuudesta. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Turvallisuuden tunne muodostuu sekä tekojen että viestien kautta. Kunnioittava puhe ja sekä opettajan puuttuminen toisten epäasialliseen kohteluun, esimerkiksi puheeseen, ilmeisiin ja eleisiin puuttuminen, lisäävät luottamusta opettajaan. Turvallisessa ilmapiirissä ei kenenkään, ei opettajan eikä oppijan, tarvitse yrittää päteä, miellyttää tai alistaa muita.

Esimerkiksi YK-liitto on luonut Turvallisen tilan periaatteet. Periaatteiden lähtökohtana on, että jokaisella on oikeus tuntea olonsa turvalliseksi ilman pelkoa minkäänlaisesta syrjinnästä tai häirinnästä, saati seksuaalisesta, fyysisestä tai sanallisesta ahdistelusta. Turvallisemman tilan periaatteilla ja toimintatavoilla pyritään luomaan tila, jossa kaikki pyrkivät omalla toiminnallaan rakentamaan yhdenvertaista, kunnioittavaa ja avointa ilmapiiriä ja keskustelua.

TURVALLISEMMAN TILAN PERIAATTEET

Kunnioita
Kunnioita toisen henkilökohtaista fyysistä ja psyykkistä tilaa. Kunnioita itsemääräämisoikeutta. Älä koske toista kysymättä lupaa. Muista, ettet voi tietää toisen rajoja kysymättä niitä. Pyydä tilaa myös itsellesi tarvittaessa.

Älä pilkkaa, ivaa, halvenna, sysää syrjään tai nolaa ketään puheillasi, käytökselläsi tai teoillasi. Pidättäydy ulkonäön arvostelusta, juoruilusta ja stereotypioiden ylläpitämisestä.

Ole avoin
Älä tee oletuksia ulkonäön tai toiminnan perusteella. Älä tee oletuksia kenenkään seksuaalisuudesta, sukupuolesta, kansallisuudesta, etnisyydestä, uskonnosta, arvoista, sosioekonomisesta taustasta, terveydestä tai toimintakyvystä.

Anna tilaa
Pyri huolehtimaan siitä, että kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Älä jyrää muiden mielipiteitä ja anna puheenvuoro. Kunnioita myös toisten yksityisyyttä ja käsittele arkoja aiheita kunnioittavasti.

Kuuntele ja opi
Ota vastaan uudet aiheet, henkilöt ja näkökulmat ennakkoluulottomasti. Suhtaudu jokaiseen vastaan tulevaan asiaan ja tilanteeseen mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä.

Kommunikoi
Pyydä anteeksi, jos olet loukannut tahallisesti tai tahattomasti muita.

(Suomen YK-liitto, 2022.)

Turvallisen tilan huoneen taulu on liitteessä 3.

LISÄLUKEMISTA

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. PS-kustannus.

Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. PS-kustannus.

VIITTEET

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Suomen YK-liitto, 2022. Turvallinen tila. Https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila.

9.6 Kodin ja varhaiskasvatuksen tai koulun luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentaminen

Yhteistyö kodin kanssa on tärkeää, jotta lapsen ja nuoren kasvu, oppiminen ja varhaiskasvatus ja koulunkäynti sujuvat mahdollisimman mutkattomasti. Se on tarpeellista aina varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle saakka.

Luottamus on kodin ja varhaiskasvatuksen sekä koulun yhteistyön edellytys. Ilman luottamusta ei synny hyvää yhteistyötä. Luottamuksellisen suhteen luominen ei aina ole helppoa, ja se vie aikaa. Luottamus rakennetaan tutustuttaessa, yhteisissä keskusteluissa ja yhteisessä toiminnassa. Opettajien välittävä ja arvostava asenne lapsiin ja huoltajiin, innostus omaa työtä kohtaan, avoimuus, rehellisyys, huoltajien aito kuuleminen ja kuunteleminen sekä osallistaminen vahvistavat luottamusta.

Kodin ja varhaiskasvatuksen ja koulun yhteistyö edellyttää johtamista. Johtajat voivat toiminnallaan merkittävästi vaikuttaa siihen, millaista yhteistyö kotien kanssa on. Johtaja on myös usein ensimmäisenä yhteydessä koteihin ja luo jo heti ensimmäisistä yhteydenotoista alkaen pohjan yhteistyön laadulle ja suunnalle.

Johtajan tehtävänä on myös huolehtia siitä, että huoltajien osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen ja koulun rakenteellisessa toiminnassa: esimerkiksi esi- ja perusopetuksen oppilashuollossa ja muussa moniammatillisessa yhteistyössä. Johtajan tulee yhdessä henkilökunnan kanssa sopia yhteisistä toimintavoista, yhteistyön tavoista ja huoltajien kohtaamisen tavoista. Hän myös huolehtii siitä, että yhteistyötä suunnitellaan ja kehitetään yhdessä huoltajien kanssa. (Oinas ym., 2017.)

Kuitenkin viime kädessä opettajat itse ovat avainasemassa, kun luodaan positiivinen vuorovaikutus huoltajien kanssa. Se, millä tavalla vanhemmille viestitään, miten heidät osallistetaan ja miten heidät kohdataan, vaikuttavat siihen, minkälainen vuorovaikutussuhde opettajan ja huoltajan välille syntyy. Seuraavassa laatikossa on vinkkejä siihen, miten luottamuksellista vuorovaikutusta voidaan edistää.

Vinkkejä opettajalle luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentamiseksi:

- Empatia ja aito kuunteleminen ovat avainasemassa suhteen luomisessa.
- Rakenna yhteistyötä positiivisten asioiden ympärille. Ole yhteydessä huoltajiin erityisesti silloin, kun oppijasta on myönteistä kerrottavaa. Säännöllinen, aktiivinen ja positiivinen keskusteluyhteys helpottaa asioiden hoitamista myös ongelmatilanteissa.
- Viesti huoltajille lapsen tai nuoren ja ryhmän vahvuuksista ja onnistumisista. Voit esimerkiksi kuvailla arkea tai lähettää kuvia (varhaiskasvattajilla ja luokanopettajilla enemmän mahdollisuuksia, luokanvalvojilla harvemmin).
- Viesti ennakoivasti ja lähetä myös muistutuksia.
- Positiivisesti käynnistynyt yhteistyö luo hyvän pohjan vuorovaikutukselle, ennaltaehkäisee ongelmia, kannattelee haastavissa tilanteissa ja auttaa löytämään ratkaisuja yhdessä huoltajien kanssa. Muista lasten ja nuorten vahvuudet myös silloin, kun oppimisessa tai kasvussa on haasteita.
- Tutustu huoltajiin ja luo heille tilaisuuksia tutustua toisiinsa. Varaa uuden luokan tai ryhmän ensimmäiseen vanhempainiltaan aikaa tutustumiselle. Se luo yhteistä näkemystä kasvatusasioista ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. Tee vanhempainilloista vuorovaikutteisia, keskustelevia tai toiminnallisia.
- Järjestä huoltajille matalan kynnyksen tilaisuuksia tulla luokkaan tai varhaiskasvatuksen ryhmään tutustumaan ryhmän arkeen. Tämä on monin tavoin hedelmällistä. Huoltajat näkevät lapsensa tai nuorensa ryhmätilanteessa, jolloin hän voi toimia eri tavoin kuin kotona. Opettaja mallintaa toiminnallaan sitä, miten kohdella, opettaa ja olla vuorovaikutuksessa lasten tai nuorten kanssa.
- Viesti huoltajille, että he ovat tervetulleita. Ehdota esimerkiksi tulemista auttaviksi käsiksi, lukemaan lapsille tai nuorille, mukaan retkille, pitämään kerhoja tai kertomaan omasta työstä tai harrastuksesta.
- Kun havaitset jotakin poikkeavaa lapsen tai nuoren toiminnassa, ole yhteydessä kotiin matalalla kynnyksellä. Välitä huoltajille tunne siitä, että ammattilaisilla on osaamista oppijan tukemiseen, ja ota heidät mukaan mahdollisimman varhain. Kohtaamisessa muista, että aktiivisella kuuntelemisella saavutat enemmän kuin olemalla yksin aktiivinen osapuoli. Myötätunto, välittävä asenne ja rohkeus kuulla vaikeita asioita ovat tärkeitä. Kerro huoltajille, mitä ollaan tekemässä tai kokeilemassa ja miksi, ja jos se ei toimi, mitä seuraavaksi kokeillaan. Hyödynnä huoltajien tuntemusta oppijasta tukea suunniteltaessa. Sovi säännölliset yhteydenotot tilanteen tarkistamiseksi (miten, milloin).
- Luo perheille tunne siitä, että he voivat itse olla yhteydessä matalalla kynnyksellä.

Vanhemmille annettava palaute

Vanhemmille annettavaan palautteeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota käytöksellään reagoivien lasten kanssa toimittaessa. Palautteen pitää olla realistista, mutta jatkuva negatiivinen palaute ei vie myönteistä kehitystä ja oppimista eteenpäin. Huoltajien kanssa keskustellaan ensin, minkälaista oppijan käyttäytyminen on ja miten häntä tuetaan. Sitten huoltajien kanssa voidaan sopia esimerkiksi, että jos jotakin tavallisuudesta poikkeavaa tapahtuu, siitä kerrotaan. Muuten pyritään pitämään palaute positiivisena ja toivottua käytöstä vahvistavana.

Tietyin sovituin väliajoin voidaan päivittää tilanne. Positiivinen palaute ei siis saa hämärtää ongelmia tai piilottaa tukea tarvitsevia asioita, mutta pitää miettiä tarkasti, milloin ja miten negatiivista palautetta annetaan. (Parikka ym., 2020.)

Wilmassa on tutkimusten mukaan huomattu positiivisten viestien kasautuvan tietyille oppilaille ja negatiivisten tietyille. Erityisesti yläkoulussa eri aineenopettajilta saattaa tulla tietylle oppilaalle monta negatiivista viestiä päivän aikana, jos oppijan käyttäytyminen sen päivän aikana on ollut erityisen haastavaa. Paljon negatiivisia merkintöjä saavien oppijoiden osalta tulisikin kyseistä oppijaa opettavien opettajien yhdessä esimerkiksi luokanvalvojan kanssa miettiä, miten niistä kannattaisi viestiä. Tulisi myös tarkastella toimintakulttuurin osuutta, ei siis vain yksittäisen lapsen tai nuoren (Oinas ym., 2017).

LISÄLUKEMISTA

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

VIITTEET

Oinas, A. Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education. Computers & Education 108, 59–70.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

10. PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta käsin. Pedagoginen oppimisympäristö käsittää oppimisessa ja opetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät ja käytänteet. Hyvä pedagoginen oppimisympäristö luo struktuuria ja ennakoitavuutta sekä ennakoivuudessaan turvallisuutta. Tässä luvussa keskitytään pedagogisessa ympäristössä oppimista tukeviin tekijöihin, kuten esimerkiksi rutiineihin, aikatauluihin, siirtymiin, ohjeiden antamiseen, ei niinkään oppimateriaaleihin ja välineisiin tai opetustapoihin.

10.1 Rutiinit ja aikataulut

Rutiinit

Rutiinit tarkoittavat päivästä toiseen samoina toistuvia toimintatapoja tai asioita, jotka sujuvoittavat arkea. Rutiinit tuovat osalle oppijoista jopa välttämätöntä ennakoitavuutta, turvallisuutta ja hallittavuutta. Ne auttavat oppijaa tietämään, kuinka päiväkodissa tai koulussa tulee toimia, ja luovat päiväkotiin tai kouluun johdonmukaisen työrauhaa edistävän järjestyksen (Saloviita, 2013). Toisaalta rutiinit rytmittävät päivää, ja toisaalta päivä rakentuu rutiinien päälle.

Tuttu arki päiväkodissa ja koulussa vahvistaa myös oppijan itseluottamusta ja lisää jaksamista. Samana toistuvat turvalliset toiminnat lisäävät hallinnan tunnetta arjessa. Hyvin suunnitellut ja toimivat rutiinit auttavat oppijoita hahmottamaan aikaa ja toimintaa ja takaavat toistuvan ja riittävän harjoituksen.

Rutiinien voidaankin ajatella olevan *tilannesidonnaisia rutiineja*, kuten esimerkiksi käsienpesu ennen ruokailuun menoa, tai *aikaturutiineja*, esimerkiksi päiväkodin pienryhmätoiminta aamupäivisin, koulussa ”pitkä välitunti” aamun toisella välitunnilla. Tällöin jokin tietty toiminta laukaisee tietyn rutiinin ilman sen suurempaa pohdintaa. Tällaiset rutiinit säästävät sekä oppijoiden että opettajien voimia, koska ei tarvitse aina erikseen miettiä ja päättää, miten toimitaan.

Toisinaan on hyvä pysähtyä miettimään, millaisista asioista arjen rutiinit koostuvat ja keitä ne palvelevat. Ovatko rutiinit jäänne jostakin vanhasta totutusta tavasta? Onko käytössä joitakin sellaisia rutiineja, jotka lisäävät käytöksen häiriöitä?

Joskus rutiineista joudutaan poikkeamaan. Tämä saattaa saada joissakin oppijoissa aikaan hämmennystä ja aiheuttaa voimakkaankin tunnereaktion. Tällaisia oppijoita täytyy yrittää auttaa selviämään muutoksista ennakoimalla tai ottamalla heidät mahdollisuuksien mukaan osallistumaan muutokseen, kuten esimerkiksi kuvallisen aikataulun kuvien siirtäminen tai poistaminen, tai auttamalla heitä tunteiden säätelyssä.

Asioita, jotka kannattaa tehdä rutiininomaisesti samalla tavalla päivästä toiseen:

- Päivän, tunnin tai tuokion aloitus ja lopetus
- Istumajärjestys (luokassa, toimintatuokioissa, ruokailussa, aamupiirissä)
- Pienryhmätoiminnan paikat päiväkodissa
- Kotitehtävien tarkistaminen koulussa
- Tavat liikkua luokassa tai tilassa
- Tavat hakea tavaroita
- Tavat keskustella ja pyytää puheenvuoroa tai apua
- Toimintatavat, kun oma työ on valmis
- Toimintatapa, jos myöhästyy koulusta

(Saloviita, 2013.)

Aikataulut

Varhaiskasvatuksen ja koulun arki pyörii myös aikataulujen ympärillä. Aikataulut osittain luovat ja ylläpitävät rutiineja. Ne rytmittävät päivää. Joidenkin oppijoiden on hyvin vaikea hahmottaa aikaa ja sen kulkua, ja pienten oppijoiden ajan käsitys ei vielä ole kehittynyt (Parikka ym., 2020). Siksi ajan hahmottamiseen on hyvä käyttää apukeinoja. Kun oppija tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu, se auttaa oman toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa sekä lisää myös omalta osaltaan turvallisuuden tunnetta.

Oppijoiden kanssa on hyvä käydä päivittäin viikon tai ainakin päivän ohjelma läpi esimerkiksi kuvien avulla ja hyödyntää kuvallista tukea myös muissa päivän tilanteissa, kuten siirtymissä. Pelkkä visuaalinen muistutus tarvitsee aina rinnalleen aikataulun kertaamisen myös suullisesti. Alakoulussa ja yläkoulussa oppijoiden on hyvä tietää, millaisia vaiheita oppitunnissa tai toiminnassa on: mitä ensin, mitä sen jälkeen. Tunnin tai toiminnan kulku on hyvä olla esillä esimerkiksi kuvin. Alakoulussa kuvina voi esittää myös päivän tai viikon aikataulut. Tunnin kulku tulee kerrata joka tunnin alussa. Alakoulussa päiväjärjestyksessä voi olla kellonajan lisäksi kuvina oppiaine tai toiminta, mahdollinen vastuuaikuinen, paikka, mukaan otettavat välineet ja tehtävät sekä se, onko kyseessä yksilö-, pari- vai ryhmätyö (Parikka ym., 2020). Päiväkodissa ja alakoulussa päiväohjelmaa tarkastellaan pitkin päivää, aina ennen seuraavan toiminnon alkamista.

Joidenkin oppijoiden kanssa tarvitaan vielä täsmällisempää selventämistä. Oppijan voi olla tarpeellista tietää paitsi mitä ja missä seuraavaksi tapahtuu, myös kenen kanssa se tapahtuu ja kauanko se kestää. Lisäksi voi olla hyvä selventää, miten toimitaan ja mitä toiminnon jälkeen on luvassa. Tässä voi käyttää apuna esimerkiksi kuvia, sarjakuvia tai pikapiirtämistä paperille tai oppijan mukanaan pitämään pieneen valkotauluun.

Joskus myös aikatauluihin tulee muutoksia. Suunnitellulle metsäretkelle ei voidakaan lähteä, koska sataa kaatamalla. Ruokailuun ei voi vielä mennä, kun edellinen ryhmä ei ole vielä tullut sieltä pois. Seuraavan viikon elokuvatapahtuma on peruutettu päällekkäisbuukkauksen vuoksi. Poikkeuksien hyväksyminen on suurimmalle osalle oppijoita helppoa, mutta osalle oppijoista erittäin vaikeaa, ja muutokset saattavat aiheuttaa voimakkaitakin tunnereaktioita pitkäksi aikaa.

Aikataulumuutosten tekemisestä voidaan sopia oppijoiden kanssa jo etukäteen. Käytössä voi olla esimerkiksi muutoskortti, jonka laittaminen kuvitettuun aikatauluun tai valkotauluun tarkoittaa sitä, että tietty ennalta sovittu toiminta jollakin tavalla muuttuu. Mikäli päiväjärjestyksen sisällä tapahtuu aikataulun muutos, oppija, jolle siirtymät ovat vaikeita, voi käydä muuttamassa kuvitetun aikataulun järjestystä. Opettajan tulee huolehtia siitä, että uuden toiminnan toimintaohjeet ovat kaikille selvät, ja varmistaa, että oppijat saavat riittävää tukea ja ohjausta selviytyäkseen tilanteesta. (Parikka ym., 2020.)

LISÄLUKEMISTA:

Saloviita, T. (2013). Työrauha luokkaan. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET:

Saloviita, T. (2013). Työrauha luokkaan. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

10.2 Siirtymät

Useimmiten käyttäytymisen ongelmia ilmenee siirtymätilanteissa. Siirtymät voivat olla hankalia monesta syystä. Yksi syy on siinä, että koko ryhmä siirtyy suunnilleen samaan aikaan, mikä luo helposti kaaosta. Siirtymätilanteet myös altistavat sosiaalisille konflikteille. Siirtymätilanne voi olla vapaamuotoinen ja kiireinen ja siksi erityisen stressaava oppijalle, jolla on toiminnanohjauksen ongelmia tai tilan hahmottamisen tai muistamisen vaikeutta. Hänen voi olla vaikea hahmottaa, mitä pitää tehdä ja missä järjestyksessä ja missä ajassa kaikesta pitää suoriutua. Oppijaa voi jännittää tuttukin asia tai se, ettei tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu Tai sitten oppija joutuu lopettamaan mieluisan tekemisen, mikä saa aikaa harmistumisen. (Parikka ym., 2020.)

Siirtymätilanteita kannattaa ennakoida huolellisesti ja varata niihin riittävästi aikaa. Niitä voi selkeyttää esimerkiksi kuvien ja ajastimien avulla. Siirtymiä voi helpottaa tutustumalla tiloihin, tekemällä tilakarttoja tai sopimalla selkeistä siirtymisen käytännöistä. Toistuviin siirtymiin kannattaa luoda selkeät rutiinit ja rakenteet, jotka toistuvat suunnilleen samanlaisina. Usein toistuvia siirtymiä kannattaa harjoitella, jotta ne sujuvat. (Parikka ym., 2020; Parsonson, 2012.) Toimintojen jäsentäminen kuvien avulla auttaa oppijaa pitämään mielessä, miten tilanteessa toimitaan.

Kun oppija tietää, mitä tapahtuu, siirtymätilanteisiin liittyvä vastustelu vähenee ja siirtymä onnistuu sujuvammin. Tästä huolimatta aikuisen riittävä tuki ja ohjaus siirtymissä on tarpeen, erityisesti niille, joille siirtymät ovat vaikeita. Aikuisen ohjaus myös estää turhia riitoja ja väärinkäsityksiä. (Parikka ym., 2020.)

Kun suunnitellaan menemistä paikkaan, jossa oppijat eivät ole ennen olleet, heidän kanssaan voi tutustua paikkaan ja siellä työskenteleviin ihmisiin etukäteen internetissä olevien kuvien

tai videoiden avulla. Oppijoiden kanssa keskustellaan siitä, miten paikkaan mennään, mitä siellä tehdään, minkälaista käytöstä heiltä siellä odotetaan, kauanko siellä ollaan ja miten sieltä tullaan pois. Tarvittaessa voidaan tehdä pikapiirros tai sarjakuva tapahtumaketjusta. Joidenkin oppijoiden kanssa tätä voidaan käydä läpi useammankin kerran ennen vierailua. Voidaan myös keskustella vaihtoehtoisesta suunnitelmasta, jos vierailu ei toteudukaan ajatellulla tavalla.

Jotkut oppijat eivät hahmota aikaa, jumiutuvat helposti toimintaan tai heidän on vaikea lopettaa toimintaa. Heille on hyödyllistä paitsi muistuttaa ajan käytöstä myös pilkkoa toiminta paloihin (10 min kirjatyöskentelyä, 10 min tietokonetyöskentelyä jne.) ja antaa tietoa ajan kulumisesta sanallisesti tai esimerkiksi tiimalasin tai Time Timerin avulla. Isommilla oppilailla voi olla käytössään itse tehdyt muistilaput, joihin tunnin kulku ja ajankäytön suunnitelma on kirjoitettu. (Parikka ym., 2020.)

Siirtymistä tekemisestä toiseen auttaa, jos siitä varoittaa etukäteen: ”Kohta lähdetään.”, ”Viiden minuutin päästä laitetaan tavarat pois!” Tätä voi tehdä sanallisesti tai visuaalisten tai auditiivisten vihjeiden avulla: käsimerkein, äänimerkein tai musiikin keinoin (esimerkiksi siivousmusiikki). Visuaalinen merkkijärjestelmä toimii usein paremmin kuin äänimerkit (Parikka ym., 2020).

Siirtyminen pienissä ryhmissä on hallitumpaa kuin jos koko ryhmä tai luokka menee yhtä aikaa esimerkiksi pukeutumaan ulos lähtiessä. Odotustilanteita kannattaa pyrkiä välttämään niin, että esimerkiksi jonossa seisomista tulee mahdollisimman vähän. Näihin tilanteisiin voi keksiä myös tekemistä. (Webster-Stratton, 2011; Parikka ym., 2020.)

LISÄLUKEMISTA

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

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

10.3 Käyttäytymisodotukset eli sopimukset

Ympäristön ja tilanteen asettamien odotusten vastainen toiminta voi johtua siitä, että oppija ei tiedä, mitä häneltä odotetaan, tai siitä, että hän ei pysty vastaamaan tilanteen vaatimuksiin. Hän ei myöskään välttämättä pysty poimimaan sanallisista ohjeista oleellista tietoa voidakseen toimia toivotusti. (Parsonson, 2012.)

Oppijoille tulee kertoa selkeästi, mitä heiltä missäkin tilanteessa odotetaan. Asioiden havainnollistaminen, selkeä sanoittaminen ja kuvatuki ovat avuksi.

Odotukset toiminnasta ja onnistumisesta

Käyttäytymisellään reagoivat oppijat ovat toistuvasti epäonnistuttuaan sekä akateemisesti että käyttäytymisessään omaksuneet ajatuksen kyvyttömyydestään oppia. Joskus myös opettajat, huoltajat tai vaikkapa harrastuksen valmentajat vahvistavat tätä ajatusta ajattelemattomilla sanoillaan tai nonverbaaleilla ilmaisuillaan.

Opettajana sinun tehtävänäsi on muuttaa oppijan opittu negatiivinen ”sisäinen puhe” ja vahvistaa oppijan itsetuntoa oppijana. Seuraavat keinot saattavat auttaa siinä:

Oppijan itsetunnon vahvistaminen oppijana:

- Luo uskoa, että kaikki oppijat kykenevät oppimaan ja että sinun tehtäväsi on auttaa heitä oppimaan kaikki tarvittava tai keskeiset asiat.
- Auta oppijaa ymmärtämään, että saavutukset riippuvat ponnisteluista, eivät pelkistä kyvyistä.
- Ole vaativa ja haasta oppijaa, mutta aseta samalla saavutettavia, realistisia odotuksia.
- Osoita oppijalle, että hän on itse vastuussa oppimisestaan – kukaan ei tee työtä hänen puolestaan.
- Auta oppijaa uskomaan omiin kykyihinsä, esimerkiksi: ”Opit tämän kyllä, olet oppinut aikaisemminkin yhtä vaikeita asioita.”
- Anna tarpeeksi vastausaikaa myös niille, jotka tarvitsevat enemmän aikaa vastauksen miettimiseen. Kun kysymykseen on annettu oikea vastaus, kysy esimerkiksi ”Kuinka moni olisi vastannut samalla tavalla?”. Osallista yhteisiin keskusteluihin muistamalla oppijan vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet.
- Aseta selkeitä ja johdonmukaisia odotuksia käyttäytymiselle oppimistilanteessa ja muussa toiminnassa.

(Mitchell, 2018.)

Sopimukset

Selkeät ryhmän säännöt tai sopimukset tukevat oppimista ja vahvistavat turvallisuuden tunnetta. Sopimukset tulee laatia oppijoiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden lähtökohdista käsin, ei aikuisten tarpeista. Sopimukset tulee luoda yhdessä oppijoiden kanssa. Sopimusten luominen yhdessä vahvistaa kaikkien oppijoiden osallisuutta ja motivoi toimimaan yhteisesti sovitusti. (Parikka ym., 2020.)

Sopimukset kirjataan sellaiseen muotoon, jossa annetaan toimintaohjeet ja kuvataan se, minkälaista käyttäytymistä odotetaan. Toimintaohjeen tulee olla selkeä (esim. ”viittaan hiljaa”). Epämääräistä toimintaohjetta (esim. ”työskentele rauhallisesti”) voi olla vaikea ymmärtää. Sopimuksia luotaessa on hyvä myös miettiä, mitä toimintaohje tarkoittaa eri tilanteissa ja eri paikoissa. Jos yhteisesti sovittu sääntö ei tunnu mielekkäältä, voidaan miettiä, palveleeko se sille asetettuun tavoitteeseen pääsemistä ja ketä se palvelee. (Parikka ym., 2020.)

Joillakin erityistä tukea tarvitsevilla oppijoilla on vaikeuksia ymmärtää sosiaalisia sääntöjä ja toimia niiden mukaisesti. Jotkut saattavat jopa pyrkiä sääntöjen räikeään rikkomiseen, koska sitä odotetaan heiltä tai he kokevat näin pystyvänsä kontrolloimaan paremmin tilanteita, jolloin se on heidän selviytymisstrategiansa. Ryhmässä voidaankin joutua tekemään poikkeuksia sääntöihin, koska jotkut oppijat eivät vielä pysty noudattamaan joitakin sääntöjä. Muita oppijoita saattaa hämmentää se, että jollekulle annetaan ”erivapauksia”. Kun kaikille selitetään ymmärrettävästi poikkeuksen syyt, kuten esimerkiksi ”Ville ei vielä pysty viittaamaan hiljaa, koska hän opettelee sitä taitoa”, on ne helpompi hyväksyä.

Sopimusten luomisessa muista seuraavat asiat:

- Luo yhdessä oppijoiden kanssa.
- Esitä toimintaohjeen muodossa (”Viittaan hiljaa”, ”Annan puheenvuoron”).
- Ota mukaan vain muutama (3–5 kpl) tärkein sääntö, joista kuvat näkyvillä.
- Laita toimintaohje kuvallisena seinälle mahdollisimman moneen paikkaan oppijoiden nähtäville.
- Opeta käytännössä eri tilanteissa mallintamisen ja esimerkkiharjoitteiden avulla.
- Vahvista noudattamista positiivisella palautteella.
- Muistuta odotetusta käyttäytymisestä säännöllisesti.
- Varmista, että käyttäytymisodotukset ovat linjassa muiden opettajien ja yhteisön sääntöjen kanssa – mitä yhtenäisemmät säännöt kaikilla on, sen helpompaa ja selkeämpää se on oppijalle.
- Opeta oppijoille, miltä toivottu ja ei-toivottu käyttäytyminen näyttää ja millaisia seurauksia ei-toivotusta käyttäytymisestä on.
- Informoi myös huoltajia tehdyistä sopimuksista.

(Mitchell, 2018; Webster-Stratton, 2011.)

LISÄLUKEMISTA

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

10.4 Ohjeiden antaminen

Selkeiden, helposti noudatettavien ohjeiden antaminen vähentää ennalta häiritsevää käyttäytymistä. Tässä muutamia vinkkejä ohjeiden antamiseksi:

Yleisiä ohjeita

- oman puheen selkeys ja riittävä voimakkuus
- äänensävy
- mallintaminen (esim. näytä kirja, joka oppijoiden on tarkoitus ottaa esiin)
- monikanavaisuus (ohjeet suullisesti ja kirjallisesti tai suullisesti ja kuvina)
- yksi ohje kerrallaan (monilla oppijoilla on työmuistin kapeutta).

Ohjeiden kuuntelemisen ja ymmärtämisen tehostamiseksi

- Anna yksiselitteisiä toimintaohjeita yksi kerrallaan: ”ota kirja esiin” tai ”istu peppu penkissä”.
- Hae katsekontakti, jos oppija sen sallii, ja kutsu nimeltä.
- Mene oppijan luo ja kosketa, jos oppija sen sallii.
- Näytä esimerkkiä toivotusta käyttäytymisestä.
- Kehu toivotulla tavalla toimivia oppijoita.

Varmista, että oppija kuuli ja ymmärsi ohjeen esimerkiksi pyytämällä häntä toistamaan ohjeen. Myös koko ryhmä voi toistaa annetun ohjeen.

Pelkkien sanattomien vihjeiden, kuten kuvien ja mallin, näyttäminen käyttäytymisen ohjaamisessa on usein tehokkaampaa kuin sanojen käyttö. Anna oppijalle aikaa reagoida tai toimia ohjeen mukaan. (Mm. MacSuga ym., 2012; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

LISÄLUKEMISTA

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET

MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. Beyond Behavior, 22(1), 14–22.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

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

LUKU 3. REAKTIIVISET TOIMENPITEET

11. REAKTIIVISET KEINOT POSITIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN VAHVISTAMISESSA JA EI-TOIVOTUN VÄHENTÄMISESSÄ

11.1 Positiivinen palaute ja kehu käytöksen muutoksen välineenä

Johdonmukainen kannustus ja positiivinen palaute lisäävät oppijan itseluottamusta ja edistävät luottamuksellisen suhteen syntymistä sekä luovat oppimista edesauttavaa positiivista tunnetilaa. Positiivisen palautteen välityksellä oppijat ymmärtävät, mitä opettaja arvostaa ja heiltä odottaa. Positiivinen palaute siis ohjaa oppijan toimintaa ja vahvistaa haluttua käyttäytymistä. Palaute voi olla kiitos, kehu, hymy tai ele (esim. peukkumerkki) tai esimerkiksi liikennevalo. Valtaosan palautteesta tulisi olla positiivista. (Hester ym., 2009; Parikka ym., 2020; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

Palautteen tulee olla johdonmukaista, välitöntä, oikea-aikaista, sopivan voimakasta ja ennen kaikkea aitoa. Palaute tulisikin antaa heti toivotun käyttäytymisen jälkeen – ei tuokion tai tunnin tai päivän lopuksi. Palautteen antamisen tapaa tulee muokata vastaanottajalle sopivaksi. Ujoja ja arkoja oppijoita ei tule kehua suureen ääneen, kun taas tarkkaamaton, impulsiivinen ja herkästi häiriintyvä oppija vaatii korostuneemman, innostuneen ja myönteisen äänen ja kehonkielen käyttöä, jotta he erottavat positiivisen palautteen muiden ärsykkeiden joukosta. Murrosikäinen harvemmin arvostaa sitä, että opettaja antaa positiivista palautetta suureen ääneen koko luokan edessä. Heille kannattaakin palautetta antaa hienovaraisemmin ja vaivihkaa. Positiivista palautetta ei tule antaa vain lopputuloksesta vaan myös prosessista ja ennen kaikkea yrittämisestä ja pienestäkin edistymisestä. (Hester ym., 2009; Parikka ym., 2020; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

Varsinkin käytöksellään reagoivat oppijat tarvitsevat erityisen paljon myönteistä huomiota ja positiivista palautetta käyttäytyessään toivotulla tavalla. He ovat todennäköisesti saaneet paljon negatiivista huomiota ja kritiikkiä, minkä takia heidän itsetuntonsa on huono. He kaipaavat huomiota hinnalla millä hyvänsä. Kielteinen huomio on parempi kuin ei huomiota lainkaan. Joskus opettajat voivat ajatella, että ei ole tasapuolista, jos joitakuita kehutaan enemmän kuin toisia. Kuitenkin aitoa tasapuolisuutta on se, että kaikki pyritään saamaan ”samalle viivalle”. Usein käytöksellään reagoivat oppijat lähtevät huonommista lähtökohdista ja tarvitsevat enemmän päästäkseen ”samalle viivalle” muiden kanssa.

Jotkut oppijat eivät kenties vielä pysty ottamaan positiivista palautetta vastaan. Voi olla, että he eivät ole tottuneet siihen, koska ovat aina saaneet negatiivista palautetta, heidän oma käsityksensä itsestä on täysin päinvastainen tai he luulevat, että palautteen antaja on epäaito ja valehtelee. Kehun saatuaan oppijan käytös voi huonontua entisestään. Oppija ei uskalla uskoa palautteen antajaa, torjuu palautteen ja suojelee itseään mahdollisesti tulevalta pettymykseltä. Vaikka ei-toivotun käyttäytymisen lisääntyminen positiivisen palautteen jälkeen on harmillista, ei positiivisen palautteen antamista kannata kuitenkaan lopettaa.

Oppijaa voi vähitellen opettaa tai ”siedättää” ottamaan vastaan positiivista palautetta. Kannattaakin ensisijaisesti välttää palautteen antamista suoraan oppijalle. Häntä voidaan esimerkiksi ensin kehua osana ryhmää tai viereisen oppijan kautta tai kehumalla oppijaa toiselle aikuiselle: ”Kaikki ne, jotka…” tai ”Huomasitko, Mari, kuinka hienosti Joona…”. Tällainen viereisen kehuminen on hyvä keino saada sääntöjä noudattamaton oppija keskittymään ja noudattamaan niitä. Toivotulla tavalla toimivien oppijoiden täsmällinen kehuminen antaa samalla toimintaohjeen ryhmän muille jäsenille.

Joskus opettajat voivat ajatella myös, että liian usein kehutuista oppijoista tulee omahyväisiä tai heille ei kehity sisäinen motivaatio tehdä asioita. Tämä pelko voi liittyä myös muihin ulkoisiin palkkioihin. Tutkimukset eivät kuitenkaan tue tätä näkökulmaa (Cameron & Pierce, 1994). Realistinen ja aito kehuminen ei ”pilaa” oppijaa.

Kehu sitä, mitä haluat nähdä enemmän!

Kehu käyttäytymisen muutoksen välineenä

Jos halutaan muuttaa ryhmän tai yksilön käyttäytymistä, kaikkein tehokkainta on, että käyttäytyminen jaetaan pieniin osiin ja lähdetään vahvistamaan jotakin käyttäytymisen osa-aluetta, kuten esimerkiksi aikuisen antaman ohjeen noudattamista, vaikka oppijalla olisikin useita käyttäytymisen haasteita. Usein ryhmältä tai yksittäiseltä oppijalta vaaditaan liian paljon, jolloin on vaarana epäonnistuminen. Käyttäytymisodotuksen selkeä määrittäminen auttaa ymmärtämään, minkälaista käyttäytymistä halutaan nähdä, mikä auttaa oppijaa käyttäytymään toivotulla tavalla. Käyttäytymisen osittaminen ja onnistuminen motivoivat oppijaa eteenpäin. (Parikka ym., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

Jotta kehumista voi käyttää tehokkaasti käyttäytymisen muutoksen välineenä, tulee kiinnittää huomiota siihen, miten sitä käyttää.

Kehumisen tulee olla…

- suunnitelmallista
- johdonmukaista
- välitöntä
- oikea-aikaista
- täsmällistä: sisältää ohjeen: ”Hienosti viittaat hiljaa!” ”Kiva kun autoit kaveria.”
- säännöllistä: aina, kun toivottua käyttäytymistä ilmenee
- yksilöllistä (oppijalle sopivalla tavalla, yksilöllisesti mietittyyn käyttäytymisen osa-alueeseen).

Kehumista voi vahvistaa liittämällä siihen oppijan nimen.

LISÄLUKEMISTA

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET

Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. Review of Educational research, 64(3), 363–423.

Hester, P. P., Hendrickson, J. M. & Gable, R. A. (2009). Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. Education and Treatment of Children, 32(4), 513–535.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

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

11.2 Motivointiohjelmat ja palkkiojärjestelmät toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi

Joskus kehuminen ei ole riittävä keino oppijan motivoimiseen toivotun käyttäytymisen omaksumisessa. Tällöin taitojen omaksumista voidaan tukea motivointiohjelman tai palkkiojärjestelmän avulla. Palkkiojärjestelmä tekee onnistumisen näkyväksi ja motivoi ponnistelemaan selkeästi määritellyn tavoitteen saavuttamiseksi. Palkkiojärjestelmä toimii parhaiten silloin, kun oppija tarvitsee motivointia käyttäytyäkseen toisin ja kun hän voi seurata onnistumisiaan konkreettisesti esimerkiksi tarrataulusta tai pistetaulukosta. (Parikka ym., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

Palkkiojärjestelmä voidaan luoda yksilölle tai ryhmälle. Palkkioon liittyvän käyttäytymisen tulee olla saavutettava sekä yksittäiselle oppijalle että koko ryhmälle, mikäli kyseessä on ryhmätasoinen palkkio. Tavoitteet on siis asetettava kehitys- tai taitotason tai molempien mukaan. Aikuisen onkin huolehdittava siitä, että oppijalla tai oppijoilla on riittävät taidot tavoittamisen saavuttamiseksi. Tarvittaessa on autettava oppijaa tavoitteen saavuttamisessa esimerkiksi ympäristöä muokkaamalla ja lisäämällä oppijalle annettavaa käyttäytymisen tukea. (Parikka ym., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

Täytyy kuitenkin muistaa, että tällainen järjestelmä on aina tilannesidonnainen eikä se ole sopiva kaikille oppijoille. Joillekin oppijoille pelkkä kehuminen ja yksilöllinen huomioiminen voi olla riittävä sosiaalinen palkkio (mm. Feinberg & VanLone, 2019; Webster-Stratton, 2011). Siksi oppijan yksilölliset tarpeet ja toiveet tulee tuntea hyvin.

Toivottuun tulokseen johtavan järjestelmän ylläpitäminen on vaativaa. Se vaatii hyvää suunnittelua, sudenkuoppien ennakointia, kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä.

Aidosti motivoiva palkkiojärjestelmä suunnitellaan yhdessä sen kohteena olevan oppijan tai ryhmän kanssa. Palkkion pitää olla sovittuna ennen aloittamista, jotta tavoitteet ovat oppijalle selvät. Pienille lapsille, esimerkiksi alle 5-vuotiaille, pelkät tarrat ja esimerkiksi pisteet tai auton eteneminen kilparadalla ovat riittäviä motivointitapoja. Yläkoulussa voidaan antaa esimerkiksi pisteitä hyvin toteutuneesta asiasta kaikkien opettajien tunneilla, kuten esimerkiksi ”keskittyi tehtävien antoon”.

Palkkiojärjestelmän laatimisessa muistettavia seikkoja:

- Palkkiojärjestelmän on oltava yksinkertainen ja helposti muistettava ja toteutettava.
- Järjestelmän tulee olla tiettyyn kohtaan päivässä sijoittuva tai tiettyyn yhteen konkreettiseen asiaan kerrallaan kohdistuva, ei koko päivän mittainen – esimerkiksi paikallaan istuminen, pukemistilanne.
- Aluksi sovitaan vain yksi harjoiteltava asia.
- Huomioidaan yksilöllisyys: jollekin oppijalle tai ryhmälle voi aluksi riittää viiden minuutin keskittyminen toimintaan tai viiden minuutin hiljainen työskentely.
- Ikä- ja kehitystaso otetaan huomioon. Mitä haastavampi tilanne, sitä nopeammin esimerkiksi kerätyt pisteet vaihdetaan ”palkkioon”.
- Tavoitteen tulee olla riittävän pieni ja realistinen.
- Mennään asteittain kohti tavoitetta: aluksi palkitaan pelkästä yrittämisestä.
- Palkintona on oppijan etukäteen valitsema tekeminen, etuoikeus, väritystaulukko, pieni palkinto tai pisteitä tai tarroja, joita keräämällä voi lunastaa palkkion.
- Palkitseminen tapahtuu välittömästi toivotun toiminnan jälkeen.
- Palkitsemiseen tulee yhdistää täsmällinen kehuminen.
- Ansaittuja palkintoja ei saa ottaa pois rangaistuksena!
- Palkkiojärjestelmä lopetetaan, kun toivottua käyttäytymistä esiintyy riittävästi.
- Palkkiojärjestelmän lopettamisen jälkeen ylläpidä ja vahvista käyttäytymistä kehuilla.
- Noudata itse sopimusta johdonmukaisesti!

(Webster-Stratton, 2011.)

Palkkiojärjestelmän käyttäminen ryhmätasoisesti toimii parhaiten silloin, kun ryhmä on taitotasoltaan melko homogeeninen ja kun jokaisella oppijalla on yhtäläinen mahdollisuus onnistumiseen. Tällöinkin tulee tarkkaan harkita, millaista ja kuinka pitkäaikaista suoritusta vaaditaan, jotta palkkion saaminen on realistista. Ryhmäpalkkioita ei tule käyttää, jos ryhmässä on oppija tai oppijoita, jotka eivät pysty yhteisiä tavoitteita saavuttamaan. (Webster-Stratton, 2011.) Esimerkiksi tilanne, jossa opettajan tavoite on, että koko ryhmä käyttäytyy ”hyvin” koko tunnin ajan saadakseen pisteen, voi olla tuhoon tuomittu monestakin syystä. Ensinnäkin tavoite on epämääräinen. Mitä tarkoittaa käyttäytyä ”hyvin”? Toiseksi vaadittu aika on liian pitkä, ja kolmanneksi joukossa voi olla oppija, joka ei millään pysty saavuttamaan tätä tavoitetta ja vesittää koko luokan yrityksen. Tämä aiheuttaa ryhmälle toistuvia pettymyksiä ja negatiivisia tunteita sitä oppijaa kohtaan, jonka takia ryhmä epäonnistui tavoitteen saavuttamisessa. Tällöin tulee miettiä vaihtoehtoisia toimintatapoja, kuten esimerkiksi yksilökannustimia valituille muutamalle oppijalle.

Mikäli järjestelmä ei toimi, mieti seuraavia asioita:

- Onko toivottu käyttäytyminen tarpeeksi selkeästi ja yksityiskohtaisesti määritelty (esim. viittaan hiljaa vs. annan työrauhan)?
- Onko palkkio tarpeeksi motivoiva?
- Onko palkkioita liian helppo tai liian vaikea ansaita?
- Kuluuko käytöksen ja palkkion välillä liian pitkä aika?
- Kuluuko palkkioiden ansaitsemiseen liian kauan?
- Onko systeemi liian monimutkainen?
- Eikö systeemiä ole aikaa toteuttaa?
- Onko systeemi soveltuva tietylle yksilölle tai ryhmälle?

Esimerkki: varhaiskasvatus, ryhmäohjelma

Viisivuotiaiden ryhmässä on paljon epätoivottua toimintaa ruokailun aikana: huutelua, vaeltelua ja pelleilyä. Tilanteet ovat rauhattomia, ja niihin halutaan saada helpotusta. Henkilökunta suunnittelee motivointiohjelman, joka toteutetaan pöytäryhmissä. Ryhmässä on paljon vilkkaita lapsia, jotka ovat taidoiltaan melko samanlaisia.

Jokaiseen pöytäryhmään laitetaan muoviputkilo, johon laitetaan helmiä, tai paperi, johon on piirretty rata, joka on jaettu esimerkiksi kymmeneen osaan. Opettajat kertovat, että kun ruoan ottamisen jälkeen istutaan omalle paikalle pöydän ääreen, pöydässä istuva aikuinen laittaa ajastimen käyntiin. Jokaisen viiden minuutin jälkeen, joka on ruokailtu rauhallisesti omalla paikalla istuen ja oman pöytäryhmän jäsenten kanssa keskustellen, ope laittaa putkiloon puuhelmen tai radalle yhteen laatikkoon tarran. Ruokaa saa toki rauhallisesti käydä ottamassa lisää.

Ajastin laitetaan aina uudelleen käyntiin, kunnes ruokailu on ohi. Jos viisiminuuttinen ei onnistu, helmeä tai tarraa ei tule, ja aika aloitetaan taas. Kun putkilo tai rata on täynnä, saavat lapset tehdä sen ruokailun jälkeen sen, mitä olivat yhdessä etukäteen päättäneet.

Ruokailutilannetta käydään erikseen harjoittelemassa, jotta lapset tietävät, mitä heiltä odotetaan. Purkin täyttämiseen tulisi kulua noin viikko. Ohjelma voidaan toistaa, mutta seuraavalla kerralla istumisaikaa pidennetään. Ohjelmaa voi myös muokata muuten, jotta se säilyttää innostavuutensa. Joskus voi antaa yllätykseksi erityisen suuren puuhelmen erityisen hyvästä hetkestä.

Motivointiohjelma kannattaa aloittaa parin päivän kokeilulla, ja lapsia on hyvä muistuttaa yhdessä sovitusta tavoitteesta ja kivasta palkinnosta aina ennen ruokailutilannetta ja tarvittaessa sen aikana. Aikuisen on tärkeää huolehtia siitä, että ilmapiiri säilyy rentona ja positiivisena ruokailutilanteessa.

Esimerkki: yläkoulu, yksilöohjelma

Kahdeksasluokkalaisella pojalla on ollut vaikeuksia keskittyä tunnilla. Hän häiriköi huutelemalla, vaeltelemalla luokassa, heittelemällä tavaroita, naureskelemalla ja käyttämällä luvatta kännykkää. Opettaja, luokanvalvojan ja koulukuraattori pyytävät oppilasta pohtimaan keinoja parantaa oppilaan käytöstä tunneilla. Mietitään, kenen opettajan kanssa oppilas tulee parhaiten toimeen ja kenen oppitunnilla hän voisi ensin yrittää parantaa käyttäytymistään. Sovittiin, minkälaista käyttäytymistä häneltä vähintään odotetaan ja kuinka kauan ja mitä seuraa, kun hän onnistuu tavoitteessaan. Sovittiin, että näitä tunteja kutsutaan tsemppitunneiksi, joita on viikossa neljä. Oppilas toivoi, että hän koulussa saisi juoda kahvia – on toivonut pitkään kouluun kahviautomaattia. Palkkio kehiteltiin tämän toiveen ympärille. Sovittiin, että luokanvalvoja kertoo tsemppitunnin opettajalle sopimuksesta. Tavoitteeksi asetettiin, että ensimmäisellä ”tsemppiviikolla” riittää, että oppilas istuu viisi minuuttia tunnin alusta rauhallisesti. Jokaisesta sen jälkeisestä viiden minuutin onnistumisesta tulee uusi merkintä. Kyseisen tunnin opettaja merkitsee onnistumisen paperiseen taulukkoon, jonka oppilas antaa tullessaan luokkaan. Kun merkintöjä tulee neljä, oppilas saa mennä opon luo keittämään kahvit. Oppilaalle on kerrottu tietyt ajat, jolloin opo on tavattavissa. Opon luona ei tarvitse jutella: voi olla omalla kännykällä tms. Opon huone valikoitui sopivaksi paikaksi, koska siellä sattui olemaan kahvinkeitin ja opo paikalla.

Mikäli ensimmäisellä viikolla onnistumisia on tullut, voidaan tavoitetta nostaa. Toisella ”tsemppiviikolla” pyritään siihen, että oppilas istuu kymmenen minuuttia rauhallisesti. Luokanvalvoja seuraa tilannetta ja laittaa sekä oppilaalle että huoltajille Wilmaan tsemppiviestejä. Opo seuraa palkkion motivoivuutta.

LISÄLUKEMISTA

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

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

VIITTEET

Feinberg, A. B. & VanLone, J. A. N. E. T. (2019). Whole-school PBIS rules and rewards systems. Handbook of Behavioral Interventions in Schools: Multi-Tiered Systems of Support.

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

11.3 Suunniteltu huomiotta jättäminen

Yksi syy häiritsevään käyttäytymiseen voi olla aikuisen tai muiden oppijoiden huomion hakeminen. Mikäli käyttäytyminen on yksinomaan huomiohakuista ja tuottaa lievää häiriötä, huomiotta jättäminen on tehokkain keino puuttua siihen. (Booth, 2017; Webster-Stratton, 2011.)

Huomiotta jättäminen toimii, koska huomion hakijalta poistetaan yleisö. Huomiotta jättäminen on vaikein käyttäytymisen muokkauksen tekniikoista, ja sitä pitää käyttää harkiten ja hyvin suunnitellusti.

Kerrallaan kannattaa keskittyä vain yhteen tai kahteen epäsopivaan käyttäytymismalliin, joista halutaan eroon.

Ennen kuin käytät huomiotta jättämistä, täytyy asiasta keskustella ryhmän kanssa. Selitä, mitä aiot tehdä eli mitä käyttäytymistä jätät huomiotta ja miten. Kerro myös, mitä sillä tavoittelet.

Kerro asiasta muille saman ryhmän kanssa työskenteleville, jotta he eivät vahingossa toimi vastakkaisesti huomiotta jättämisen aikana. Selitä toimintatapasi huoltajille, etteivät he luule, että oppijat saavat tehdä ryhmässä ”ihan mitä huvittaa” ilman, että kukaan puuttuu siihen.

Harjoitelkaa tekniikkaa käytännössä yhdessä ryhmän kanssa. Sopikaa, miten muut oppijat toimivat huomiotta jättämisen aikana ja sen jälkeen. Mikäli yksikin oppija antaa huomiota huomion hakijalle, tekniikka epäonnistuu eikä haluttua tavoitetta saavuteta. Kun oppilaat jättävät sovitun käyttäytymisen huomiotta, vahvista heidän toimintaansa kehumalla.

Jos oppijan käyttäytyminen yltyy niin, että siitä on vaaraa muille tai hän rupeaa hajottamaan paikkoja, lopeta huomiotta jättäminen ja puutu tilanteeseen.

Tarkoitus on jättää huomiotta käyttäytyminen, ei lapsi tai nuori itse!

Toimi näin huomiotta jättämisen aikana:

- Pysy tyynenä.
- Anna oppijan saada se käsitys, että et huomaa hänen käyttäytymistään.
- Poistu oppijan läheltä, jos se on mahdollista.
- Älä katso oppijaa äläkä sano mitään – pienikin katse tai äänen kohoaminen voi olla hänelle palkitsevaa.
- Keskity muihin oppijoihin ja kehu heitä toivotusta käytöksestä – näin huomiota hakeva oppija saa tiedon siitä, mitä hänen tulisi tehdä.
- Kerro toiselle oppijalle, että heti kun (nimi) lopettaa tietyn toiminnan (esimerkiksi palaa paikalleen), hän saa apua.
- Palauta huomiosi oppijaan heti, kun hän lopettaa epätoivotun käytöksen.
- Anna oppijalle välittömästi positiivista huomiota ja kehu ensimmäisestä mahdollisesta asiasta.
- Älä palaa epäsopivaan käytökseen vaan toimi niin kuin sitä ei olisi tapahtunutkaan.

(Webster-Stratton, 2011.)

Mikäli oppija on sotkenut paikkoja, hän voi siivota ne tilanteen normalisoiduttua.

On tavallista, että käyttäytyminen aluksi huononee. Oppijan toimintamalli huomion ja yleisön saamiseksi on tähän saakka toiminut. Nyt hänen on kokeiltava, eivätkö tutut keinot todella enää toimi. Pitkäjänteisyys onkin erittäin tärkeää. Epäsopiva käyttäytyminen vähenee ja lopulta lakkaa, kun jaksaa toteuttaa tekniikkaa järjestelmällisesti.

Huomiotta jättämisen tekniikkaa voidaan käyttää vain huomiohakuiseen käyttäytymiseen!

Huomiotta jättäminen vaatii sekä opettajalta että toisilta oppijoilta paljon. Siksi on oltava varma, että haluaa käyttää tekniikkaa ja on valmis viemään tilanteet loppuun saakka.

Tekniikka on vaativa myös, koska voi olla vaikea muistaa, että tarkoituksena on jättää huomiotta vain oppijan käyttäytyminen, ei oppija itse. Siksi tekniikkaa tulee käyttää vasta, kun oppijaan on luotu hyvä positiivinen vuorovaikutussuhde ja opettaja on jo käyttänyt kehumisen sekä sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisen tekniikoita.

LISÄLUKEMISTA

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

VIITTEET

Booth, S. S. (2017). Planned ignoring. Teoksessa Geng, G., Smith, P. & Black, P. (toim.). The challenge of teaching (181–187). Springer.

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

11.4 Seuraamukset

Kasvatuksen tehtävä on opettaa vastuullisuutta. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa sääntöjen rikkomisesta tulee aina seurata jotakin. Näin opitaan syy-seuraussuhteita. Seuraamuksia käytetään, kun ennalta ehkäisevät toimet ja positiivisen käytöksen vahvistaminen eivät riitä.

Yhdessä luotujen sääntöjen rikkomisesta ja sen seurauksista keskustellaan sääntöjen luomisen yhteydessä. Mitä paremmin seuraamukset ovat oppijoiden tiedossa, sitä vähemmän ne aiheuttavat vastustusta ja sitä harvemmin opettaja antaa liian ankaria tai tilanteeseen sopimattomia seuraamuksia. (Bowman, 1983; Parsonsons, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

Kaikkia tilanteita ei kuitenkaan voi ennakoida. Joskus eteen tulee ennalta arvaamattomia tilanteita, joissa opettajan pitää määritellä seuraamus juuri sillä hetkellä. Tällaisessa tilanteessa on tärkeää pysytellä rauhallisena ja miettiä hetki, jotta ei tule tehtyä ylilyöntejä, kuten esimerkiksi viikon jalkapallokielto välitunnilla sattuneesta kahnauksesta.

Seuraamus ei ole rangaistus. Se on lievempi ja edeltää muita kurinpitotoimia, kuten kasvatuskeskustelua.

Seuraamuksen tulee olla...

- välitön
- teon luonteeseen nähden kohtuullinen
- oppijan ikään ja kehitystasoon sopiva
- hienovarainen ja lyhytkestoinen
- olosuhteisiin sopiva
- sellainen, ettei se tunnu nöyryyttävältä tai nolostuttavalta.

Anna oppijalle mahdollisuus korjata toimintaansa. Älä siis anna seuraamusta heti epäsopivan käytöksen huomattuasi vaan muistuta ensin sopivasta käyttäytymisestä. Jos hän ei muuta käyttäytymistään, vastuuta oppija omasta käyttäytymisestään antamalla hänelle valinnan mahdollisuus. Kerro hänelle, mitä tapahtuu, jos hän ei muuta käytöstään, eli anna varoitus. Mikäli oppija muuttaa käyttäytymistään, on erittäin tärkeää muistaa antaa hänelle positiivista palautetta hyvästä valinnasta. Mikäli oppija jatkaa epäsopivaa käyttäytymistä, anna hänelle seuraamus, josta häntä varoitit. Pysy itse rauhallisena.

Kun huomaat epäsopivan käytöksen...

- anna oppijalle toimintaohje: mitä hänen pitäisi tehdä?
- anna oppijalle mahdollisuus korjata käyttäytymisensä
- varoita, eli kerro oppijalle, mitä seuraa, jos hän ei lopeta epäsopivaa käyttäytymistä
- mikäli oppija korjaa käyttäytymistään, anna välittömästi positiivista palautetta
- mikäli oppija ei korjaa käyttäytymistään, kerro hänelle, mitä siitä seuraa, selkeästi ja määrätietoisesti, malttiasi menettämättä
- valvo seuraamuksen toteutumista.

(Webster-Stratton, 2011.)

Kasvatuksellisesti paras seuraamus liittyy suoraan tehtyyn tekoon ja opettaa vastuullisuutta.

Esimerkiksi välitunnilla jalkapallopelissä sääntöjen noudattamatta jättämisestä voi seuraamus olla kielto pelata jalkapalloa seuraavalla välitunnilla. Varhaiskasvatuksessa yhteisen leikin tahallisesta sotkemisesta voi seurata, että oppija poistetaan kyseisestä leikistä ja hänelle osoitetaan toisenlainen leikki. Tahallisesta sotkemisesta luonnollinen seuraus on sotkun siivoaminen.

LISÄLUKEMISTA

Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! PS-kustannus.

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

VIITTEET

Bowman, R. (1983). Effective classroom management: A primer for practicing professionals. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 57(3), 116–118. Https://doi.org/10.1080/00098655.1983.10113847.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

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

11.5 Rauhoittumispaikka

Hälisevässä ympäristössä lapselle on hyvä tarjota mahdollisuus rauhoittumispaikkaan, johon voi käpertyä hetkeksi olemaan itsekseen. Rauhoittumispaikan voi rajata siten, etteivät toiset näe sinne, ja tuoda paikalle pehmeitä materiaaleja, joiden päällä levätä. Näin lapsi voi nollata itsensä hälystä ja jaksaa taas loppupäivän. Myös koulussa tulisi järjestää mahdollisuuksia joillekin oppilaille joko mennä erikseen sovittuun tilaan rauhoittumaan tai jäädä luokkaan esimerkiksi välitunnin ajaksi kuuntelemaan musiikkia tai muuta vastaavaa.

Mikäli kyseessä on alkava raivokohtaus, opettajan tehtävä on sanoittaa tilanne, ”Huomaan, että sinua alkaa harmittaa”, ja ohjata lapsi yhteisesti sovitusti rauhoittumispaikkaan heti hermostumisen merkit havaittuaan. Tulee myös muistaa, että lasta tai nuorta ei jätetä yksin aggressiivisten tunteiden kanssa ja että ennen kuin hänet voi ohjata rauhoittumaan, tulee hänellä olla opetettuna rauhoittumisen keinoja.

Joskus emme ehdi reagoida tilanteeseen tarpeeksi nopeasti ja raivo pääsee valloilleen. Silloin opettajan täytyy pysyä rauhallisena ja pyrkiä silti ohjaamaan oppija rauhoittumaan tai jättää hänet rauhoittumaan siihen paikkaan, jossa oppija sillä hetkellä on, kuten esimerkiksi pöydän alle. Rauhoittujalle pyritään antamaan yksityisyys rauhoittumisen ajaksi. Muita oppijoita täytyykin etukäteen ohjeistaa siitä, miten toimitaan, jos joku suuttuu niin, että tarvitsee omaa tilaa ja aikaa rauhoittua.

Nuoren kanssa on hyvä miettiä yhdessä, mikä häntä parhaiten rauhoittaa. Käytävään tai tiettyyn tilaan meneminen? Musiikin kuunteleminen? Urheilukentän tai koulun ympäri juokseminen?

Pohdittavaa rauhoituspaikan miettimiseen:

- Paikka suunnitellaan oppijan tai oppijoiden kanssa.
- Paikka on sellainen, joka on koko ajan olemassa tai saatavilla, ja tarvittaessa paikka voidaan miettiä eri tiloihin (esim. sisällä ja ulkona).
- Rauhoittumispaikka rakennetaan oppijan ehdoilla, jotta se tuntuu turvalliselta ja tukee rauhoittumista.
- Suosittuja rauhoittumispaikkoja ovat olleet isot pahvilaatikot, sohvan, nojatuolin tai päiväkodissa sängyn takana olevat tilat, vaatehuone, vessa, portaiden aluset ja koulussa tai päiväkodissa pienen pöydän alla oleva tila, varastokomero, lokerikko, eteinen.
- Rauhoittumispaikan voi peittää kuten majan esim. viltillä. Sinne voi tuoda sisälle tyynyn, tyynyliinan, pehmoeläimen yms., jota on mukava halata ja nyplätä samalla, kun rauhoittuu.
- Rauhoittumispaikan sisälle ”seiniin” voi kiinnittää ikätasolle sopivan voimaa tuovan kuvan supersankarista tai kuvitetun rauhoittumisohjeen.

LISÄLUKEMISTA

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

LUKU 4. ESIMERKKEJÄ, TYÖKALUJA JA TEOREETTISTA TAUSTAA

12. KÄYTTÄYTYMISEN HAVAINNOINTI SUUNNITELMAN LUOMISEN POHJANA

Usein tuntuu siltä, että ryhmä tai oppija käyttäytyy ongelmallisesti koko ajan ja kaikissa tilanteissa. Huolellisempi tarkastelu voi kuitenkin paljastaa, että ongelmalliseksi koettu käyttäytyminen korostuu tietyissä tilanteissa.

Käyttäytymisen tukitoimien suunnittelu onkin viisainta aloittaa ottamalla joko oppijan tai ryhmän tilanne seurantaan esimerkiksi käyttäytymisen funktionaalisen analyysin keinoin (Saloviita ym., 2013). Havainnointi auttaa tunnistamaan keskeisiä toimintaa ohjaavia tausta- ja tilannetekijöitä sekä tekijöitä, joilla saadaan ylläpidettyä toivottua käyttäytymistä. Huolellisesti toteutetun ja systemaattisen arviointivaiheen pohjalta voidaan laatia yksityiskohtaisempi suunnitelma toivotun käyttäytymisen opettamiseen ja vahvistamiseen sekä sopimattoman tai ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseen.

Tietoja kerätään noin kaksi viikkoa, mutta jos käyttäytyminen on kovin vaihtelevaa, seuranta-aika voi olla huomattavasti pidempikin (Saloviita ym., 2013). Seurannassa kerätään konkreettista tietoa siitä, mitä oppija tekee, esimerkiksi tönii ja huutelee. Käyttäytymisestä voidaan kerätä tietoa pelkästään esimerkiksi ”tukkimiehen kirjanpidolla”. Samalla kerätään tietoa siitä, missä tilanteessa käyttäytymistä ilmeni, mitä tapahtui heti sen jälkeen ja sitä ennen.

Tietojen keräämisen jälkeen tehdään funktionaalinen analyysi eli tarkastellaan haastavan käyttäytymisen yhteyksiä erilaisiin ympäristötekijöihin. Sen jälkeen voidaan tehdä olettamuksia siitä, mitä käyttäytymisen taustalla on. Miksi oppija toimii niin kuin hän toimii? Mitä hän yrittää toiminnallaan viestittää? Yleisimpiä syitä toiminnalle ovat

1) huomion tavoittelu
2) vaatimusten välttäminen
3) konkreettinen etu (esim. pääsee tekemään jotakin haluamaansa asiaa tai saa jotakin, vaikka esineen)
4) aistimusten hankkiminen
5) kyvyttömyys toimia toisin eli taitojen puute

(muokattu Saloviita, 2013).

Haastava käyttäytyminen voi myös johtua väsymyksestä, nälästä, erilaisista huolista tai siitä, ettei ole kokemusta aikuisten luotettavuudesta. Silloin tietynlainen käyttäytyminen on opittu selviytymiskeino, jonka avulla lapsi ”ohjaa” tilannetta itse. Joskus haastavaksi tulkittu käyttäytyminen voi olla reaktio tilanteeseen, joka lapsesta tuntuu uhkaavalta tai aktivoi traumaattisen muiston.

Haastavaa käyttäytymistä voivat laukaista myös seuraavat stressitekijät:

- ympäristö: istumapaikka, äänet, valaistus, fyysiset rajoitteet, kuten näköongelmat
- kaverisuhteet ja kiusaaminen
- oppijan huonot kokemukset varhaiskasvatuksesta tai koulusta
- oppimisvaikeudet
- kotiolot (väkivalta, päihteet, turvattomuus, epäjohdonmukainen tai ”kova” kasvatustapa)
- koettu trauma.

Analyysin ja olettamusten pohjalta tehdään konkreettinen suunnitelma, johon kirjataan ne keinot, joita käytetään oppijan toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi, ei-toivotun käyttäytymisen sammuttamiseksi sekä käyttäytymisen rajaamiseksi.

Esimerkki yhden oppijan toiminnan seuraamisesta:

1. Aloita kahden viikon havainnointijaksolla. Pidä tänä aikana päiväkirjaa oppijan käyttäytymisestä. Kirjoita muistiin tapahtumat ja niiden ajankohdat. Yritä hahmottaa, mitä tapahtui ennen häiritsevän käyttäytymisen ilmenemistä. Kirjaa muistiin myös, *millaista* käyttäytyminen oli ja *miten* oppija reagoi.

   Huom. Keskity yhteen oppijaan kerrallaan, vaikka ryhmässäsi olisi useita käyttäytymisellään reagoivia oppijoita!

   Havainnointisi saattaa osoittaa, että haastavaa käyttäytymistä ilmenee useassa kohdassa päivää. Keskity siitä huolimatta seuraavassa vaiheessa vain yhteen tai kahteen kohtaan päivässä. Tämä suojelee sekä sinua että oppijaa liialta kuormitukselta ja antaa sinulle tilaa keskittyä myös muihin oppijoihin.

   Pohdi, miksi oppija mahdollisesti toimii tilanteissa niin kuin toimii. Mikä aiheuttaa ongelmallisen käyttäytymisen? Tämä ei välttämättä ole helppoa eikä yksiselitteistä, eikä oikeaa vastausta kenties ole. Pohdinta kuitenkin auttaa toimenpiteiden miettimisessä suunnitelmaa varten.

2. Kirjoita konkreettinen toimintasuunnitelma tiettyihin valitsemiisi tilanteisiin. Kirjoita muistiin valitut olosuhteet tai hetket, suunnitelma omalle toiminnallesi sekä se, mitä odotat oppijalta.

3. Keskustele oppijan kanssa suunnitelmasta. Tee muutoksia hänen toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti. Olennaista on kuulla ja antaa oppijalle mahdollisuus osallistua myös tähän prosessiin.

   On erittäin tärkeää kysyä oppijalta itseltään, mistä käyttäytyminen hänen mielestään johtuu ja mitä sille voisi tehdä. Tämä unohtuu helposti. Oppijalla on kuitenkin usein parempi näkemys omaan itseensä kuin aikuinen aavistaa. Tämä vaatii luottamuksellista suhdetta ja oppijalle tilaa avata omaa kokemusmaailmaansa.

   Oppijaa kuunnellessa on olennaista antaa riittävästi tilaa hänen ajatuksilleen ja tunteilleen, syyllistämättä. Oppija motivoituu paremmin, kun hän voi olla mukana miettimässä keinoja sekä sitä, mitä hyötyä käyttäytymisen muutoksesta hänelle itselleen olisi.

   Mikäli oppijan ja opettajan välille ei vielä ole syntynyt luottamuksellista suhdetta, voi mukaan pyytää jonkun, johon oppija luottaa.

4. Kerro suunnitelmasta muille oppijan kanssa työskenteleville opettajille, muulle henkilöstölle sekä huoltajille. Toiveena on, että myös muut työntekijät noudattavat suunnitelmaa. Huoltajien sitouttaminen on tärkeää. He voivat olla mukana suunnitelman laatimisessa, ja heidän kanssaan voidaan sopia esimerkiksi, että he voivat kysyä oppijalta päivittäin, miten suunnitelmassa on onnistuttu, ja kehua häntä onnistumisista. Jos suunnitelman kohteena olevaa käyttäytymistä on mahdollista opetella tai tukea myös kotioloissa, voidaan miettiä keinoja, miten huoltajat voivat tämän tehdä.

Oppijan tai ryhmän havainnointilomakkeen pohja on liitteessä 2.

LISÄLUKEMISTA JA VIITTEET

Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.

13. TEHOSTUVA MONIAMMATILLISEN TUEN MALLI, ESIMERKKINÄ KOKKOLAN KAUPUNGIN JA SOITEN KEHITTÄMISYHTEISTYÖ

Kokkolan sivistyskeskuksessa tunnistettiin ilmiö, jossa oppijoiden käyttäytymisestä aiheutunut huoli kouluissa kasvoi ja vaati moniammatillista, sektorirajat ylittävää yhteistyötä. Ilmiöön haluttiin löytää tutkimusnäyttöön perustuvia ratkaisuja ja toivottiin, että voidaan vastata opettajien ja sivistystoimen akuuttiin tarpeeseen saada työkaluja koulujen arkeen. Ratkaisujen haluttiin myös sovittavan paremmin yhteen sivistys- ja sote-palveluita.

Monialaista ratkaisua etsittiin sivistystoimijoiden ja Keski-Pohjanmaan sosiaali- ja terveyspalvelukuntayhtymän (Soite) perhekeskustoimijoiden yhteiskehittämishankkeessa Itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiön (Itla) tukemana. Tunnistetiin, että oppijoiden käytösoireilun aiheuttamien ongelmien kasaantumista voidaan ehkäistä varhaisella ja tehokkaalla moniammatillisella ennakoinnilla ja puuttumisella. Tavoitteeksi asetettiin tehostuvan moniammatillisen tuen mallin rakentaminen. Mallilla on paljon yhtäläisyyksiä kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta tuttuun vastineeseen (Multi-Tiered Support-Sstem, MTSS) (Gamm ym., 2012).

Seuraavaksi esittelemme yhteiskehittämishankkeen esimerkkinä moniammatillisen tuen mallista:

Ensimmäisenä tarpeena oli vahvistaa koulun ennaltaehkäisyn kokonaisuutta ja vastata opettajien tarpeeseen saada lisää työkaluja tukea käyttäytymisellään reagoivia oppijoita.

Tutkimusnäyttöön perustuva Ihmeelliset vuodet - TCM-ryhmähallintaohjelma (Teacher Classroom Management) tarjosi opettajalle teoreettisen viitekehyksen, johon nojata (Aasheim ym., 2019). TCM-ryhmänhallintamenetelmä on kuvattu tarkemmin luvussa 14.6.) Se tarjosi proaktiivisia ja reaktiivisia työkaluja kohdata yksittäiset oppijat, joiden käyttäytyminen oli häiritsevää, ja tukea koko ryhmää, opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä tiivistää yhteistyötä huoltajien kanssa.

Ennaltaehkäisyn kokonaisuuden kehittämiseen liitettiin myös koko koulun toimintakulttuurin tarkastelu TCM:n tarjoamasta positiivisen kohtaamisen ja pedagogiikan viitekehyksestä. Lisäksi rakennettiin yhteisöllisen oppilashuollon vuosikello, joka reagoi alueellisiin ja koulun ilmiöihin, ja päivitettiin kiusaamisen ja välivallan vastaiset suunnitelmat.

Tehostuva moniammatillinen tuki

Tehostuvan moniammatillisen tuen mallin lähtökohtana on opettajan huomio käytöksellään reagoivan oppijan lisätuen tarpeesta tilanteissa, joissa koulun tarjoama yleinen tuki ja opettajan yksilöohjaus ja koulussa käytetyt Ihmeelliset vuodet TCM:n mukaiset ryhmähallintakeinot eivät ole enää riittäviä ja joissa oppijan negatiivinen kehityskulku on mahdollinen, jos tilanteeseen ei puututa. Tällöin tehostuva moniammatillisen tuen malli käynnistyy.

Tilanteita, joissa opettajan tulee reagoida ja aktivoida yhteistyö huoltajien ja oppilashuollon kanssa:

- Oppijan käyttäytyminen muuttuu esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, olemuksen tai käytöksen haasteiden osalta.
- Oppijalla on poissaoloja yli 50 tuntia.
- Negatiiviset Wilma-merkinnät lisääntyvät.
- Huoltajalla herää huoli.
- Perhetilanteessa tapahtuu muutos.

Opettaja kutsuu oppijan, huoltajan ja konsultoivan erityisopettajan tai oppilashuollon edustajan (kuraattori tai terveydenhoitaja) yhteiseen keskusteluun, jossa tarkastellaan oppijan toimintaa kotona, koulussa ja vapaa-ajalla.

Keskustelussa pyritään löytämään yhteinen ymmärrys tekijöistä, jotka vaikuttavat oppijan käyttäytymisellään reagoimisen taustalla, sekä suojaavista tekijöistä tämän eri kehitysympäristöissä. Keskustelu perustuu vapaaehtoisuuteen, ja se käydään Lapset puheeksi menetelmän avulla.

Kokkolan mallissa opettajan työpariksi keskusteluun liittyy ensisijaisesti *konsultoiva erityisopettaja*, ellei oppijan tilanteen kartoitus vaadi erityisesti terveydenhoitajan tai kuraattorin osaamista. Konsultoiva erityisopetus tarjoaa ennalta ehkäisevästi ja joustavasti tukea oppijan, huoltajien, opettajien ja kouluyhteisön tarpeisiin. Konsultoivan erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa pedagogisin ja tarvittaessa moniammatillisin keinoin oppijan pärjäävyyttä kouluarjessa. Kokkolan perusopetuksessa on käytössä *konsultoiva tiimi* -työryhmärakenne, jossa konsultoivien erityisopettajien lisäksi toimivat psykiatrinen sairaanhoitaja, nepsyvalmentaja ja opiskeluhuollon toimijat.

Keskustelun päätteeksi laaditaan **toimintasuunnitelma.** Se on konkreettisia tekoja oppijan tukemiseksi ja suojaavien tekijöiden vahvistamiseksi. Toimintasuunnitelman toteutumista seurataan ja vaikutuksia arvioidaan yhteisesti kahdesta neljään viikon kuluttua tapaamisesta.

Monialainen asiantuntijaryhmä asialle

Jos tilanteessa ei tapahdu toivottua myönteistä muutosta ja seurantatapaamisessa todetaan yhdessä huoltajan kanssa tarve lisätuelle, Kokkolan mallin mukaisesti oppilashuollon edustaja järjestää yhdessä opettajan kanssa **yksilökohtaisen opiskeluhuollon monialaisen asiantuntijaryhmän Lapset puheeksi -neuvonpidon**.

Neuvonpito valmistellaan yhdessä huoltajan ja oppijan kanssa. Siihen kutsutaan oppijan ja huoltajan suostumuksella mahdollisesti heidän saamiensa palveluiden edustajat ja/tai eri konsultaatiokanavien (konsultoivat erityisopettajat, perhekeskuspalvelut, sairaalakoulun konsultaatio) kautta oleelliset asiantuntijat.

Neuvonpidossa laaditaan uusi konkreettinen toimintasuunnitelma, joka huomioi haasteiden rinnalla myös oppijan vahvuudet ja suojaavat tekijät. Suunnitelmassa sovitaan tuesta, jota tarjoavat eri toimijat oppijan kehitysmympäristöissä, sekä **vastuista, seurannasta ja arvioinnista**.

On tärkeää, että asiassa konkreettisesti mukana olevat toimijat ovat mukana seurantaprosessissa. Tällöin kaikki ovat tietoisia toistensa toiminnasta ja oppijan tuesta muodostuu tiivis moniammatillinen tuen kokonaisuus.

Tämä kokonaisuus arvioi omaa toimintaansa ja reagoi oppijan tuen tarpeeseen tarvittaessa **tehostuen** eli laajentamalla asiantuntemuksen verkostoa oppijan ympärillä.

Entä jos tämä ei riitä?

Joskus on tarpeen pysäyttää tilanne ja tehdä **inventaario ja tilanteen purku.** Tämä tulee ajankohtaiseksi tilanteissa, joissa

- tilanteet koulussa tai kotona tai molemmissa paikoissa uhkaavat edelleen eskaloitua
- oppijan vointi heikkenee
- oppijan koulunkäyntikykyä tai mahdollisuutta opiskella lähikoulussa joudutaan arvioimaan
- kaikki mallin vaiheet on käyty läpi ja siihen asti tehty työ on todettu riittämättömäksi
- yhteistyö huoltajien tai yhteistyötahojen tai molempien kanssa on ajautumassa kriisiin.

Kokkolan mallissa konsultoiva erityisopettaja esittää purkutyö-intervention aloittamista oppilaalle ja hänen huoltajalleen. Purkutyö aktivoidaan sivistyskeskuksesta ja aloitetaan tapaamisella, jossa sovittelutyöskentelyyn erikoistunut perheterapeutti osallistuu tapaamiseen, jossa lapselle ja huoltajalle esitellään purkutyön prosessi ja pyydetään suostumusta sen aloittamiseen. Purkutyön alkaessa alkaa perheen asiakassuhde perheneuvolaan. Perheterapeutti kuulee kriisiytyneen tilanteen osapuolia (oppija, huoltajat, koulun toimijat ja muut tarvittavat yhteistyötahot) ja rakentaa tilannekuvaa tilanteesta ja inventaariota jo tehdyistä toimenpiteistä ja tukitoimista sekä niiden vaikutuksista. Kuulemisien tavoitteena on löytää ratkaisu ja "tiekartta" tilanteesta ulos eli rakentaa ratkaisukeskeistä kaikkien osapuolten hyväksymää esitystä ja toimintasuunnitelmaa, jolla tilanne saadaan rauhoitettua. Tavoite on päästä tilanteesta oppijan edun mukaisesti ulos ja turvata jatkossa hänen hyvinvointinsa ja koulunkäyntinsä. Huomioitavaa on, että perheterapeutin työ ei kuulu perusopetuslain tai oppilas- ja opiskelijahuoltolain piiriin vaan noudattaa sosiaalihuoltolakia.

Työskentely on mallinnettu. Tilannekuva ja tiekartta rakentuvat yhdessä perheterapeutin ja eri osapuolten kesken. Purkutyöstä syntynyt ratkaisuehdotus ja sen mukaiset toimenpiteet hyväksytään lopuksi tapaamisessa, jossa kaikki asianomaiset osapuolet ovat läsnä.

Tehostuva moniammatillisen tuen malli varmistaa, että oppija, huoltaja, opettaja, koulu tai perheen asiassa toimivat muut ammattilaiset eivät jää tilanteissa yksin.

Vaikka malli on rakennettu perusopetuksen näkökulmasta, se on siirrettävissä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.

VIITTEET

Gamm, S., Elliott, J., Halbert, J. W., Price-Baugh, R., Hall, R., Walston, D., ... & Casserly, M. (2012). Common core state standards and diverse urban students: using multi-tiered systems of support. Council of the Great City Schools.

Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M. & Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the incredible years teacher classroom management program in a regular Norwegian school setting. Scandinavian Journal of Educational Research, 63(6), 899–912.

14. TAUSTAA, TUTKIMUSTA JA TEORIAA

Tässä oppaassa esitetyt keinot ja ajatukset perustuvat tutkimustietoon koulu- ja varhaiskasvatusympäristöistä, käyttäytymisellään oireilevista lapsista, opettajien työhyvinvoinnista, yksilön käytöksen ohjaamisesta sekä ryhmänhallinnan menetelmistä.

Tutkimusnäyttöä hyödyntämällä pyritään pienentämään riskiä sille, että resursseja käytetään vaikutuksiltaan vähäisiin, tehottomiin tai jopa haitallisiin toimiin. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna lasten ja nuorten tulisi aina saada parhaaseen mahdolliseen tietoon pohjautuvaa tukea ja apua, joka on keskeisiltä osiltaan saman sisältöistä riippumatta siitä, missä ja kuka tukea antaa.

Näyttöön perustuvaa toimintaa terveys- ja sosiaalialalla tehtävässä asiakastyössä on havainnollistettu jakkarametaforan avulla. Näyttöön pohjautuva kliininen päätöksenteko ja toiminta lepää kolmijalkaisen jakkaran tapaan kolmen jalan varassa. Näyttöön perustuva toiminta voi onnistua vain huomioimalla systemaattisesti kaikki kolme osa-aluetta: asiakkaan toiveet ja tarpeet, tutkimusnäyttö ja työntekijän ammattitaito ja kokemus (esim. Kouvonen & Laajasalo, 2019).

VIITTEET

Kouvonen, P. & Laajasalo, T. (2019). Näyttöön perustuva työ lasten kasvun tukena – miten johtaa juurtumista? Itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiö. https://kasvuntuki.fi/implementointi/implementointiopas/.

14.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden vaikeudet

Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät koko elämän ajan ja niitä voi oppia jatkuvasti. Vaikeudet sosioemotionaalisissa taidoissa vaikuttavat mm. kaverisuhteisiin ja oppimiseen. Monilla käytöksellään reagoivilla lapsilla ja nuorilla on haasteita sosioemotionaalisissa taidoissa. Sosioemotionaalisia taitoja tulee opettaa ja tukea kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissa, myös varhaiskasvatuksessa ja koulussa.

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot liittyvät kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen, tunteisiin ja kokemuksiin, joita kanssakäymisessä herää. Lasten sosiaalisilla ja tunnetaidoilla on suuri merkitys siinä, millaiseksi lasten asema ryhmässä muodostuu ja millaisia kaveri- ja ystävyyssuhteita lasten välille syntyy. Hyvien sosioemotionaalisten taitojen tiedetään vahvistavan sopivia käyttäytymismalleja, lisäävän akateemista suoriutumista, vahvistavan kykyä terveiden suhteiden luomiseen omanikäisin ja aikuisiin sekä vähentävän lasten riskikäyttäytymistä (Denham ym., 2014; Durlak ym., 2011; Graziano & Hart, 2016; Karjalainen, 2019; Määttä ym., 2017; Trentacosta & Fine, 2010; Webster-Stratton, 2011; Zins ym., 2007).

Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen alkaa heti syntymästä rinnakkain kielen kehityksen, kognitiivisten ja akateemisten taitojen kanssa (Izard, 1991; Klein, 2002), ja niiden kehityskulut ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät ympäristön ja lapsen omien ominaisuuksien yhteisvaikutuksen tuloksena kasvatuksen,

mallioppimisen, kokemuksien ja palautteen perusteella. Erilaiset kehitysympäristöt, kuten perhe, varhaiskasvatus ja koulu sekä vapaa-aika, vaikuttavat lapseen. Niissä tapahtuvat vuorovaikutustilanteet määrittävät osaltaan, millaisiksi lapsen tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Perhe on ensisijaisessa roolissa lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tukemisessa ja vahvistamisessa (Laible ym., 2015). Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet kehittävät sosiaalisia taitoja läpi koko elämän.

”Merkittävin aikuisuuden selviytymistä ennustava tekijä lapsuudessa ei ole älykkyys tai kouluarvosanat, vaan se, miten lapsi tulee toimeen toisten ihmisten kanssa.”

Emotionaaliset taidot liittyvät tunteiden tunnistamiseen, niiden ilmaisuun ja tulkintaan sekä hallitsemiseen. Tunteet auttavat määrittämään ja tunnistamaan omaa itseä, oman persoonan pysyvyyttä tai yhtenäisyyttä sekä asettavat kehykset sensitiivisyydelle ja vastaanottavaisuudelle. Tunteiden avulla viestitään omia aikomuksia ja tarpeita. Tunteiden syntyyn vaikuttaa se, mitä lapsi kokee ja näkee. Myös se, mitä ajattelemme, vaikuttaa tunteisiin, ja päinvastoin myös tunteemme vaikuttavat osin ajatuksiimme. (Denham, 2006; Pihlaja, 2019.)

Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä olla ja työskennellä toisten kanssa, toisten huomioon ottamista ja kompromissien tekemistä. Sosiaaliset taidot eivät ole perinnöllisiä, vaan jokaisen täytyy opetella ne.

Sosiaalisia taitoja tarvitaan ihmisten kohtaamisessa, keskusteluissa, uusiin ihmisiin tutustuttaessa, ystävyyden ylläpitämisessä, ryhmässä toimimisessa. Yhteistyötaidot korostuvat sosiaalisissa tilanteissa, joissa tulee kuunnella toista ihmistä ja työskennellä hänen kanssaan. Sosiaalisia taitoja voivat olla muun muassa oman vuoron odottaminen, taito ilmaista omia mielipiteitä, kuunteleminen ja havainnointi, neuvottelu ja muiden näkökulmien huomioiminen, korjaavan ja myönteisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen, tuen osoittaminen ja toisen asemaan asettuminen (empatia). (CASEL, 2013; Pihlaja, 2019.)

Lapsen elämässä voi olla tekijöitä, jotka vaikeuttavat sosioemotionaalista kehitystä. **Kehityksen riskitekijät,** samoin kuin kehitystä suojaavat tekijät, liittyvät yksilöön ja eri kasvuympäristöihin. Esimerkiksi lapsen haastava temperamentti, oppimisvaikeudet ja kielen kehityksen häiriöt voivat vaikeuttaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Perheessä voi olla taloudellisia ongelmia, päihteidenkäyttöä, mielenterveysongelmia, epäjohdonmukaisia kasvatusmenetelmiä tai vanhempien hankala elämäntilanne (avioero, työttömyys jne.). Tämän lisäksi yhteiskunnan auttamisresurssit voivat olla huonosti toimivia tai heikkoja. (Kumpulainen ym., 2017; Romano ym., 2005.)

Suojaavat tekijät ovat olosuhteita tai suhteita, jotka lisäävät lapsen vastustuskykyä kuormittavissakin tilanteissa tai vähentävät riskitekijöiden vaikutusta. Yksi keskeinen suojatekijä ovat turvalliset perheolosuhteet. Perheen ohella lapsen muut ympäristöt, kuten päiväkoti tai koulu, voivat tarjota suojaavia tekijöitä. Lapsessa itsessään suojaavia tekijöitä voivat olla muun muassa kyky empatiaan, ystävällinen luonne, aktiivisuus, itsenäisyys, ikään nähden hyvä motoriikka ja havaintokyky, kielellinen lahjakkuus, myönteinen käsitys itsestä, kyky oppia helposti ja hyvät ystävyyssuhteet. (CASEL, 2013; Kumpulainen ym., 2017.)

Sosioemotionaaliset vaikeudet näkyvät sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa tai lapsen tai nuoren tunne-elämän ilmaisussa. On kuitenkin vaikea määrittää, milloin lapsella on sosioemotionaalisia vaikeuksia tai häiriöitä ja milloin on kyseessä tyypilliseen kehitykseen kuuluva, joskin voimakkaasti ilmenevä, vaihe. Pulmia sosioemotionaalisissa taidoissa on arvioitu joissakin päiväkodeissa tehdyissä selvityksissä olevan noin 15 prosentilla lapsista. (Alijoki, 2006; Pihlaja ym., 2010; Lummelahti & Kaakkurinniemi, 1990; Viitala, 2014.) Tutkimuksissa on saatu vahvaa näyttöä näiden ongelmien pysyvyydestä taaperoiästä myöhäisnuoruuteen (Goodman & Goodman 2009; Bayer ym., 2006; Briggs-Gowan ym., 2006; Briggs-Gowan & Carter 2008).

Useimmiten haasteet lapsen sosioemotionaalisissa taidoissa johtuvat siitä, että taidot eivät ole ikätason mukaisia. Tällöin on muistettava, että esimerkiksi seitsemänvuotiaalta ei voi vaatia kaikkea sitä, mitä tavallisesti tämän ikäiseltä odotetaan. Lapsen kehitystason tunnistaminen tunne-elämän ja sosiaalisen kasvun alueilla onkin erittäin olennaista. Lapset, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, voivat olla jäljessä muillakin kehityksen alueilla. (Klein, 2002.)

Haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa voivat näkyä vaikeutena solmia kontakteja ja olla vuorovaikutuksessa muiden lasten tai aikuisten kanssa. Lapselle tai nuorelle ei ehkä ole muodostunut kykyä havaita tunteita, eikä hän pysty katsomaan asioita muiden näkökulmasta. Myös omien tunteiden kontrollointi voi olla vaikeaa. Ongelmat näkyvät usein esimerkiksi riehumisena, raivokohtauksina, aggressiivisuutena tai levottomuutena siirryttäessä tilanteesta toiseen. Lapsi tai nuori voi olla ahdistunut ja rauhaton, tai hän rikkoo tahallisesti ryhmän perussääntöjä. Lapsen tai nuoren reagointi voi myös olla sisäänpäin suuntautuvaa. Arkuus ja pelokkuus voivat ilmetä kontaktien ottamisen vähyytenä ja yleensä estyneenä käyttäytymisenä. Lapsi tai nuori vetäytyy syrjään, ja hänen saattaa olla vaikea solmia ystävyyssuhteita. Hän voi olla yksinäinen tai masentunut. (Pihlaja, 2019.)

VIITTEET

Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: tukitoimet ja suoriutuminen. Tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6.

Bayer, J. K., Sanson, A. V. & Hemphill, S. A. (2006). Children's moods, fears, and worries: development of an Early Childhood Parent Questionnaire. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 14 (1), 41–49.

Briggs-Gowan, M., Carter, A., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E. & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry, 45(7), 849–858.

Briggs-Gowan, M. & Carter, A. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. Pediatrics 121 (5), 957–962.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. Psychological Review, 101(4), 568–586.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago.

Denham, S. A. (2006). Emotional competence: implication for social functioning. Teoksessa J. L. Luby (toim.). Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment. Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How pre-schoolers' social–emotional learning predicts their early school success: developing theory promoting, competency-based assessments. Infant and Child Development, 23(4), 426–454.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405–432.

Goodman, A. & Goodman, R. (2009). Strengths and Difficulties Questionnaire as a dimensional measure of child mental health. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48(49), 400–403.

Graziano, P. A. & Hart. K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social–emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. Journal of School Psychology, 58 (5), 91–111.

Izard, C. E. (1991). The psychology of emotions. Plenum Press.

Karjalainen, P. (2019). Turvaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisella. Teoksessa U. Korpilahti, H. Kettunen, H. Nuotio, E. Nuotio, S. Jokela, V. M. Nummi & P. Lillsunde (toim.). Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:27.

Klein, L. (2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. The Kauffman Early Education Exchange, 1, 1–5.

Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) (2017). Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim.

Laible, D. Thompson, R. A. & Froimson, J. (2015). Early socialization. The influence of close relationships. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.). Handbook of socialization. Theory and reseach (2. painos) (35–59). The Guilford Press.

Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. (1990). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Research reports 29. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 17/2017. Opetushallitus.

Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Julkaisuja 1/2010. Vasso.

Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 33, 565–578.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. Social Development, 19, 1–29. Https://doi.org/10.1111/j.1467-9507. 2009.00543.x.

Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Väitöskirja.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. The Journal of Educational and Psychological Consultation, 17, 191–210.

14.2 Lasten ja nuorten käyttäytymisen ongelmista ja käytöshäiriöistä

Oppijoiden käytösongelmat ovat yksi opettajan työn kuormittavimmista tekijöistä. Käytösongelmia on arviolta viidenneksellä oppijoista ja käytöshäiriön diagnostiset kriteerit täyttävää selkeästi ikätasosta poikkeavaa, yleisiä normeja ja sääntöjä toistuvasti rikkovaa käyttäytymistä noin viidellä prosentilla lapsista. Käytösongelmien vähentämisessä tehokkainta on toivotun käyttäytymisen vahvistamisen keinot, käytösoireilulle altistavien tai sitä ylläpitävien stressitekijöiden lieventäminen/poistaminen, tuki oppimisvaikeuksissa sekä sosioemotionaalisten taitojen opettaminen.

Tyypillisessä lapsiryhmässä on noin viisi prosenttia oppijoita, joiden käyttäytyminen on erityisen haastavaa (Almqvist ym., 1999; Canino ym., 2010) ja joiden käyttäytyminen täyttäisi käytöshäiriön diagnostiset kriteerit. Nämä oppijat tarvitsevat yksilöllistä tukea pärjätäkseen. Diagnoosikynnyksen alle jäävien käytösongelmien esiintyvyys on moninkertainen, ja jopa viidenneksellä oppilaista käytösongelmat vaikeuttavat koulutyöhön osallistumista (Hunter 2003). Heidän toimintansa häiritsee merkittävästi sekä omaa että muiden oppimista (Farrell, 2005) tai kaverisuhteita.

Kasvatus- ja opetusalan ammattilaisista suuri osa kokee haastavasti käyttäytyvien oppijoiden olevan yksi työn kuormittavimmista tekijöistä (Klassen & Chiu, 2010; Pihlaja, 2012), joka aiheuttaa stressiä, heikentää opettajan hyvinvointia ja itseluottamusta ja vaikuttaa negatiivisesti ryhmän ilmapiiriin (Little & Hudson, 1998; Miller, Ferguson & Byrne, 2000; Poulou & Norwich, 2000).

Oppijat, joilla on paljon käyttäytymisen ongelmia, ovat ennen kaikkea itse riskivyöhykkeellä. Oppimiseen sitoutuminen voi olla heikkoa ja vaikuttaa oppimiseen ja koulussa menestymiseen (Lane ym., 2007; Metsäpelto ym. 2017). Käyttäytyminen vaikuttaa myös opettajasuhteeseen ja tuo siihen haasteita (Buyse ym., 2008). Haastavaan käytökseen puuttuminen vie aikaa itse opettamiselta ja oppimisen tukemiselta (Giallo & Little, 2003).

Lääketieteellisestä näkökulmasta katsottuna varsinaiset lasten ja nuorten käytöshäiriöt määritellään toistuvaksi ja pitkäkestoiseksi muiden oikeuksien ja sosiaalisten normien ja sääntöjen rikkomiseksi. Ne aiheuttavat ongelmia sosiaalisissa suhteissa ja suoriutumisessa. Lasten ja nuorten käytöshäiriöt ovat monimuotoisia häiriöitä, joiden pääoireena on pitkäkestoinen (6 kuukautta tai enemmän) ikätasosta poikkeava uhmakas, aggressiivinen tai epäsosiaalinen käytös (esim. varastaminen, toistuva valehtelu, omaisuuden tuhoaminen, ihmisiin tai eläimiin kohdistuva julmuus). (Aronen & Lindberg, 2017.)

Uhmakkuushäiriöksi nimitetään lasten pitkäkestoista ja ikätasosta poikkeavaa vastahankaista, vihamielistä ja uhmaavaa käyttäytymistä, joka aiheuttaa toimintakyvyn heikkenemistä. Usein tätä pidetään eräänlaisena käytöshäiriön lievänä muotona, joka usein edeltää varsinaista käytöshäiriötä. Käytösongelmat ja -häiriöt ovat yksi yleisimmistä lasten ja nuorten psykiatriseen hoitoon hakeutumisen syistä (Aronen & Lindberg, 2017). Käytöshäiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä.

Varhain lapsuudessa alkava pysyvä uhmakkuus- tai käytöshäiriö on yhteydessä nuoruus- ja aikuisiällä todettuun rikollisuuteen, asosiaalisuuteen, päihteiden käyttöön ja muihin psyykkisiin häiriöihin, itsetuhoisuuteen ja psykososiaaliseen huono-osaisuuteen (Aronen & Lindberg, 2017).

Käytöshäiriö voidaan jakaa oireiden vaikeusasteen mukaan lievään, keskivaikeaan tai vaikea-asteiseen käytöshäiriöön. Vaikea-asteisesta käytöshäiriöstä voidaan puhua silloin, kun lapsella tai nuorella on diagnoosiin vaadittavien oireiden lisäksi muita oireita tai käytöshäiriöt aiheuttavat huomattavaa haittaa muille: esimerkiksi vakavan fyysisen vaurion aiheuttaminen, vandalismi tai varkaus. (Aronen & Lindberg, 2017.)

Käytöshäiriö on diagnoosi, joka tehdään erikoissairaanhoidossa tarkan ja laajan oirekuvan kartoituksen pohjalta. Oirekuvan kartoitusta varten tarvitaan tietoa lapselta itseltään, vanhemmilta sekä varhaiskasvatuksesta ja koulusta yleensä kyselylomakkeilla. Diagnoosin perusteena on pitkäaikainen ja selvästi ikätasosta poikkeava käytös. Uhmakkuushäiriön diagnoosi asetetaan yleisimmin 8–10 vuoden iässä. Käytöshäiriöisen lapsen oirekuva voi olla joko enemmän reaktiivista (lapsi reagoi aggressiivisella käyttäytymisellään ympäristöstä tulleisiin virikkeisiin) tai proaktiivista (lapsi itse aloittaa tappeluita tai esimerkiksi kiusaa muita). Jos lapselle ei ole tehty diagnoosia ja oireet ovat vaikea-asteisia, puhutaan lapsen tai nuoren käytösongelmista. (Aronen & Lindberg, 2017.)

Käytöshäiriöisen nuoren käyttäytyminen saattaa olla impulsiivista, levotonta, antisosiaalista ja väkivaltaista. Nuori saattaa olla itsetuhoinen, hän voi laiminlyödä itsestään huolehtimista tai ilmentää riskikäyttäytymistä, esimerkiksi käyttää päihteitä (Aronen & Lindberg, 2017).

Käytöshäiriöön liittyy lapsilla usein muita häiriöitä, yleisimmin tarkkaavuushäiriöitä (ADHD), mutta myös masennusoireita. Nuorella tavallisempia oheishäiriöitä ovat masennus tai ahdistuneisuus-, päihde- tai tarkkaavuushäiriö (ADHD). Käytöshäiriöisillä lapsilla ja nuorilla saattaa olla myös keskivertoa heikompi älyllinen suorituskyky sekä oppimisen ongelmia, erityisesti kielellisen kehityksen tai lukemisen erityisongelmia. (Aronen & Lindberg, 2017.) Nämä tulee selvittää ennen erikoissairaanhoitoon hakeutumista.

Käytöshäiriön syntymekanismi on monimutkainen. Siihen vaikuttavat monet lapseen, perheeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät. Käytöshäiriön riskitekijöitä:

lapseen liittyvät riskitekijät

- temperamenttitekijät, kuten impulsiivisuus
- neuropsykologiset poikkeavuudet toiminnanohjauksen, tarkkaavuuden ja kielellisen suoriutumisen alueella

perheeseen liittyvät riskitekijät

- vanhemman mielenterveys- ja päihdeongelmat
- vanhemman antisosiaalinen käytös tai rikoshistoria
- autoritäärinen, rankaiseva kasvatustyyli
- negatiivinen vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhde
- lapsen kaltoinkohtelu

ympäristöön liittyvät riskitekijät

- kaveripiirin käytösongelmat, riskikäyttäytyminen
- varhaiskasvatuksen tai koulun ilmapiiriin ja käytäntöihin liittyvät ongelmat
- asuinympäristön rikollisuus tai köyhyys

biologiset riskitekijät

- sikiöaikaiset kehityshäiriöt
- neurologiset poikkeavuudet.

(Käypä hoito, 2018.)

Valtaosa käytösongelmista kärsivistä lapsista ei ole varsinaisen hoidon piirissä, eikä tämä oireiden yleisyyden vuoksi ole realististakaan. Käytöshäiriön hoito on yksilöllistä, ja se voi sisältää eri hoitomuotoja. Ensisijaisia hoitomuotoja ovat perheeseen ja lapsen verkostoon (varhaiskasvatus, koulu) kohdistuvat psykososiaaliset interventiot. Varhaiskasvatus ja koulu ovatkin yksi merkittävimmistä ennalta ehkäisevien toimien toteutusympäristöistä. Vaikeissa tilanteissa voidaan harkita lääkehoitoa esimerkiksi aggressio-oireisiin. (Käypä hoito, 2018.)

VIITTEET

Almqvist F., Puura K. & Kumpulainen K. ym. (1999). Psychiatric disorders in 8-9-year-old children based on a diagnostic interview with the parents. Eur Child Adolesc Psychiatry, 8 (Suppl 4), 17—28

Aronen, E. & Lindberg, N. (2017). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling ym. (toim.). Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. Journal of school psychology, 46(4), 367–391.

Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A. & Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CDand ODD vary across cultures? Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology, 45(7), 695–704.

Farrell, P. (2005). Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach. British Journal of Educational Psychology, 75, 336–338.

Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3, 21–34.

Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. Journal of School Psychology, 41, 39–59.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756.

Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2018 (viitattu 1.10.2022). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi.

Little, E. & Hudson, A. (1998). Conduct problems and treatment across home and school: A review of the literature. Behaviour Change, 15, 213–227.

Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. British Journal of Educational Psychology, 70, 85–96.

Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. British Journal of Educational Psychology, 70, 559–582.

14.3 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) on toimintakykyä heikentävä kehityksellinen häiriö, ydinoireet ovat ikään ja kehitystasoon nähden liiallinen tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Eri oireiden yhdistelmät ovat yksilöllisiä. Häiriö on havaittavissa jo lapsuudessa ja jatkuu osalla nuoruuteen ja aikuisikään asti. Oireet haittaavat elämää monin tavoin. Lievempioireisilla mm. toiminnanohjauksen tukeminen, vireystilan säätely, motivointi, myönteinen palaute ja strukturointi ovat tärkeitä keinoja oireiden lievittämiseksi. Vaikeaoireisilla oireita voidaan joissakin tapaukissa lievittää lääkehoidolla.

Lasten neuropsykiatriset häiriöt ovat kehityksellisiä aivojen toimintaan ja rakenteisiin liittyviä poikkeavuuksia, jotka vaikuttavat havainnointiin, toiminnanohjaukseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat muun muassa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), autismikirjon häiriöt ja Touretten oireyhtymä. Neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan kehitysiässä psykiatrisin oirein ilmeneviä oireita ja sairauksia, joiden taustalla on neurologinen tai neurobiologinen häiriö. (Käypä hoito, 2019; Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

ADHD on yleisin kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jonka esiintyvyys on lapsuusiässä 4–5 prosenttia. ADHD on yleisempi pojilla kuin tytöillä. Ydinoireina ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Monilla lapsilla ja nuorilla on pulmia toiminnanohjauksen taidoissa (esim. työmuisti, toiminnan suunnittelu ja joustavuus, häiriöherkkyys) sekä tarkkaavuuden ylläpidossa ja suuntaamisessa. Oireet vaihtelevat eri lapsilla, ja samallakin lapsella oirekuva voi vaihdella eri ikävaiheissa. Neuropsykiatrinen häiriö voi myös syntyä onnettomuuden tai aivosairauden vuoksi. (Käypä hoito, 2019; Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

ADHD:n diagnoosi perustuu lääkärin tutkimuksiin ja laaja-alaiseen lapsen tai nuoren taustatietojen selvittämiseen, hänen lähiaikuistensa (huoltaja, varhaiskasvatus tai koulu) haastatteluun sekä kliiniseen tutkimukseen.

ADHD:n diagnoosin edellytyksenä on, että oireet ovat alkaneet jo ennen seitsemän vuoden ikää ja niitä on esiintynyt yli kuuden kuukauden ajan vähintään kahdessa eri ympäristössä (koti, päiväkoti tai koulu, harrastukset) ja oireista aiheutuu merkittävää haittaa. Kognitiivinen taso ja kognitiiviset vahvuudet ja vaikeudet sekä oppimisvaikeudet tulee selvittää ennen diagnoosin tekemistä. (Käypä hoito, 2019.)

ADHD:hen liittyy usein myös oppimisen, puheen- ja kielenkehityksen ja motoristen taitojen haasteita, unen pulmia (nukahtamisvaikeudet, yöllinen levottomuus), nykimisoireita, mielialavaihteluita, ahdistus- tai pakko-oireisuutta sekä aistiherkkyyttä. Itsetunto-ongelmat ovat yleisiä. Häiriöt voivat esiintyä samanaikaisesti yhdessä muiden sairauksien tai häiriöiden, kuten käytöshäiriöiden (uhmakkuus- ja käytöshäiriö), oppimishäiriöiden, ahdistuneisuushäiriöiden ja masennuksen kanssa. Päihteidenkäyttö ja tupakointi ovat yleisiä ADHD:tä sairastavien nuorten keskuudessa. (Käypä hoito, 2019.)

ADHD:n kehittymiseen vaikuttavat sekä perintötekijät että ympäristö. Perintötekijät selittävät noin 80 prosenttia ADHD:sta. Äidin raskaudenaikainen tupakointi ja päihteidenkäyttö lisäävät

lapsen ADHD:n riskiä. Tutkimustieto ei viittaa siihen, että kasvatuksella olisi merkitystä ADHD:n kehittymisessä. Kuitenkin positiivisella kasvatuksella ja muun muassa strukturoidulla ympäristöllä voidaan vähentää ADHD-oireita. (Käypä hoito, 2019.)

ADHD:n hoito on monimuotoista ja yksilöllisesti suunniteltua. Hoito suunnitellaan iän, oireiden voimakkuuden ja haittaavuuden mukaan. Keskeiset oireet vähenevät sekä psykososiaalisella hoidolla että tarvittaessa lääkehoidolla, jonka tarkoitus on lievittää ADHD:n ydinoireita ja estää liitännäisoireiden kehittymistä. Lääkehoitokokeilu on aiheellinen, jos tukitoimista huolimatta oireista aiheutuu selvää haittaa kotona, koulusta tai ihmissuhteissa. Psykososiaalisen tuen tavoitteena on vaikuttaa lapsen tai nuoren käyttäytymiseen ja reagointiin ja muokata hänen jokapäiväisiä toimintaympäristöjään toivottua käytöstä tukeviksi. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa lasta tai nuorta pyritään tukemaan vireystilan säätelyssä, toiminnanohjauksen taidoissa niin suullisilla, kirjallisilla kuin kuvallisilla ohjeilla, välittömällä ja johdonmukaisella palautteella sekä toivotun käyttäytymisen huomioimisella. Hänelle voi myös esimerkiksi antaa mahdollisuuksia liikehtiä ja pitää taukoja. (Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

VIITTEET

Pihkakoski, L. & Rintahaka, P. (2017). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling ym. (toim.). Lastenpsykiatria ja Nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim.

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 1.10.2022). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi.

14.4 Käyttäytymisen ongelmien vähentämisestä

Tutkimuskirjallisuus viittaa vahvasti siihen, että käyttäytymisen ongelmia voidaan vähentää tehokkaimmin silloin, kun painopiste on proaktiivisissa keinoissa (Herrera & Little, 2005). Sen sijaan, että puututaan reaktiivisesti vain oppimista ja työskentelyä haittaavaan käyttäytymiseen, tulisi sekä koko ryhmän että koko instituution toimintakulttuuria ja fyysistä toimintaympäristöä muokata toivottavaa käyttäytymistä tukevaksi.

Kovan kurin ja rangaistusten on tutkimuksissa havaittu lisäävän käyttäytymisen ongelmia, erityisesti uhmakasta käyttäytymistä, vihaa ja kostonhalua, sekä lisäävän kiusaamista (Allen, 2010). Niiden on myös todettu murentavan opettajan ja oppijan välistä suhdetta.

Selkeät ja harjoitellut toimintaohjeet koulun säännönmukaisesti toistuviin arkitilanteisiin auttavat kaikkia toimimaan arkirutiineissa. Koko varhaiskasvatuksen tai koulun yhtenäinen käyttäytymisen tuen malli luokin pohjan yksittäisen oppijan ja myös ryhmän tuen vahvistamiselle. (Karhu, 2019.)

Koulun tärkeänä kasvatustehtävänä on yksilön koko persoonallisuuden tukeminen. Tämä tarkoittaa tietojen oppimisen lisäksi myös taitoihin ja tunne-elämään liittyvän kehityksen ohjaamista, mikä oleellisimmillaan ilmenee juuri sivistysyhteisön jäseneksi kasvun tukemisena. Tämä edellyttää myös opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä ja tukemista.

Yksilöllisyys ja käsitys itsestä saavat heijastuspintaa, kun lapsi toimii yhteisön jäsenenä. Yhteisöllisyys taas rakentuu ryhmän toiminnassa. Koulussa tapahtuva opiskelu ja siitä

seuraava oppiminen on siis aina myös sosiaalinen prosessi, johon vaikuttavat yksilö, opettajat, ryhmä ja yhteisö.

VIITTEET

Herrera, M. & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 5, 77–90.

Allen. K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. Professional Educator, 34 (1).

Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. European Journal of Special Needs Education, 34 (1), 136–146. Https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144

14.5 Ryhmänhallintamenetelmistä (TCM)

Ryhmänhallintamenetelmät (TCM) ovat toimintamalleja, joiden toimintatapoja opettaja käyttää suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti kaikessa toiminnassaan oppijoiden kanssa luodakseen ja ylläpitääkseen toivottua käytöstä.

Laajaan meta-analyysiin perustuvassa ohjeistuksessa (What works Clearinghouse, 2008) suositellaan oppimisympäristön muokkaamista oppijan vahvuuksia, mieltymyksiä tai taitoja tukevaksi sekä oppijan akateemisia taitoja vastaavaksi lapsen käytösongelmien vähentämiseksi. Ohjeistuksessa suositellaan myös, että sopivaa käyttäytymistä opetetaan ja vahvistetaan aktiivisesti käyttämällä sekä koko ryhmään että yksittäiseen oppijaan kohdistuvia strategioita. Tällä tavoin vahvistetaan oppijan tai oppijoiden ja opettajan välistä positiivista luottamuksellista suhdetta ja positiivista oppimisilmapiiriä, joiden on myös osaltaan havaittu vähentävän lasten käytöksen ongelmia.

Ryhmänhallintamenetelmien keskiössä onkin kasvattajan omien toimintatapojen ja työotteen sekä koko varhaiskasvatuksen tai koulun toimintakulttuurin tarkastelu ja muuttaminen systemaattisemmaksi, johdonmukaisemmaksi, analyyttisemmaksi sekä lapsilähtöisemmäksi, positiivisia, tutkitusti tehokkaita pedagogisia toimintatapoja käyttäen. Keskeisenä ajatuksena on, että aikuisen toimintaa muuttamalla voidaan muuttaa myös lapsen käytöstä.

Tehokkaiden ryhmänhallintakeinojen käyttäytymispsykologisen lähestymistavan taustalta voidaan tunnistaa Skinnerin *behavioristisen teorian* (halutun käyttäytymisen vahvistaminen ja sammuttaminen), Banduran *sosiaalisen oppimisen teorian* (esim. mallioppiminen), Pattersonin *pakottavan vuorovaikutuksen teorian* (coercion theory; lapsen negatiivisen käytöksen vahvistaminen aikuisen negatiivisella toiminnalla) ja *kiintymyssuhdeteorian* periaatteita (positiivinen vuorovaikutus). Ryhmänhallinnan toimintatavoissa on myös vahvasti ajatuksia kognitiivis-behavioraalisesta terapiasta ja rationaalis-emotionaalisen käyttäytymisterapian ABC-mallista.

Näistä tutkitusti tehokkaista lähestymistavoista on poimittu tehokkaimmat keinot ja luotu ryhmänhallinnan toimintamalli, *Teacher Classroom Management (TCM).* Mallissa käytettyjen ryhmänhallinnan eri keinojen toimivuutta ja vaikuttavuutta sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen on tutkittu paljon sekä yhdessä yhtenä ohjelmana, esimerkiksi Ihmeelliset vuodet ryhmänhallintaohjelma (Korpershoek ym., 2016; Oliver ym., 2011), että erikseen (McLeod ym., 2017; Sutherland ym., 2019).

Ryhmätasolla vaikuttavimmat erikseen tarkastellut toimintatavat ovat

- käyttäytymisodotusten luominen ja niiden mukaisen käyttäytymisen opettaminen ja vahvistaminen
- positiivisen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisen suhteen luominen oppijoihin
- kohdennettu kehuminen
- ohjaava ja korjaava palaute toiminnasta
- käyttäytymisen mallintaminen
- valinnan mahdollisuuksien antaminen oppijoille
- aktiivinen valvonta ja monitorointi
- sääntöjen luominen
- toivotusta käyttäytymisestä muistuttaminen.

(Korpershoek, 2016.)

Tehokkaiden toimintatapojen opettelemiseen on Suomessa olemassa puolen vuoden mittainen prosessikoulutus, Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintaohjelma, joka sisältää työssä oppimista, koska opettajien ja oppijoiden käyttäytymismallien muuttaminen ja niiden vakiintuminen vaatii pitkäkestoista intensiivistä tukea. Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintaohjelma (TCM) on näyttöön perustuva toimintamalli, joka antaa vaikuttaviksi todettuja työkaluja strukturoitujen pedagogisten käytänteiden käytön lisäämiseksi ja ammattikasvatushenkilöstön työotteen sekä yksiköiden toimintakulttuurin kehittämiseksi lasten sosiaalista kehitystä tukevaksi.

Koulutuksessa annetaan myös keinoja myönteisen kasvatusilmapiirin vahvistamiseen ja käytösongelmien vähentämiseen ryhmässä. Ryhmänhallintamenetelmän osalta on vahvaa näyttöä siitä, että erityisesti käytöksellään oireilevien lasten käytösongelmat ovat vähäisempiä sekä ryhmähavainnoinnin että opettajien ja vanhempien raporttien perusteella niihin lapsiin verrattuna, joiden opettaja ei käytä ryhmänhallintamenetelmää lapsiryhmän kanssa työskennellessään. (Korpershoek, 2016; Durla ym., 2011; Nye ym., 2018; Oliver ym., 2011.)

VIITTEET

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405–432.

Nye, E., Melendez-Torresb, G. J. and Gardner, F. (2018). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years teacher classroom management programme. Review of Education.

Oliver, R, Wehby, J., Daniel, J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. Campbell Systematic Reviews, 2011(4). Https://doi.org/10.4073/csr.2011.4.

What works Clearinghouse – Procedures and Standards Handbook (2008).

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. Prevention Science, 18, 204–213.

Sutherland, K. S. Conroy, M. A. McLeod, B. D. Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 27(2), 76–85.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86, 643–680. Https://doi.org/10.3102/0034654315626799.

14.6 Positiivisen käyttäytymisen tukemisen mallista (PBS)

Positiivisen käyttäytymisen tuki varhaiskasvatuksessa tai koulussa tarkoittaa oppijoiden toiminnan ja käyttäytymisen tukemista asettamalla eri-ikäisille oppijoille soveltuvat yhteisön yhteiset positiiviset käyttäytymisen odotukset, joita opetetaan ja harjoitellaan osana arkitoimintoja.

Positiivisen käyttäytymisen tukemisen malli (Positive Behaviour Support, PBS) on tutkimusnäyttöön perustuva lähestymistapa, jonka tavoitteena on parantaa yksilön elämänlaatua (Carr ym., 2002). Tavoitteiden saavuttamiseksi PBS keskittyy tukemaan toivotun käyttäytymisen kehityksen prosessia.

Positiivisen käyttäytymisen tuen lähestymistapa perustuu

1) sovellettuun käyttäytymisanalyysiin (Applied Behavior Analysis), jossa sovelletaan näyttöön perustuvia toimintatapoja käyttäytymisen muuttamiseen
2) inkluusioon, jonka lähtökohtana on tarjota kaikille ihmisille samat mahdollisuudet
3) yksilön omiin tarpeisiin keskittyvään näkökulmaan, jossa keskeistä on rakentaa tuki yksilön ainutlaatuiset piirteet huomioiden.

PBS:n periaatteena on, että merkityksellinen muutos on mahdollista vain, jos ympäristö rakennetaan uudelleen niin, että muutoksen on mahdollista syntyä ja pysyä ja että se tukee yksilön osallisuutta (Carr ym., 2002).

PBS:ää sovelletaan muun muassa varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisen asteen koulutuksessa ja mielenterveyspalveluissa (mm. Chitiyo, May & Chitiyo, 2012; Horner ym., 2010). School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS)- tai School-wide Positive Behavioral Supports (SWPBS) malleissa tukea annetaan kouluympäristössä kolmitasoisesti. Suomessa SWPBIS-mallia toteutetaan ProKoulu-mallissa sekä ProVaka (positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus) -toiminnassa.

Universaali tuki (taso 1) on ennaltaehkäisevää, ja siinä tuetaan oppilaiden prososiaalisia taitoja luomalla yhdessä sovitut ja kaikille yhteisön jäsenille yhteiset käyttäytymisodotukset. Arviolta 80–90 prosentille oppilaista tason 1 tuki on riittävää (Bradshaw ym. 2008). Kohdennettua tukea (taso 2) tarjotaan oppilaille, joille tason 1 tuki ei ole riittävää. Siinä pyritään ehkäisemään ongelmien lisääntyminen ja kasaantuminen. Tehostettu tuki (taso 2) sisältää näille oppilaille kohdennettuja interventioita, muun muassa sosiaalisten taitojen ryhmiä, toiminnan ohjausta ja oppimisen tukea. Valtaosalle (60–80 %) tätä tukea saavista oppilaista nämä hieman yksilöllisemmät tukemisen tavat ovat riittäviä silloin, kun ne toteutetaan huolellisesti ja johdonmukaisesti. Pieni osa oppilaista (n. 5 %) tarvitsee vielä vahvempaa kohdennettua tukea (taso 3). Tuki tulee suunnitella huolellisesti tuen tarpeen arvioinnin perusteella. Tällöin tehdään yksilöllinen käyttäytymisen tuen suunnitelma. Tason 3 tuen tavoitteena on vahvistaa sosiaalista suoriutumista ja ehkäistä käyttäytymisen ongelmista aiheutuvia haittoja.

SWPBS on viitekehys koulun toimintakulttuurin kehittämiselle. Se sisältää neljä pääelementtiä:

Tulokset: määritetään tavoitteet, jotka koulu saavuttaa ottamalla käyttöön kolmitasoisen tuen.

Rakenteet: Kouluille nimetään koulun ulkopuolinen ohjaaja, joka kouluttaa koulun henkilökuntaa ja ohjaa koulun henkilökunnasta muodostettua SWPBS-tiimiä. Koulutus sisältää ohjeistuksen alkuvaiheessa tehtävän koulun vision, sosiaalisten arvojen ja käyttäytymisodotusten määrittelyn. Seuraavassa vaiheessa tiimi, ohjaajan tuella ja yhdessä koulun henkilökunnan kanssa, suunnittelee palkkiojärjestelmän, jota käytetään käyttäytymisen opettamisen ja toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi. Viimeinen vaihe on suunnitella mahdollisesti käytettävät, asteittain vahvenevat hierarkkiset seuraamukset toivottuun käyttäytymiseen ohjaamisessa. Koko kehittämistyön ajan koulua ohjataan keräämään (koulusta) luotettavaa käyttäytymistä koskevaa tietoa päätösten tekemisen tueksi. Koulun SWPBS-tiimi toimii yhdessä koulun ulkopuolelta tulevan ohjaajan kanssa henkilökunnan kouluttamisessa ja sitouttamisessa. Keskeinen osa koulun sisäistä toimintakulttuurin kehittämistä tukevaa rakennetta on koulun johto, jota osallistetaan ja ohjataan aktiivisesti kehitystyön ja toiminnan toteuttamisessa ja henkilökunnan sitoutumisen varmistamisessa.

Tiedon keruu: Kerätään yleisellä tasolla tietoa oppilaiden häiriökäyttäytymisestä, läsnäolosta, oppimisesta ja sovittujen toimintatapojen toteuttamisen johdonmukaisuudesta ja kattavuudesta.

Menetelmät:
Oppilaiden käyttäytymisen tukemiseksi hyödynnetään tutkimusperustaisia menetelmiä. Tasolla 1 opetetaan oppilaille prososiaalista käyttäytymistä ja käyttäytymismallien tunnistamista sekä keinoja korjata ei-toivottua käyttäytymistä ja oppia uusia käyttäytymismalleja. Keskeistä on kaikkien koulun aikuisten yhdenmukainen toiminta koulun vision ja arvojen välittämisessä, toivotun käyttäytymisen opettamisessa ja huomioimisessa sekä ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa.

LISÄLUKEMISTA

https://www.prokoulu.fi/tutkimus/

VIITTEET

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.

Chitiyo, M., May, M. E. & Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. Education and Treatment of Children, 1–24.

Horner, R. H., G. Sugai, and C. M. Anderson. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. Focus on Exceptional Children 42 (8): 1–15.

Bradshaw, C., Koth, C., Bevans, K., Ialongo, N. & Leaf, P. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. School Psychology Quarterly, 23(4), 462–473. Https://doi.org/10.1037/a0012883.

14.7 Käyttäytymisen funktionaalisesta analyysista

Funktionaalisen analyysin avulla pyritään etsimään haastavan käyttäytymisen syitä ja ylläpitäviä tekijöitä ympäristöstä, jotta havaittuja tekijöitä muuttamalla voidaan vähentää haastavaa käyttäytymistä.

Käyttäytymisen funktionaalinen analyysi on sovelletun käyttäytymisanalyysin menetelmä (Tuomisto ym., 2005), jonka avulla voidaan selvittää haastavan käyttäytymisen syitä ja sitä ylläpitäviä seikkoja ympäristössä sekä suunnitella tavoitteita ja keinoja, joilla kohdekäyttäytymiseen voitaisiin vaikuttaa (Virués-Ortega & Haynes 2005). Funktionaalisen analyysin taustalla on kaksi perusoletusta yksilön käyttäytymisestä:

1) Yksilön toiminnalla ja ajattelulla on kiinteä suhde tilanteeseen ja kontekstiin, joissa ne esiintyvät.
2) Kun tietty toiminta esiintyy ympäristössään toistuvasti, esiintymistilanteilla on yhteisiä vaikuttavia tekijöitä. (Tuomisto ym., 2005.)

Käyttäytymisanalyysissa käyttäytymistä ei selitetä luonteenpiirteillä tai muilla oletetuilla rakenteilla tai syillä, vaan yksilön nykyisellä tai aikaisemmalla vuorovaikutuksella ympäristönsä kanssa. Näin ollen nähdään, että myös käyttäytymisen muutos syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Tuomisto, 2012.)

Käyttäytymisen funktio viittaa siihen, mitä tehtävää tai tarkoitusta käyttäytyminen yksilölle palvelee (Gresham ym., 2001). Käyttäytymisen funktionaalisessa analyysissa voidaan kerätä tietoa ja havainnoida erilaisilla menetelmillä, kuten haastattelemalla, kyselykaavakkeilla, itsehavainnoinnilla, testeillä, mittauksilla tai käyttäytymisen suoralla havainnoinnilla (Gresham ym., 2001; Tuomisto ym., 2005; Virues-Ortega & Haynes, 2005, 573). Keskeisenä tavoitteena on myös selvittää ne olosuhteet, joissa tutkittua käyttäytymistä tapahtuu ja ei tapahdu (Gresham ym., 2001, 158). Funktionaalisen analyysin lähtökohtana on tietty käyttäytyminen, josta tunnistetaan edeltäviä tekijöitä, itse käyttäytymistä ja sen seurauksia (Gresham ym., 2001; Tuomisto ym., 2005). Tyypillisimmät funktiot ovat

- vuorovaikutukseen pääseminen tai sosiaalisen huomion saaminen
- konkreettisen asian tai edun tavoitteleminen (esim. palkkio tai mahdollisuus osallistua miellyttävään toimintaan)
- epämiellyttävän tehtävän, toiminnan tai ihmisen välttäminen, siirtäminen tai pakeneminen
- kipu, terveyteen liittyvä epämukavuus (esim. vaatteen hiertäminen).

(Gresham ym., 2001; Matson ym., 2011.)

VIITTEET

Tuomisto, M. T., Lappalainen, R. & Timonen, T. E. (2005). Funktionaalisen käyttäytymisanalyysin perusteet. Suomen käyttäytymistieteellinen tutkimuslaitos.

Virués-Ortega, J. & Haynes, S. N. (2005). Functional analysis in behavior therapy: Behavioral foundations and clinical application. International Journal of Clinical and Health Psychology, 5(3), 567–587.

Gresham, F. M., Watson, T. S. & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures and future directions. School Psychology, Review 30 (2), 156–172.

Virués-Ortega, J. & Haynes, S. N. (2005). Functional analysis in behavior therapy: Behavioral foundations and clinical application. International Journal of Clinical and Health Psychology, 5(3), 567–587.

Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M. & Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? Research in Developmental Disabilities, 32 (2), 693–698.

LIITTEET

LIITE 1. Varhaiskasvatuksen tai koulun toimintasuunnitelma yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamallin kehittämiseksi

Varhaiskasvatuksen tai koulun toimintasuunnitelma yhteisöllisen positiivisen käyttäytymisen tuen toimintamallin kehittämiseksi

Kehittämisen vaiheet	Tavoite	Tehtävät toimenpiteet
Aloitus	Osaamisen ja kehittämistarpeiden tunnistaminen	Pohditaan yhdessä henkilökunnan kanssa 1) mitä osaamista henkilökunnassa on suhteessa tukea tarvitseviin lapsiin ja nuoriin 2) mitä kehittämistarpeita sekä koulun tai päiväkodin että yksittäisten henkilöstön jäsenten osalta on
	Moniammatillisen tiimin kokoaminen	Kootaan tiimi, jossa on opettajia, rehtori sekä mahdollisesti psykologi ja kuraattori
Kehittäminen	Haastavien tilanteiden kartoittaminen	Tiimi kartoittaa ja pohtii yleisesti ottaen haastavia tilanteita, joihin tulisi kehittää positiivista käytöstä tukevia toimintamalleja
	Käyttäytymisodotusten laatiminen	Tiimi laatii käyttäytymisodotukset haastaviin tilanteisiin henkilökunnan, oppijoiden ja vanhempien kanssa (esim. ruokailu: ruokailen rauhassa, odotan vuoroani)
	Toimintasuunnitelman laatiminen	Tiimi laatii toimintasuunnitelman (erillinen lomake) ja esittelee sen henkilökunnalle. Mietitään yhdessä suunnitelman toimivuutta ja muokataan suunnitelmaa tarpeen mukaan.
	Henkilökunnan sitouttaminen	Tiimi suunnittelee keinot henkilökunnan sitouttamiseksi. Tiimi miettii, miten sitoutetaan tulevat uudet henkilökunnan jäsenet toimintasuunnitelmaan.
	Tavoitteiden asettaminen	Tiimi miettii yhdessä henkilökunnan kanssa lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet
Toteuttaminen	Tiedottaminen	Johtaja tai rehtori tiedottaa toimintasuunnitelmasta koteihin ja lapsille ja nuorille
	Lasten ja nuorten sitouttaminen	Tiimi suunnittelee keinot lasten ja nuorten sitouttamiseksi Tiimi ja henkilökunta sitouttavat lapset ja nuoret toimintaan
	Vahvistaminen	Tiimi suunnittelee etukäteen, milloin ja miten henkilökunnan sitoutumista toteuttamiseen vahvistetaan
	Suunnitelman toteuttaminen	Tiimi tukee henkilökuntaa toimintasuunnitelman toteuttamisessa
Seuranta ja arviointi	Seuranta	Tiimi seuraa toimintasuunnitelman toteuttamista ja miettii yhdessä henkilökunnan kanssa toimenpiteitä suunnitelmassa olevien mahdollisten epäkohtien korjaamiseksi
	Arviointi	Tiimi suunnittelee, miten ja milloin toimintaa arvioidaan yhdessä henkilöstön kanssa ja miten toimintasuunnitelmaa jatkokehitetään sitten, kun jokin haaste on poistunut ja on havaittu jokin toinen käytökseen liittyvä haaste

KOULUN YHTEISÖLLISEN POSITIIVISEN KÄYTÖKSEN TUEN TOIMINTASUUNNITELMA

Kehittämisen vaiheet	Tavoite	Tehtävät toimenpiteet	Vastuuhenkilö	Toteutusajankohta
Aloitus	Osaamisen ja kehittämistarpeiden tunnistaminen			
	Moniammatillisen tiimin kokoaminen			
Kehittäminen	Haastavien tilanteiden kartoittaminen			
	Käyttäytymisodotusten laatiminen			
	Toimintasuunnitelman laatiminen			
	Henkilökunnan sitouttaminen			
	Tavoitteiden asettaminen			
Toteuttaminen	Tiedottaminen			
	Lasten ja nuorten sitouttaminen			
	Vahvistaminen			
	Suunnitelman toteuttaminen			
Seuranta ja arviointi	Seuranta			
	Arviointi			

KOULUN KÄYTTÄYTYMISODOTUKSET JA TOIMINTATAVAT

PAIKKA / TILANNE	OPPIJALTA ODOTETTU KÄYTÖS
Käytävällä oleminen ja liikkuminen	
Oppitunti / oppimistuokiot / ryhmässä oleminen	
Ruokailu	
Välitunnit / vapaan leikin tilanteet	
Yhteiset tilaisuudet	

LIITE 2. Oppijan haastavan käyttäytymisen havainnointilomake

OPPIJAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN SEURANTALOMAKE

Havainnoi oppijaa (tai ryhmää) kahden viikon ajan.

Kuvaa lomakkeeseen, *milloin* ongelmallista käyttäytymistä esiintyi, *millaista* käytös oli, mitä *sitä ennen* tapahtui (oliko havaittavissa jokin syy tai tapahtuma, joka laukaisi käyttäytymisen) ja *miten* oppija reagoi opettajan käyttäytymiseen puuttumiseen.

Oppijan lomaketta voi käyttää pohjana myös ryhmän tai koko yhteisön havainnoimiselle.

Viikko 1

Aika (klo, mikä oppitunti/toiminta)	Oppijan ongelmallinen käyttäytyminen	Edeltänyt tilanne tai oppijan tilan kuvaus (esim. väsymys, nälkä, riita kavereiden kanssa)	Oppijan tapa reagoida opettajan käyttäytymiseen puuttumiseen	Opettajan tapa reagoida oppijan käyttäytymiseen

Viikko 2

Aika (klo, mikä oppitunti/toiminta)	Oppijan ongelmallinen käytös	Edeltänyt tilanne tai oppijan tilan kuvaus (esim. väsymys, nälkä, riita kavereiden kanssa)	Oppijan tapa reagoida opettajan käytökseen puuttumiseen	Opettajan tapa reagoida oppijan käyttäytymiseen

LIITE 3. Turvallisemman tilan periaatteet

TURVALLINEN TILA

Jokaisella on oikeus tuntea olonsa turvalliseksi ilman pelkoa minkäänlaisesta syrjinnästä, häirinnästä, seksuaalisesta, fyysisestä tai verbaalisesta ahdistelusta.

Turvallisemman tilan periaatteilla ja toimintatavoilla pyritään luomaan tila, jossa kaikki pyrkivät omalla toiminnallaan rakentamaan yhdenvertaista, kunnioittavaa ja avointa ilmapiiriä ja keskustelua.

TURVALLISEMMAN TILAN PERIAATTEET

Kunnioita

Kunnioita toisen henkilökohtaista fyysistä ja psyykkistä tilaa. Kunnioita itsemääräämisoikeutta. Älä koske toista kysymättä lupaa. Muista, ettet voi tietää toisen rajoja kysymättä niitä. Pyydä tilaa myös itsellesi tarvittaessa.

Älä pilkkaa, ivaa, halvenna, sysää syrjään tai nolaa ketään puheillasi, käytöksellä tai teoillasi. Pidättäydy ulkonäön arvostelusta, juoruilusta ja stereotypioiden ylläpitämisestä.

Ole avoin

Älä tee oletuksia ulkonäön tai toiminnan perusteella. Älä tee oletuksia kenenkään seksuaalisuudesta, sukupuolesta, kansallisuudesta, etnisyydestä, uskonnosta, arvoista, sosioekonomisesta taustasta, terveydestä tai toimintakyvystä

Anna tilaa

Pyri huolehtimaan siitä, että kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Älä jyrää muiden mielipiteitä ja anna puheenvuoro. Kunnioita myös toisten yksityisyyttä ja käsittele arkoja aiheita kunnioittavasti.

Kuuntele ja opi

Ota vastaan uudet aiheet, henkilöt ja näkökulmat ennakkoluulottomasti. Suhtaudu jokaiseen vastaan tulevaan asiaan ja tilanteeseen mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä.

Kommunikoi

Pyydä anteeksi, jos olet loukannut tahallisesti tai tahattomasti muita.

Jos huomaat jonkun käyttäytyvän asiattomasti tai muutoin rikkovan Turvallisemman tilan toimintaperiaatteita, puutu tilanteeseen ja kerro siitä aikuiselle.

YK-liitto

LIITE 4. Tutkimuksista tiiviisti

Monissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on tarkasteltu sitä, mitkä ovat tehokkaimpia keinoja tukea lasten sosiaalisia, emotionaalisia ja käytöksen taitoja.

Tähän on kerätty tuloksia kahdesta meta-analyysistä eli tutkimuksista, joissa on systemaattisesti kerätty tuloksia yksittäisistä tutkimuksista ja joiden pohjalta on tehty johtopäätöksiä. McLeodin tutkimuksessa oli mukana 47 tutkimusta, ja Sutherlandin ja kumppaneiden tutkimuksessa oli mukana 103 tutkimusta.

Tuloksista huomataan, että tehokkaiksi luokiteltuja toimintatapoja on monia, mutta molempien meta-analyysien tulokset ovat melko yhteneväiset. Toisessa tutkimuksessa on myös tarkasteltu sitä, kuinka tarpeelliseksi tutkimuksissa toimintatavat koettiin taitojen tukemisessa, Arviointiskaala: tarpeeton (0 %) – tarpeellinen, mutta ei välttämätön – välttämätön (100 %).

Aihe	**Tutkimus 1** (McLeod ym., 2017)	**Tutkimus2** (Sutherland ym. 2019)	**Toimintatapojen tarpeellisuus (%)** (Mc Leod ym., 2017)
Tunteiden säätely (sanoittaminen)	x	x	100
Ongelmanratkaisutaidot	x	x	100
Sosiaaliset taidot	x	x	100
Käyttäytymisen odotukset, ohjeistus	x	x	100
Opettajan ja oppijan positiivinen suhde	x	x	100
Oman toiminnan ohjaus		x	
Kodin ja koulun vuoropuhelu		x	
Toimintapa	x		
Kehuminen	x	x	100
Mallintaminen	x	x	100
Aktiivisen vastaamisen tukeminen (esim. spesifiset kysymykset, vihjeet tai merkit vastaamisen mahdollisuudesta, esim. open käsi ylhäällä)	x		100
Rakentava ohjaava palaute	x	x	100
Valinnan mahdollisuudet (esim. valinta kahden tai useamman toiminnan välillä)	x	x	100
Huomiotta jättäminen	x		100
Rakentava korjaava palaute lapsen epäsopivasta käytöksestä	x	x	100
Erotteleva huomio tai kehu (huomioidaan ja kehutaan niitä, jotka toimivat toivotulla tavalla)	x		80
Ensin–sitten-lauseet	x		100
Kehitystasoinen tukeminen	x		100
Harjoitteleminen	x		80
Aktiivinen valvonta tai monitorointi	x	x	80
Aktiivinen lapsen kuunteleminen (opettaja antaa tunteen, että ymmärtää mistä lapsi puhuu)	x		75
Säännöt	x	x	75
Sopivasta toiminnasta muistuttaminen (esim. säännöt mm. sanattomin vihjein) ja ennakoivat ohjeet	x	x	75
Sanattomat vihjeet	x		75
Aikalisä tai rauhoittuminen	x	x	60

Aihe	**Tutkimus 1** (McLeod ym., 2017)	**Tutkimus2** (Sutherland ym. 2019)	**Toimintatapojen tarpeellisuus (%)** (Mc Leod ym., 2017)
Lapsen käytöksen sanoittaminen	x		40
Konkreettiset palkkiot	x	x	40
Häiritsevää käytöstä aiheuttavien tekijöiden poistaminen ryhmästä tai lapselta		x	
Seuraamukset		x	
Rutiinit		x	

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. Prevention Science, 18, 204–213.

Sutherland, K. S. Conroy, M. A. McLeod, B. D. Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. Journal of Emotional & Behavioral Disorders 27(2), 76–85.

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6871-4
ISSN 1798-8969

Opetushallitus
www.oph.fi