

Päivi Uro / Piia Karjalainen



OPASTE

Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen yläkoulussa

– Kouluttajan käsikirja





Sosiaali- ja
terveysministeriön
RAHOITTAMA

Kirjoittajat: Päivi Uro ja Piia Karjalainen

Taitto: Tiina Kuoppala, Graforma

Kuviot: Itla

Saavutettavuus: Kuvioiden datat voi pyytää saavutettavassa muodossa osoitteesta info@itla.fi

ISBN 978-952-7458-35-8

ISSN 2954-2855

Itlan oppaat ja käsikirjat 2025:2

Sisällys

Esipuhe	3
1. Taustaa	5
Ryhmähallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen	5
Koulutuksen kohderyhmä	9
Koulutuksen tavoitteet ja sisältö	9
Koulutuksen järjestäminen	11
Kouluttajan rooli ja tehtävät	12
Koulutuksen materiaalit	21
Koulutuksen etukäteisvalmistelut	22
Koulutuskertojen jälkeen	24
Koulutuksessa opittujen toimintatapojen ylläpitäminen yhteisössä	24
2. Koulutuskertojen sisällöt ja aikataulut	26
Koulutuskerta 1.	
Psykososiaalinen oppimisympäristö 1: Ilmapiiri ja vuorovaikutus	27
Johdatus koulutuspäivään	27
Koulutuskerran aiheet	31
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	31
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	32
Koulutuskerta 2.	
Psykososiaalinen oppimisympäristö 2: Toivotun käyttäytymisen tukeminen	47
Johdatus koulutuspäivään	47
Koulutuskerran aiheet	50
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	50
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	51
Koulutuskerta 3.	
Pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö	66
Johdatus koulutuspäivään	66
Koulutuskerran aiheet	68
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	68
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	69

Koulutuskerta 4.	
Käyttäytymisen vahvennettu tuki	87
Johdatus koulutuspäivään	87
Koulutuskerran aiheet	91
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	91
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	92
Koulutuskerta 5.	
Ryhmän myönteisen käyttäytymisen tukeminen	110
Johdatus koulutuspäivään	110
Koulutuskerran aiheet	112
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	113
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	113
Koulutuskerta 6.	
Yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukena	125
Johdatus koulutuspäivään	125
Koulutuskerran aiheet	129
Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit	129
Koulutuskerran sisältö ja aikataulut	130
Liitteet	145
Liite 1. Kirje osallistujille	146
Liite 2. Kirje rehtoreille ennen koulutusta	147
Liite 3. Kirje rehtoreille koulutuksen jälkeen	148
Liite 4. Kouluttajan tarkastuslista	149
Liite 5. Esimerkki koulutuspäivän arviointilomakkeesta	151
Liite 6. Tutustumisbingo	152
Liite 7. Artikkel li Santiago-Rosario ym., 2023.	153
Liite 8. Oikein-väärin-laput	164
Liite 9. Artikkel li Banks, 2014.	165
Liite 10. Artikkel li Kern & Klemens, 2007.	173
Liite 11. Teksti palautteesta	186
Liite 12. Learning café, koulutuskerta 3	190
Liite 13. Istumajärjestys	191
Liite 14. Dialogi	193
Liite 15. Tapausesimerkit	196
Liite 16. Todistus pohja	200
Lähteet	201

Esipuhe

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen aiheuttaa kouluissa huolta ja vaatii paljon aikuisten huomiota. Käyttäytyminen on muuttuva ilmiö, johon vuorovaikutus ja ympäristö vaikuttavat, ja siksi oppimisympäristöä ja koulun aikuisten omaa toimintaa kehittämällä voidaan lisätä oppilaiden toivottua käyttäytymistä.

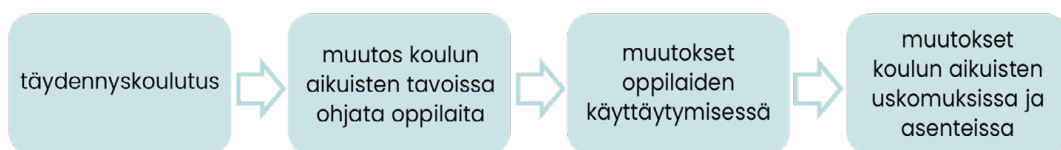
Vahvistamalla koulun aikuisten vuorovaikutus- ja ryhmänhallinnan sekä käyttäytymisen myönteisen tukemisen taitoja voidaan vastata oppilaiden käyttäytymiseen liittyviin tuen tarpeisiin. Täydennyskoulutusta tarvitaan, sillä vaikka tehokkaat tavat tukea oppilaiden toivottua käyttäytymistä tiedostetaan ei käyttäytymisen tukemisen keinoja aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa juurikaan opeteta.

Proaktiiviset, käyttäytymisen ongelmia ennaltaehkäisevät toimintatavat toimivat käyttäytymisen ohjaamisessa tutkitusti paremmin kuin reaktiiviset, korjaavat keinot. Täydennyskoulutuksessa keskeistä on koulun aikuisten näkökulman muuttaminen niin sanotusta ”tulipalojen sammuttamisesta” pitkäjänteiseen ja ennakoivaan toivotun käyttäytymisen edistämiseen ja tukemiseen.

Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen yläkoulussa -koulutuksen (RyMy) tavoitteena on lisätä yläkoulun opettajien ja muiden koulussa toimivien aikuisten tietoa tutkimusperustaisista tavoista edistää oppilaiden toivottua käyttäytymistä, laadukasta ohjausvuorovaikutusta ja kouluyhteisön toimijoiden samansuuntaista toimintaa, sekä kehittää heidän ajattelu- ja toimintatapojaan. Täydennyskoulutus soveltuu myös alakoulun yläluokkien ammattilaisille.

Muutos edellyttää sitoutumista oman työnsä, toimintatapojensa ja laadukkaan vuorovaikutuksen kehittämiseen. Sitoutumista ja motivaatiota vahvistaa merkittävästi se, että pääsee soveltamaan opittua käytännössä ja näkee itse omien toimintatapojensa muutoksen myönteiset vaikutukset oppilaissa. Tiedetään, että aktiiviset tavat oppia, käytännön merkitys ja pitkäkestoinen koulutus tukevat opettajien ammatillista kehitystä (Donath ym., 2023). Suomalaisen myönteisen käyttäytymisen tuen ohjelman, ProKoulun, kehittämishankkeessa on havaittu, että on mahdollista muuttaa opettajien ajattelutapaa käyttäytymisen ennakoivaan tukeen, mutta se vaatii pitkäjänteistä työtä (Savolainen ym., 2025).

Kuvio 1. Malli opettajan toiminnan muutoksesta käyttäytymisen tukeen sovellettuna. (A model of teacher change, Guskey, 2002).



Koulutus on kehitetty ja pilotoitu Sosiaali- ja terveysministeriön rahoittamana Itä- ja Keski-Suomen kansallinen implementointiosaaminen lasten ja nuorten kasvun tueksi -hankkeessa 2023–2025. Kiitämme Kokkolan kaupunkia ja Vetelin kuntaa sekä kehitystyössä mukana olleita ammattilaisia.

Erityisesti haluamme kiittää koulutuksen kehittämiseen aktiivisesti osallistuneita ja pilotointivaiheessa kanssamme kouluttajina toimineita Mirja Heinosta, Päivi Luukkasta, Jonna Ollikaista ja Miika Polsoa sekä Kokkolan kaupungin kasvatus- ja opetusjohtaja Ronnie Djupsundia asian ideoinnista ja aloittamisesta.

Helsingissä 16.6.2025

Päivi Uro ja Piia Karjalainen

1. Taustaa

Ryhmähallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen

Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen rakentuvat proaktiivisille, käyttäytymisen ongelmia ennaltaehkäiseville toimintatavoille. Välittävä ilmapiiri, oppimisympäristön jäsentäminen ja sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ovat tutkimusten mukaan käyttäytymisellään reagoivien lasten ja nuorten tukemisen perusta (mm. Banks, 2014; Kern & Clemens, 2007; McLeod ym., 2017; Sutherland ym., 2019). Niiden avulla voidaan vaikuttaa paitsi tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymiseen myös koko ryhmän ja yhteisön toimintaan ja hyvinvointiin.

Asiallisen, tilannetietoisin käyttäytymisen ja hyvien tapojen opettaminen sekä oppilaiden ohjaaminen huomioimaan toiset ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan sovitun sääntöjä ja toimintatapoja on osa opetussuunnitelman mukaista toimintaa. Käyttäytymisodotusten mukainen toivottu käyttäytyminen rakentaa turvallista oppimisympäristöä ja edistää oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvointia.

Käyttäytyminen on opittava taito

Murrosikä on ainutlaatuinen ja usein intensiivinen kehitysvaihe. Nuori etsii identiteettiään, itsenäistyy ja peilaa itseään vahvasti ikätovereihinsa. Tähän vaiheeseen liittyy myös aiempaa kriittisempi ajattelu, tunteiden voimakkaampi aaltoilu, impulsiivisuus ja rajojen kokeilu. Nuoren aivojen kehitys on vielä kesken, erityisesti toiminnanohjauksesta, harkinnasta ja impulssikontrollista vastaavilla alueilla, mikä voi osaltaan selittää tyypillistä riskinottoa ja vaikeutta ennakoita tekojensa seurauksia.

Piaget'n (1959, 1965) kehitysteorian mukaan nuoruuden kehitysvaiheessa nuoret pystyvät yhä paremmin ymmärtämään sääntöjen logiikkaa ja tekojensa seurauksia, kunhan ne tehdään heille ymmärrettäviksi ja heitä osallistetaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Siksi on tärkeää varmistaa, että nuori ymmärtää, mitä häneltä odotetaan, ja tehdä tavoitteista yksiselitteisiä ja rajattuja.

Behavioristisesta teoriasta tiedämme, että käyttäytyminen on opittua ja sen seuraukset muokkaavat sitä. Toivotun toiminnan todennäköisyyttä lisäävät sen huomioiminen ja siitä saatu myönteinen palaute. Siksi on tärkeää nimetä käytös, jota haluamme nähdä, ja antaa konkreettista, myönteistä palautetta jo oikean suuntaisesta toiminnasta ja yrittämisestä. (Skinner, 1953)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan käyttäytymistä opitaan mallista ja nuoret oppivatkin paljon tarkkailemalla niin meitä aikuisia kuin toisiaan. Onnistumisen kokemukset ja kannustus

vahvistavat nuoren uskoa omaan kykyihinsä selviytyä ja onnistua. Meidän aikuisten on tärkeää toimia itse johdonmukaisina malleina ja tukea nuoren uskoa omaan mahdollisuuksiinsa. (Bandura, 1977, 1997.)

Myönteinen vahvistaminen on yksi oppimisen ja käyttäytymisen muovautumisen kulmakivistä. Sen perusajatus on yksinkertainen: kun toiminnalla on palkitseva ja miellyttävä seuraus, kyseisen toiminnan todennäköisyys kasvaa. Toivotun käyttäytymisen lisäksi vahvistuu myös ei-toivottu käyttäytyminen sen mukaan, millaisen palautteen ympäristö antaa. Joskus haastavakin käytös voi näin vahingossa vahvistua, jos se auttaa nuorta esimerkiksi välttämään epämiellyttävän tilanteen tai saamaan haluamansa huomion. Aikuisten tehtävä on tunnistaa ja katkaista nämä kielteiset vuorovaikutuskehät johdonmukaisella ja rauhallisella toiminnalla (Patterson, 1982). Tämä korostaa tarvetta nähdä haastavan käytöksen taakse ja pohtia, mitä taitoja nuoren pitäisi harjoitella vaihtoehtoisina toimintatapoina.

Käyttäytyminen on siis taito, jonka voi oppia missä iässä vain. Oppiminen edellyttää kuitenkin aikuiselta oivallusta siitä, että nuoret toimivat oikein, jos he osaavat. Siksi aikuisen tärkein tehtävä on tarjota selkeää ohjausta ja mahdollisuuksia harjoitella uusia taitoja turvallisessa ympäristössä sekä antaa johdonmukaista ja kannustavaa palautetta. Avainasemassa on yhteistyö: harjoiteltavat taidot nimetään yhdessä nuoren kanssa, ja yhdessä suunnitellaan, miten niitä harjoitellaan. Tämä edellyttää aikuiselta kykyä nähdä haastavan käyttäytymisen taakse ja pohtia, mikä puuttuva taito sen taustalla voi olla.

Laadukas vuorovaikutus

Koulussa kaiken toivotun käyttäytymisen tukemisen perusta on laadukas vuorovaikutus nuoren kanssa. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan niitä tapoja, joilla koulun aikuiset kohtaavat oppilaita, ohjaavat oppimista ja käyttäytymistä sekä antavat palautetta. Sensitiivisyys, kunnioitus, selkeät odotukset ja tuki oppimiselle luovat pohjan toivotulle käyttäytymiselle ja nuoren sitoutumiselle koulutyöhön. Rajat ja rakkaus kulkevat käsi kädessä: nuori tarvitsee aikuisen, joka kohtaa, kuuntelee, välittää ja pärjää hänen kanssaan.

Vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli (Teaching Through Interactions, TTI; Hamre ym., 2013) jakaa vuorovaikutuksen kolmeen osa-alueeseen: **1) tunnetuki**, johon kuuluu lämmin, välittävä ilmapiiri, oppilaiden tarpeisiin ja aloitteisiin vastaaminen sekä heidän näkökulmiensa huomioiminen, **2) toiminnan organisointi**, joka käsittää käyttäytymisen ohjaamisen myönteisillä tavoilla, selkeät odotukset ja säännöt, rutiinit, ennakoinnin ja ohjeiden antamisen, sekä erilaiset aktivoivat oppimisen tavat ja **3) ohjauksellinen tuki**, johon sisältyy oppimista tukeva palaute, tilanteiden sanoittaminen, kielellinen mallintaminen sekä käsitteiden ymmärtämisen, ongelmanratkaisun ja oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja toimijuuden tukeminen.

Laadukas ohjausvuorovaikutus parantaa oppilaiden sitoutumista oppimiseen ja koulunkäyntiin ja on yhteydessä sekä oppimiseen ja motivaatioon että sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen. Ohjausvuorovaikutuksen laadulla on oppilaisiin kohdistuvien myönteisten vaikutusten lisäksi yhteyttä myös opettajien työhön sitoutumiseen ja työhyvinvointiin.

Myönteinen käyttäytymisen tuki

Myönteinen käyttäytymisen tuki (Positive Behavior Interventions and Support, PBIS) on tutkimusperustainen malli lasten ja nuorten käyttäytymisen tueksi. Mallin tavoitteena on luoda ennustettavia, oikeudenmukaisia ja turvallisia oppimisympäristöjä, joissa kaikilla on mahdollisuus oppia ja voida hyvin. Se tukee perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista inklusiivista koulua, sillä myönteisen käyttäytymisen tuen viitekehyksessä keskeistä on tarjota tukea lapsen tai nuoren lähiympäristössä.

Myönteinen käyttäytymisen tuki edistää toivottua käyttäytymistä, sosioemotionaalisia taitoja ja oppimistuloksia ja parantaa koulun ilmapiiriä. Tutkimuksissa on havaittu, että ryhmissä, joissa on käytössä myönteinen käyttäytymisen tuki, oppilaat edistyvät ja sitoutuvat paremmin sekä akateemisiin että käyttäytymisen tavoitteisiin ja ei-toivottu tai tehtävän ulkopuolinen käyttäytyminen on vähäisempää. Lisäksi häiriökäyttäytymisen ja kiusaamisen tai ryhmästä ulos sulkemisen, syrjinnän sekä päihteidenkäytön on havaittu vähentyneet samalla, kun oppilaiden tunnesäätely ja opetukseen osallistuminen ovat parantuneet.

Myönteisellä käyttäytymisen tuella on oppilaisiin kohdistuvien myönteisten vaikutusten lisäksi todettu olevan positiivista vaikutusta myös kasvattajien hyvinvointiin. Aikuisia tutkittaessa on havaittu itseluottamuksen ja kompetenssin lisääntyneen ja koetun stressin sekä loppuun palamisen vähentyneen.

Yhteisöllinen myönteinen käyttäytymisen tuki

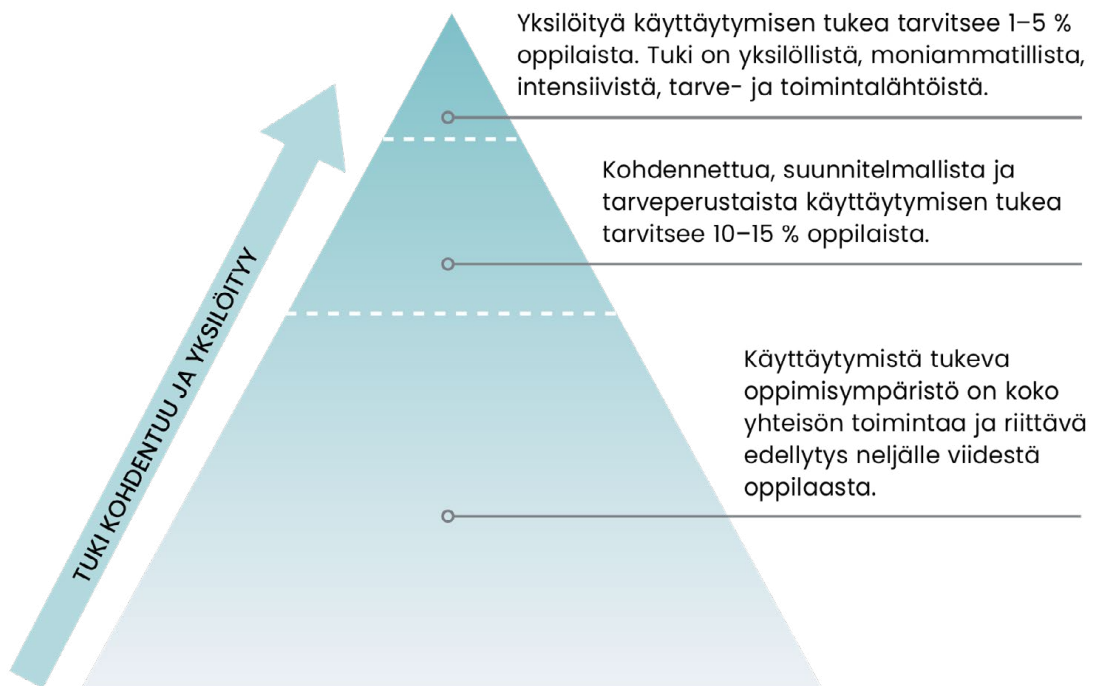
Myönteisen käyttäytymisen tuen vaikuttavuutta tukee koko kouluyhteisön yhdenmukainen toiminta. Yhteisöllisessä myönteisessä käyttäytymisen tuessa (School Wide Positive Behavior Interventions and Support, SWPBIS) tärkeää on yhteisön yhteinen arvopohja, siitä johdetut käyttäytymisodotukset sekä aikuisten johdonmukaisesti samanlaiset toimintatavat kouluarjen erilaisissa tilanteissa. Osana myönteistä käyttäytymisen tukea on tärkeää, että ei-toivottuun käyttäytymiseen ja käyttäytymisodotusten vastaiseen toimintaan puututaan ennakolta kaikkien tiedossa olevilla sovituille tavoilla ensisijaisesti tukea tehostamalla.

Toivottua käyttäytymistä tukeva toimintakulttuuri ja yhtenäiset tavat ohjata oppilaita, opettaa taitoja ja vastata tuen tarpeisiin luovat perustan toiminnalle. Koko kouluyhteisön merkitys oppilaiden hyvinvoinnin, mielenterveyden ja toivotun käyttäytymisen tuen perustana on myös koko koulun lähestymistavan (Whole School Approach) keskeinen ajatus.

Tuen tehostuminen joustavasti ja tarveperustaisesti

Myönteisen käyttäytymisen tuen viitekehukseen perustuva käyttäytymisen tuki on joustavasti tehostuvaa eli tuen määrää lisätään ja tukea kohdennetaan ja yksilöidään tarve- ja tietoperustaisesti.

Kuvio 2. Oppilaiden käyttäytymisen tuen tarve.



Mukaillen: Center on PBIS 2024a; Horner ym., 2015; Simonsen ym., 2021.

Käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö on ennakoitava, hyvin jäsenneily ja organisoitu. Yhteisön aikuiset toimivat johdonmukaisesti ja samansuuntaisesti, ja käyttäytymisodotukset sekä toimintatavat ovat yhteisiä. Lisäksi tärkeää on vahvistaa myönteisiä vuorovaikutussuhteita ja opettaa käyttäytymisen ja sosioemotionaalisia taitoja. Olennaista on vahvistaa toivottua käyttäytymistä kehumalla ja muulla myönteisellä palautteella. Ei-toivottua käyttäytymistä ehkäistään suunnitelmallisesti ja siihen reagoidaan selkeästi määritellyillä seuraamuksilla, kunnioittavalla ja opastavalla tavalla.

Käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö ei kuitenkaan yksin riitä varmistamaan kaikkien oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja sitä täydentämään tarvitaan kohdennettua ja yksilöityä käyttäytymisen tukea. Tuen tarpeen kasvaessa tehostetaan käyttäytymistä tukevan oppimisympäristön toimintatapoja. Erityisesti ennakoitua ja struktuureja vahvistetaan ja kohdennetaan, ja lisäksi aikuisten tarjoamaa tukea ja ohjausta sekä oppijan ja hänen huoltajiensa kanssa tehtävää yhteistyötä lisätään. Ei-toivotun käyttäytymisen tilalle opetetaan aktiivisesti uusia, korvaavia toimintatapoja ja mukautuvaa, tilannetietoista käyttäytymistä. Ei-toivottua käyttäytymistä pyritään ehkäisemään esimerkiksi muokkaamalla ympäristöä yksilön tarpeiden mukaan ja ennakoimalla tilanteita.

Oppilasta tuetaan arjen tilanteissa ja muutoksissa ennakoivasti, esimerkiksi käymällä niitä läpi, suunnitteleamalla toimintaa ja muistuttamalla toivotusta käyttäytymisestä. Oppilaalla voi myös olla käytössään yksilöllisiä toiminnanohjauslistoja ja ositettuja käyttäytymisohjeita. Toivottuun käyttäytymiseen kiinnitetään huomiota ja sitä vahvistetaan tehostetusti toivottua toimintaa sanoittamalla ja kehumalla. Puuttuvia käyttäytymisen, sosioemotionaalaisia ja akateemisia taitoja harjoitellaan tehostetusti joko muun opetuksen osana tai kohdennetuissa pieryhmissä.

Niille oppilaille, jotka tarvitsevat kaikkein vahvinta yksilöityä käyttäytymisen tukea, on ensisijainen keino tuen vahvistamiseen oppilaan henkilökohtainen ohjaus. Tuen suunnittelussa ja arvioinnista tehdään yhä tiiviimpää yhteistyötä oppilaan ja hänen huoltajiensa sekä ammattilaisten kesken, ja monialainen toiminta si-sote-yhteistyössä oppilaan parhaaksi lisääntyy. Vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa huomioidaan kaikessa tuen järjestämisessä koulu yhteisön ja luokan käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö, oppilaan aikaisemmat tukitoimet ja interventiot sekä niillä saavutettu yksilöllinen vaikuttavuus.

Koulutuksen kohderyhmä

Koulutus on tarkoitettu perusopetuksen yläluokilla työskenteleville ammattilaisille. Ensisijaisesti koulutus on suunnattu opettajille, koulunkäynninohjaajille ja rehtoreille. Myös opiskeluhoitopalveluiden ammattilaiset ja muut koulu yhteisössä työskentelevät voivat saada koulutuksesta tukea sekä omaan että monialaiseen työhön.

Koulutuksen tavoitteet ja sisältö

Lisätään tämän kappaleen alkuun virke: Koulutuksen tavoitteena on lisätä koulun aikuisten tutkimusperustaista tietoa vuorovaikutuksesta, ryhmänhallinnasta ja myönteisestä käyttäytymisen tukemisesta sekä kehittää heidän toimintatapojaan, ja näin edistää oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja koko koulu yhteisön hyvinvointia. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on vahvistaa koulu yhteisön ammattilaisten samansuuntaista ajattelua ja toimintaa. Oppilaiden toivotun käyttäytymisen tuki rakentuu osana koulu arjen kaikkia kohtaamisia sen jokaisessa tilanteessa. Vaikuttavaa muutosta saadaan aikaiseksi, kun useat ammattilaiset sitoutuvat toimimaan yhteisen tavoitteen suuntaisesti.

Koulutuksen jälkeen yhteisössä

- on luotu hyvinvointia ja toimintakulttuuria edistävät yhteiset sopimukset, jotka perustuvat todettuihin tarpeisiin
- on yhteinen kieli ja ymmärrys tavoista, joilla toimia haastavissa tilanteissa sekä monialaisen yhteistyön keinoista
- kaikki yhteisön aikuiset toimivat samalla tavalla samankaltaisissa tilanteissa, erityisesti silloin, jos puuttumista ei-toivottuun käyttäytymiseen tarvitaan

Koulutuksen jälkeen ammattilainen

- tunnistaa ja löytää omat vahvuutensa myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen
- tiedostaa keskeiset keinot ja toimintamallit ryhmänhallintaan ja myönteiseen käyttäytymisen tukemiseen sekä toimintamallin tilanteeseen, jossa käyttäytymisellään reagoivan nuoren tuen tarve vaatii monialaista yhteistyötä
- ymmärtää paremmin nuoren kehitystason erityispiirteitä ja yhteisöllisyyden sekä aikuisten välisen yhteistyön ja samanmielisyyden tärkeyden erityisesti käyttäytymisellään reagoivien nuorten tukemisessa
- osaa entistä paremmin luoda toimintaansa toivottua käyttäytymistä tukevia rakenteita, edistää yhteisiä toimintamalleja omassa työyhteisössään sekä soveltaa oppimaansa päivittäisessä luokka- ja muussa työskentelyssä

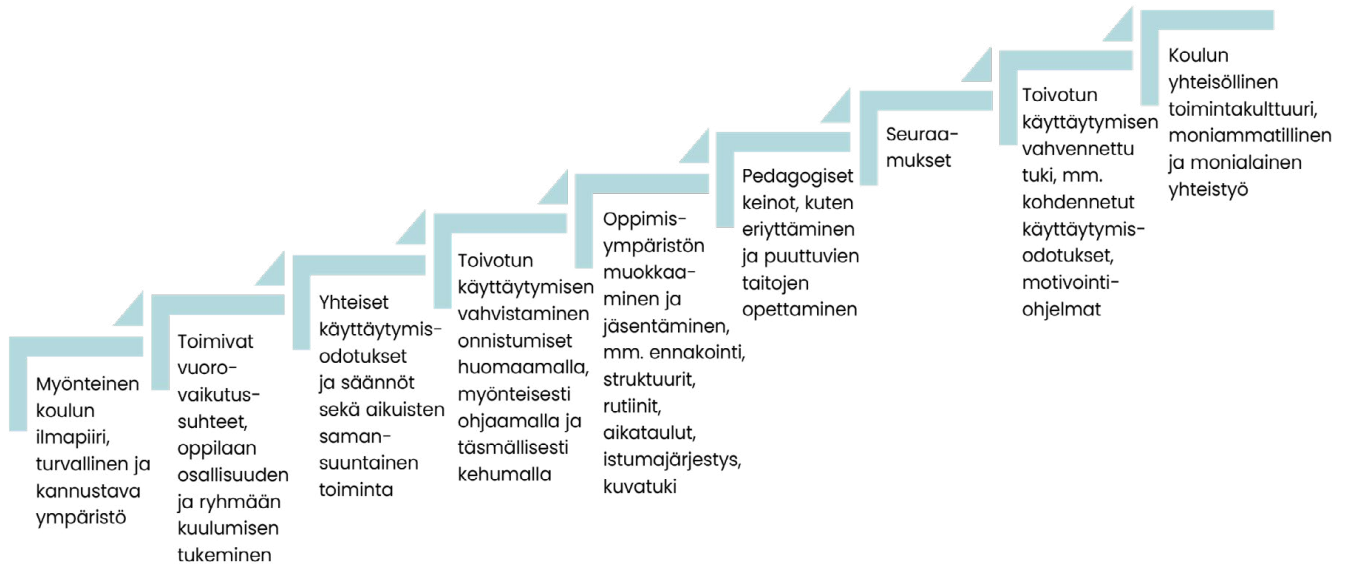
Koulutuksen aikana osallistujat

- refleктоivat omaa toimintaansa ja ajatteluaan suhteessa koulutuksessa esitettyihin asioihin
- harjoittelevat koulutuskerroilla käsiteltyjä asioita omassa työssään
- pohtivat seuraavia kysymyksiä:
 - Kuinka oma toimintani on muuttunut?
 - Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
 - Mikä edesauttaa muutosta?
 - Mikä on ollut esteenä siinä, ettei muutosta ole tapahtunut?

Koulutuksen sisältö

Ensimmäisillä kolmella koulutuskerralla keskitytään laadukkaaseen vuorovaikutukseen ja toivottua käyttäytymistä tukevan psykososiaalisen, pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön kehittämiseen. Neljännellä koulutuskerralla tarkastellaan haastavia käyttäytymistilanteita sekä niihin liittyviä tekijöitä. Viidennellä koulutuskerralla osallistujat ohjatusti suunnittelevat haastavasti käyttäytyvälle oppilasryhmälle myönteisen käyttäytymisen tuen periaatteiden mukaisen intervention. Viimeisellä, kuudennella koulutuskerralla syvennetään ymmärrystä yhteisön toimintakulttuurin merkityksestä, sekä huoltajien kanssa tehtävästä, kollegiaalisesta ja monialaisesta yhteistyöstä osana myönteistä käyttäytymisen tukea.

Kuvio 3. Koulutuksen etenemisen portaat



Koulutuksen järjestäminen

Koulutus on 35 (34,5) tunnin prosessikoulutus, joka voidaan toteuttaa joko kokonaisina koulutuspäivinä tai osissa, esimerkiksi seuraavasti:

- ✓ 6 kokonaisena koulutuspäivänä, jolloin koulutukset n. kerran 3 viikossa (6,5 h/pvä)
- ✓ 2 kokonaista koulutuspäivää ja 8 iltapäivää (tai muulla yhdistelmällä)
- ✓ 12 iltapäivää (12 x 3 h)

RyMy-koulutusryhmän ihanteellinen koko on noin 16–20 koulutettavaa, jotta jokaisen aktiivinen osallistuminen on mahdollista. Koulutuksen suorittaminen vaatii jokaiselle koulutuskerralle osallistumista. Koulutuksen prosessimuotoisuuden vuoksi ensimmäiselle koulutuskerralle osallistuminen on välttämätöntä, eikä koulutukseen voi tulla mukaan kesken prosessin.

Poissaolot koulutuskerroilta tulee korvata ensisijaisesti toisessa koulutusryhmässä, tai jos tämä ei ole mahdollista, tekemällä kouluttajan kanssa erikseen sovittava korvaava tehtävä, esimerkiksi tutustua koulutuskerran artikkeleihin tai katsoa videoita ja tehdä niihin liittyvä kirjallinen tehtävä.

Koulutuksen ilmoittautumiset on hyvä avata riittävän aikaisessa vaiheessa, mieluiten ennen edellisen lukukauden päättymistä. Osallistujien rekrytoinnin tukena voidaan käyttää Iltan verkkosivuilla olevaa RyMy-koulutuksen esittelyvideota ja liitteessä yksi olevaa kirjepohjaa. Koska koulutuksessa keskeistä on yhteisöllinen näkökulma, samassa koulutusryhmässä tulisi olla vähintään kaksi ammattilaista samasta koulusta.

Rehtorin rooli koulunsa henkilöstön motivoimisessa koulutukseen osallistumiseen on tärkeä. Rehtoreille on koottu tietoa koulutuksesta liitteessä kaksi olevaan kirjeeseen. Heidän roolinsa myös koulutuksessa opittavien asioiden ja yhteisten toimintatapojen käyttöön ottamisessa ja juurruttamisessa osaksi arkea on keskeinen. Tätä työtä tukevat liitteessä kolme oleva kirje rehtoreille koulutuksen jälkeen sekä sivulla 24 olevat ideat koulutuksessa opittujen toimintatapojen ylläpitämiseen yhteisössä. Rehtorin oma osallistuminen RyMy-koulutukseen on hyvin suositeltavaa.

Koulutustilan olisi hyvä pysyä samana läpi koulutuksen, jos mahdollista. Koulutustilan tulee mahdollistaa työskentely koko ryhmän lisäksi myös pienryhmissä, ja siellä on oltava välineet diojen ja videoiden näyttämiseen. Ennen ensimmäistä koulutuskertaa tulee jokaiselle koulutettavalle monistaa osallistujan työkirja.

Pitkän koulutuspäivän aikana yhteisöllisyyttä ja jaksamista tukee pienen välipalan tarjoaminen iltapäivällä. Se mahdollistaa myös vapaamuotoisemman ajatusten jakamisen ja verkostoitumisen.

Kouluttajan rooli ja tehtävät

Kouluttajana voi toimia **RyMy-koulutuksen käynyt opettaja tai muu pedagoginen ammattilainen**. On tärkeää, että kouluttajalla on kokemusta nuorten kanssa työskentelystä koulussa. Yhtä koulutusryhmää ohjaa työparina kaksi kouluttajaa. Kouluttajille suositellaan yhdeksän tunnin mittaisen kouluttajakoulutuksen käymistä. Kouluttajakoulutuksessa syvennyttään koulutuksen teemoihin ja työtapoihin, tutustutaan kouluttajan vastuisiin ja rooliin sekä koulutuksen käytännön järjestelyihin. Koulutus toteutetaan kahdessa osassa ja se sisältää koulutuskertojen välissä tehtävän välitehtävän.

Kuuden koulutuspäivän ja viiden kuukauden mittaisen RyMy-koulutuksen tavoitteena on enemmän kuin vain tiedon siirto; sen ytimessä on oivalluttaa osallistujia, herättää syvällistä keskustelua ja luoda mahdollisuus jakaa arvokkaita kokemuksia. Tässä kontekstissa kouluttaja ei ole perinteinen asiantuntija, joka tarjoilee valmiita vastauksia, vaan pikemminkin **mahdollistaja, prosessin ohjaaja, valmentaja ja kanssakulkija**.

Kouluttajan keskeisin rooli on olla **oivalluttaja**. Tämä tarkoittaa, ettei kouluttaja tarjoa valmiita vastauksia tai luennoi ylhäältä päin. Sen sijaan hän pyrkii aktiivisesti herättämään keskustelua ja ”kaivamaan” vastauksia ja oivalluksia osallistujilta itseltään, ikään kuin ”lypsäen” heidän piilevää tietoaan, kokemustaan ja hiljaista viisauttaan. Tämä tapahtuu aktiivisesti kuuntelemalla niin, että **kouluttaja tiivistää ja toistaa** osallistujien esiin nostamia keskeisiä asioita ja näkökulmia, varmistaa yhteisen ymmärryksen ja osoittaa, että osallistujaa on kuultu. Joskus osallistujan kommentti voi olla ”vähän sinne päin” – tällöin kouluttajan taito on lempeästi kääntää, täydentää tai rakentaa kommentin päälle niin, että siitä saadaan esiin koulutuksen kannalta keskeinen ydinajatus tai oivallus, ja samalla vahvistetaan osallistujan panosta ja tunnetta siitä, että hänen ajatuksensa on arvokas.

Kouluttajan on tärkeää antaa osallistujien ensin ilmaista omat ensivaikutelmansa ja oivalluksensa ennen kuin tarjoaa omaa tulkintaansa tai lisätietoa. Keskeisiä opittuja asioita ja osallistujien jakamia oivalluksia on hyvä kirjata näkyville esimerkiksi fläppitaululle tai yhteiseen tiedostoon, jolloin ne konkretisoituvat ja jäävät paremmin mieleen. Tämä vaatii taitoa esittää **avoimia kysymyksiä**, jotka herättävät ajattelua ja rohkaisevat reflektointiin.

Lähestymistapa luo pohjan aidolle **osallisuudelle** ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamiselle. Kouluttaja toivottaa osallistujat lämpimästi tervetulleiksi jokaiseen tapaamiseen ja pyrkii luomaan hyväksyvän, välittävän ilmapiirin. Hän pyrkii aktiivisesti **tunnistamaan ja vahvistamaan osallistujien olemassa olevaa osaamista ja vahvuuksia** nostamalla esiin onnistumisia ja jakamalla hyviä käytäntöjä ryhmän kesken. Jokaisen osallistujan ajatuksia kunnioitetaan, ja on tärkeää rohkaista kaikkien osallistumista.

Keskeistä on **osallistujien kokemusten, tunteiden ja toiminnan validointi**: kouluttaja osoittaa ymmärrystä ja hyväksyntää sille, mitä osallistujat tuovat esiin, vaikka se heijastaisikin haasteita, epävarmuutta tai voimakkaitakin tunteita. Tämä vahvistaa turvallisuuden tunnetta ja rohkaisee avoimuuteen. Turvallista ilmapiiriä tukevat yhteisesti sovitut **pelisäännöt**. Kouluttajan tehtävänä on myös **normalisoida ongelmia**: muistuttaa, että haasteet ovat osa opettajan työtä.

Yksi kouluttajan tehokkaimmista työkaluista on **mallintaminen**. Kouluttajat mallintavat omalla toiminnallaan koulutuksen teemoja: miten oppitunti tai koulutuspäivä aloitetaan selkeillä rutiineilla, tervehdyksellä ja läsnäololla, miten rakenne ja ennakointi tuovat turvaa, miten ryhmäytetään ja luodaan yhteishenkeä, miten pareja ja ryhmiä jaetaan mielekkäästi sekä miten hyödynnetään myönteistä vahvistamista. Kouluttaja mallintaa myös realistista näkökulmaa opettamiseen.

Kouluttaja on **prosessin eteenpäin viejä**. Tämä vaatii **keskeneräisyyden sietämistä** sekä itseltä että osallistujilta, ja luottamusta siihen, että ”prosessi kantaa”. Asiat rakentuvat pala palalta. Kouluttajan tehtävä on pitää langat käsissään, esitellä selkeästi koulutusohjelman tavoitteet ja rakenne, ja varmistaa, että käsikirjan mukainen polku etenee. Tähän kuuluu myös välitehtävien läpikäynti. Kouluttaja pyrkii **estämään sivupoluille ajautumista** ja pitämään keskustelun käsiteltävissä aiheissa.

Hyvä **kohderyhmän ja ryhmän tuntemus** on välttämätöntä. Kouluttajan tulee olla herkkä aistimaan, missä vaiheessa sekä omaa että ryhmän yhteistä prosessia kukin osallistuja on ja mitkä ovat ryhmän senhetkiset tarpeet. Tämä mahdollistaa **työtapojen joustavan valinnan**. Kouluttaja rakentaa luottamuksellista suhdetta jokaiseen osallistujaan osoittamalla empatiaa, aktiivisesti kuuntelemalla ja validoimalla heidän kokemuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa.

Kouluttajan tulee varautua myös **hankaliin tilanteisiin**. Miten kohdata osallistuja rakentavasti, jos hän haastaa kouluttajan asiantuntemuksen, esittää koulutuksen periaatteiden vastaisia näkemyksiä tai dominoi keskustelua? Entä, miten saada hiljainen ryhmä aktivoitumaan? Kouluttajan kyky säilyttää rauhallisuus, validoida osallistujan kokemus ja tarvittaessa ohjata keskustelua on tärkeä.

Käytännön tasolla **aikataulusta kiinni pitäminen**, erityisesti työskentelyn aloittaminen ja lopettaminen ajallaan, on olennaista. Säännölliset tauot 60–90 minuutin välein ovat tärkeitä. Huumorin käyttö ja optimistisen ilmapiirin ylläpitäminen auttavat. Lisäksi on tärkeää huomioida mahdolliset **eri ammattiryhmät**.

Prosessin ja oman toiminnan kehittämiseksi on tärkeää kerätä osallistujilta **palautetta jokaisen koulutuskerran päätteeksi**. Myös kouluttajien **itsearviointi ja vertaisarviointi** ovat tärkeitä.

Lopulta tärkeä osa kouluttajan uskottavuutta on **aitous ja rohkeus olla myös epätäydellinen**. Kouluttaja on ennen kaikkea oppimisen ja kehittymisen mahdollistaja, joka luo puitteet, herättelee ajatuksia ja tukee ryhmää sen matkalla kohti yhteisiä tavoitteita.

Liitteessä neljä on kouluttajan työskentelyn ja oman toiminnan reflektoinnin tueksi kouluttajan tarkastuslistaa. Tarkastuslistasta on tukea koulutusta aloitettaessa, ja siihen on hyvä palata myös koulutuksen edetessä säännöllisin väliajoin. Tarkastuslistasta voi olla erityisesti hyötyä tilanteissa, joissa kouluttaja kokee epävarmuutta tai epätietoisuutta. Tarkastuslistaa sopii hyvin käytettäväksi yhteistyössä kouluttajaparin kanssa.

Kouluttajan pedagogiset keinot ryhmädynamiikan ohjaamisessa

Kouluttajan kyky lukea ryhmää ja mukauttaa työtapojaan sen dynamiikkaan on avainasemassa onnistuneessa prosessikoulutuksessa. Seuraavassa on konkreettisia keinoja, joita kouluttaja voi hyödyntää kohdatessaan joko erityisen hiljaisen tai päinvastoin hyvin puhe-
liaan ryhmän tai osallistujan.

Erityisen hiljaisen ryhmän kanssa

Hiljaisuus ryhmässä voi johtua monista syistä: ujoudesta, epävarmuudesta, ryhmän uutuudesta, aiheen vaikeudesta tai pelosta ”sanoa väärin”. Kouluttajan tavoitteena on luoda turvallinen tila ja madaltaa osallistumisen kynnyksiä.

1. Parikeskustelut ja pienryhmät:

- Ajattele – jaa parille – jaa ryhmälle: Anna ensin yksilöllistä miettimisaikaa, sen jälkeen on keskustelua parin kanssa ja lopuksi ajatusten jakamista isommassa ryhmässä. Tämä antaa mahdollisuuden testata ajatuksia turvallisesti pienemmässä piirissä.
- Strukturoidut pienryhmätehtävät: Selkeät, rajatut tehtävät pienryhmille (3–4 hlöä), joissa jokaisella voi olla oma rooli (esim. kirjuri, puheenjohtaja, esittelijä). Tämä jakaa vastuuta ja rohkaisee jokaista osallistumaan.

2. Anonyymit ja kirjalliset menetelmät:

- Post-it-laput, Mentimeter, Padlet tms.: Pyydä osallistujia kirjoittamaan ajatuksiaan, kysymyksiään tai kommenttejaan nimettömästi lapuille tai digitaaliselle alustalle. Nämä voidaan sitten kerätä ja käsitellä yhteisesti.
- Lyhyet kirjoitustehtävät: ”Kirjoita yksi ajatus/kysymys/oivallus tästä aiheesta paperille.” Tämä antaa aikaa jäsentää ajatuksia ennen mahdollista suullista jakamista.

3. Osallistumisen kynnyksen madaltaminen:

- ”Kierros”: Käydään järjestelmällisesti läpi osallistujat ja pyydetään kutakin jakamaan lyhyesti ajatuksensa. Mahdollisuus ohittaa oma vuoro on tärkeä, jotta paine ei kasva liian suureksi.
- Aloita helpoilla ja konkreettisilla kysymyksillä: sellaisilla, joihin ei ole ”oikeaa” tai ”väärää” vastausta tai jotka liittyvät suoraan osallistujien kokemuksiin.
- Riittävä miettimisaika: Älä kiirehdi vastausten kanssa. Anna tilaa ajattelulle.
- Validointi ja kiitos: Pienikin kommentti tai osallistumisyritys on tärkeä. Kiitä ja validoi (”Tuo on tärkeä huomio”, ”Kiitos, kun jaoit tämän”).

4. Kouluttajan oma toiminta:

- Lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri: kouluttajan oma rauhallisuus, hymy ja avoin kehonkieli rohkaisevat.
- Kohdennettu, lempeä kutsu osallistua keskusteluun: ”Maria, mitä ajatuksia sinulle herää tästä?” (Varmista ensin, että tämä on ok henkilölle, esim. katsekontaktilla.)

Erityisen puheliaan ryhmän kanssa

Puhelias ryhmä voi olla innostunut ja energinen, mutta haasteena on varmistaa, että kaikkien ääni pääsee kuuluviin ja että keskustelu pysyy fokusoidusti aiheessa eikä rönsyile liikaa.

1. Strukturi ja säännöt:

- Selkeät pelisäännöt: kertaa heti alussa yhteiset säännöt, kuten "yksi puhuu kerrallaan", "kunnioitetaan toisten puheenvuoroja", "pysytään aiheessa".
- Puheenvuorojen jakaminen: Kouluttaja voi toimia aktiivisempänä puheenjohtajana jakaen puheenvuoroja ja varmistuen, että kaikki halukkaat pääsevät ääneen. Käden nostaminen voi olla hyvä käytäntö.
- Aikarajat: Tarvittaessa voi käyttää lempeästi aikarajoja yksittäisille puheenvuoroille tai keskusteluosioille. "Meillä on tälle aiheelle nyt 10 minuuttia."

2. Keskustelun ohjaaminen ja fokusointi:

- "Parkkipaikka" tai "ideavarasto": jos keskustelu rönsyilee tärkeisiin, mutta sillä hetkellä sivuaiheisiin, ne voidaan kirjata muistiin "parkkipaikalle" ja palata niihin myöhemmin, jos aika sallii.
- Tiivistys ja uudelleenohjaus: "Kiitos Kalle, tuo oli mielenkiintoinen näkökulma. Palataan nyt kuitenkin hetkeksi tähän pääkysymykseemme..."
- Kohdennetut kysymykset hiljaisemmille: "Liisa, mitä ajatuksia sinulla on tästä, mitä olemme juuri kuulleet?"

3. Aktiivisuuden kanavoiminen:

- Pienryhmätyöskentely: myös puheliaassa ryhmässä pienryhmät antavat useammalle mahdollisuuden puhua samanaikaisesti ja syventyä aiheeseen.
- Vastuutehtävät: anna puheliaille osallistujille vastuurooleja, kuten pienryhmän keskustelun yhteenveto tai toimiminen "aikavahtina" (huom! tämä voi myös auttaa heitä tiedostamaan ajan kulumista).

4. Kouluttajan jämäkkyys ja lempeys:

- Kohtelias keskeyttäminen: Jos joku puhuu pitkään tai toistuvasti muiden päälle, kouluttajan on uskallettava keskeyttää kohteliaasti: "Anteeksi, että keskeytän, mutta haluaisin antaa puheenvuoron myös..."

5. Puheenvuorojen ajastaminen ja strukturointi:

- Puheenvuoroille voi antaa aikarajan: "Seuraavassa keskustelussa strukturoidaan ajankäyttöä niin, että jokainen voi käyttää asiaan noin minuutin puheenvuoron." Ajastuksen voi tehdä kaikille näkyvällä ajanottotavalla.

6. Nonverbaalinen viestintä:

- Katsekontaktin suuntaaminen muihin osallistujiin, kun joku hallitsee keskustelua.
- Yksilöllinen palaute tarvittaessa: äärimmäisissä tapauksissa voi olla tarpeen keskustella dominoivan henkilön kanssa lyhyesti tauolla tai koulutuspäivän jälkeen.

On tärkeää muistaa, että jokainen ryhmä on ainutlaatuinen, ja usein paras lähestymistapa on yhdistelmä eri keinoja. Kouluttajan herkkyys lukea tilannetta ja joustavasti soveltaa eri pedagogisia työkaluja on avain onnistuneeseen ja osallistavaan koulutukseen.

Koulutuksen rakenne ja työtavat

Koulutuskerrat noudattavat jokaisella kerralla samaa struktuuria. Koulutuskerran aluksi on aloitustyöskentely, jonka jälkeen siirrytään päivän aihepiiriin.

Koulutuspäivät koostuvat aloitustyöskentelyn lisäksi neljästä varsinaisesta työskentelyosuudesta, joita tauot rytmittävät. Jokaisen kerran lopussa on lopputyöskentely, joka koostuu koulutuspäivän yhteenvedosta ja välitehtävän antamisesta sekä fiiliskierroksesta ja koulutuskerran palautteen antamisesta.

Koulutus on suunniteltu pidettäväksi kuutena kokonaisuutena koulutuspäivänä. Se voidaan kuitenkin muokata niin, että se toteutetaan kahtenatoista aamu- tai iltapäivän koulutuksena. Tätä toimintatapaa ei ole kuvattu tässä käsikirjassa. Mikäli koulutus jaetaan useammiksi lyhyemmiksi kerroiksi, tulee kouluttajien itse miettiä sopivat työskentelyt ja välitehtävät kuuden päivän kokonaisuudesta.

Koulutuspäivien aikataulua voivat kouluttajat muokata koulutuksen edetessä ryhmän tarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmä nostaa keskustelussaan esille aiheen, joka tulisi esille vasta samana päivänä myöhemmin, voi kouluttaja muuttaa päivän sisäistä järjestystä ja käsitellä aiheen tässä yhteydessä. Eri koulutuskertojen aiheita ei tule sekoittaa eikä koulutuskertojen järjestystä tule muuttaa.

Koulutuksen yleinen runko

Koko päivän koulutus	Aamu- tai iltapäivän koulutus
<ul style="list-style-type: none">• Aloitus: koulutuskerran tavoite, ohjelma ja kotitehtävän purku (kesto noin 30 min)• Työskentely (kesto noin 50 min)• TAUKO (kesto noin 10 min)• Työskentely (kesto noin 1,5 h)• LOUNAS (kesto noin 45 min)• Työskentely (kesto noin 1 h 15min)• KAHVIT (kesto noin 15 min)• Työskentely (kesto noin 1 h)• Lopputyöskentely (kesto noin 15 min)• Lopetus	<ul style="list-style-type: none">• Aloitus: koulutuskerran tavoite, ohjelma, kotitehtävän purku (kesto noin 30 min)• Työskentely (kesto noin 50 min)• TAUKO (kesto noin 10 min)• Työskentely (kesto noin 1,5 h)• Lopputyöskentely (kesto noin 15 min)• Lopetus

Koulutuskerran aloitus

Ensimmäisellä koulutuskerralla aloitustyöskentelyyn kuuluu päivän tavoitteen ja ohjelman esittelemisen lisäksi tutustumista ja ryhmän pelisääntöjen tekeminen, muilla kerroilla koulutus alkaa välitehtävän läpikäymisellä ja sen kautta edellisen kerran aiheen kertauksella ja syventämisellä.

Jokaisen koulutuskerran alussa kerrataan edellisen kerran keskeisimmät asiat keskustelemalla ja tarkastelemalla edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai esimerkiksi dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Kertauksen jälkeen tarkastellaan Koulutuksen etenemisen portaiden (kuvio 3) avulla sitä, missä kohtaa koulutusta ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku.

Kuulumiskierros

Kuulumiskierroksen aikana voidaan kysyä lyhyesti yleisiä kuulumisia sekä reflektoida yleisesti seuraavia asioita:

- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Välitehtävä ja välitehtävän purku

Jokaisen koulutuskerran loppuun annetaan välitehtävä. Osa välitehtävistä on sellaisia, joista kouluttajat voivat ryhmän mukaan miettiä, onko tarpeen muokata välitehtävää jollakin tavalla ryhmän tarpeiden mukaan. Osa välitehtävistä voi myös olla valinnaisia tai vapaaehtoisia. Lisäksi jokin päivän työskentelyistä voidaan antaa aikataulusyistä välitehtäväksi kouluttajien harkinnan mukaan.

Välitehtävä voidaan purkaa esimerkiksi parikeskusteluna. Aikataulusyistä kaikkia pariä keskusteluissa nousseita asioita ei käydä yhdessä läpi, vaan pareja pyydetään nostamaan keskusteluistaan hyviä koulutuksen edellisen kerran aiheeseen ja välitehtävään liittyviä oivalluksia tai käytännön onnistumisia.

Koulutuksen työskentelytavat

Koulutuksessa keskeisessä osassa on osallistujien aktiivinen työskentely ja osallistuminen koulutuspäivien aikana sekä opitun käytäntöön soveltaminen koulutuspäivien välissä. Tämä koulutus on rakennettu monipuolisten ja osallistavien työskentelytapojen varaan, sillä uskomme, että ammatillinen kehittyminen ja pysyvä muutos omassa työssä syntyvät harvoin pelkästään kuuntelemalla. Toimimme samojen periaatteiden mukaisesti, joita itsekin

opetamme: aktiivinen osallistuminen, yhteistoiminnallisuus ja vertaisilta oppiminen sekä myönteisen palautteen saaminen onnistumisista ovat asioita, jotka tehostavat uuden omaksumista.

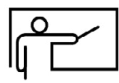
Keskustelujen ja tehtävien pohjana toimivat lyhyet asiantuntijaluennot, videot ja artikkelit. Ne tarjoavat yhteisen tietopohjan, tuoreita näkökulmia ja teoreettisen viitekehyksen käytännön toimille. Koulutuksessa työskennellään niin itsenäisesti, pareittain, pienryhmissä kuin koko ryhmän kesken. Keskustelut tarjoavat turvallisen tilan jakaa kokemuksia, ideoida ja peilata omia ajatuksia kollegoiden näkemyksiin. Aivoriihien ja ”learning café” -tyyppisten tehtävien avulla pystytään aktivoimaan koko ryhmän osaaminen, tuottamaan nopeasti uusia ideoita ja syventämään ymmärrystä käsiteltävistä teemoista. Koulutuksessa tuodaan näkyväksi ryhmän ajatuksia ja yhteistä oppimista mielipidekyselyjen ja muiden osallistavien tehtävien avulla.

Näiden menetelmien tavoitteena on hyödyntää ryhmässä olevaa valtavaa hiljaista tietoa ja kokemusta. Usein parhaat oivallukset syntyvät juuri vertaiskeskusteluissa, kun kuulemme, miten kollega on ratkaissut samankaltaisen haasteen.

Koulutuspäivien aikana pyritään jatkuvasti yhdistämään teoria konkreettisiin esimerkkeihin ja arjen työhön. Kuten aiemmin on mainittu, koulutuspäivien välissä osallistujat harjoittelevat koulutuksessa oppimiaan asioita käytännössä omien oppilaiden kanssa välitehtävien avulla. Tämä varmistaa, että opitut asiat eivät jää irrallisiksi ajatuksiksi, vaan siirtyvät osaksi osallistujien toimintaa ja ammatillista työkalupakkia.

Koulutuskerroilla käytetään toistuvasti samoja työskentelytapoja. Työskentelytavat niitä kuvaavine symboleineen on kuvattu taulukossa 1. Samat symbolit toistuvat tässä kouluttajan käsikirjassa, koulutettavien työkirjassa ja koulutuspäivien dioissa.

Taulukko 1. RyMy-koulutuksen työtavat



Kouluttajajohtoinen työskentely

Koko koulutusryhmien keskustelut, keskeisten asioiden koonti



Yksilötyö

Itsereflektio ja pohdintatehtäviä työkirjan tuella



Parikeskustelu

Paripohdinnat ja harjoitukset

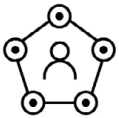


Ryhmäkeskustelu tai ryhmätyö



Yhteistoiminnallinen oppiminen

Ryhmätöiden jalostaminen esittelemällä oman ryhmän työtä toisille ja palaamalla sen jälkeen omaan ryhmään



Learning café

Aktivoiva työskentely, jossa liikutaan aiheiden mukaisilla toimintapisteillä joko niin, että koko ryhmä siirtyy yhdessä pisteeltä seuraavalle, tai niin, että yksi ryhmästä jää aina pisteelle, esittelee aikaisemmat tuotokset seuraavalle ryhmälle ja jatkaa etenemistä tämän mukana niin, että pisteelle jää joka kerralla uusi esittelijä. Lopuksi viimeisenä toimintapisteellä oleva ryhmä esittelee sinne kertyneen tiedon kaikille.



Toiminnallinen tehtävä



Mielipidekysely, aivoriihi

Mielipidekyselyt voidaan toteuttaa erilaisilla sähköisillä alustoilla, esimerkkinä Mentimeter. Sähköisiä työkaluja voidaan käyttää myös koulutettavien kokemusten koontiin ja ideointiin.



Videoluento



Esimerkkivideo



Vaihtoehtoinen tehtävä

Vaihtoehtoisissa tehtävissä kouluttaja voi valita omalle ryhmälleen sopivan työskentelymuodon joko ajankäytön tai ryhmän toiminnan perusteella. Osassa vaihtoehtoisia tehtäviä koulutettavat saavat itse valita heille mieluisan työskentelytavan kouluttajan antamista vaihtoehdoista.



Tehtävän koonnin kirjaaminen fläpille tai tiedostoon



Tärkeää

Koulutuksen muokkaaminen

Koulutus on suunniteltu vaiheittain eteneväksi kokonaisuudeksi, jossa jokainen koulutuspäivä rakentuu edellisen päälle. Teemat syvenevät ja taidot karttuvat järjestelmällisesti koulutuspolun edetessä. Tästä syystä koulutuspäivien järjestystä ei voi muuttaa.

Vaikka päivien järjestys on kiinteä, yksittäisen koulutuspäivän sisällä kouluttajalla on vapaus ja vastuu muokata ohjelmaa ryhmän tarpeen ja aikataulujen mukaan. Käsikirjaan merkityt aikataulut ovat suuntaa antavia arvioita, eivät minuuttiaikatauluja. Ryhmän dynamiikka, esiin nousevat keskustelut ja käytettävissä oleva aika vaikuttavat aina päivän todelliseen kulkuun.

Kouluttajana voit ammatillisen näkemyksesi perusteella:

- muokata toimintatapoja: voit tehdä tehtävän eri tavalla, jos se palvelee paremmin ryhmän dynamiikkaa tai tavoitteita
- muuttaa järjestystä: jos jokin teema nousee luontevasti esiin keskustelussa, voit tarttua hetkeen ja tehdä siihen liittyvän tehtävän heti
- jättää väliin tai korvata jokin tehtävän: jos aika on tiukalla tai jokin tehtävä ei tunnu ryhmälle sopivalta, voit jättää sen pois ja varmistaa asian oppimisen muulla tavoin.

Tärkeintä ei ole se, että käsikirjaa noudatetaan orjallisesti, vaan se, että koulutuspäivän keskeiset tavoitteet ja sisällöt tulevat käsitellyiksi ja osallistujat saavat tarvitsemansa tuen. Luota kouluttajana omaan ammattitaitoosi ja kykyysi lukea ryhmää – se takaa parhaan oppimiskokemuksen.

Koulutuksen materiaalit

Koulutuksen materiaalit koostuvat kädessäsi olevasta kouluttajan käsikirjasta, osallistujille jaettavasta työkirjasta ja koulutuskertakohtaisista esitysdioista. Esitysdiat sisältävät koulutuskerroilla käytettävät videolinkit, ja tämän oppaan liitteissä ovat koulutettaville eri koulutuskerroilla jaettavat materiaalit.

Kouluttajat sekä koulutettavat voivat lisämateriaaleina hyödyntää Itlan verkkosivuilla olevaa Käyttäytymisellään reagoivien lasten ja nuorten tukeminen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa verkkokurssikokonaisuutta sekä Tukea arkeen! opasta.

Materiaalin rakenne ja käyttö

Käsikirja on tehty kouluttajan työvälineeksi. Käsikirjan alussa on taustatietoa koulutuksen keskeisistä teemoista, koulutuksen järjestämisestä, työtavoista sekä kouluttajana toimimisesta ja liitteenä kaikki materiaalit, jotka kouluttajat tarvitsevat koulutuskerroilla joko itselleen tai osallistujille jaettaviksi.

Käsikirjassa on yksityiskohtaiset ohjeet jokaisen kuuden koulutuspäivän läpi viemiseksi. Ennen jokaisen koulutuspäivän työskentelyohjeita on johdanto, joka johdattaa päivän teemaan. Tämä on taustatiedoksi kouluttajalle. Ennen jokaista työskentelyä on myös pieni selostus siitä, miksi työskentely tehdään, miten se linkittyy edelliseen tehtävään tai tehtäviin ja mikä tehtävän tavoite on. Näitä johdantoja ei ole tarpeen lukea sanasta sanaan ääneen koulutuksessa, vaan luoda omin sanoin ymmärrys teemojen ja tehtävien etenemisen ”punaisesta langasta”.

Koulutuksessa käytettävä **työkirja** ei ole vain muistiinpanoväline, vaan tärkeä osa oppimisprosessia. Se on jokaisen henkilökohtainen työkalu – paikka oivalluksille, pohdinnoille ja muistiinpanoille. Työkirja voi auttaa jäsentämään ajatuksia ja painamaan asiat paremmin mieleen. Se sitoo yhteen koulutuspäivien teemat, tehtävät ja välityöskentelyn.

Työkirjaan kirjatut konkreettiset keinot auttavat soveltamaan opittua suoraan omaan työhön ja opetusryhmiin. Työkirja on myös konkreettinen tuki koulutuksen jälkeen. Sen muistiinpanoihin ja tehtäviin voi myöhemmin palata arjen työssä.

Sekä osallistujan että kouluttajan tueksi on laadittu jokaiselle koulutuspäivälle **diasetti**, johon on koottu koulutuksen etenemisen kannalta oleelliset tehtävät ja työtavat. Dioissa on myös mukana kaikki koulutuksessa käytettävien videoluentojen ja esimerkkivideoiden linkit. Kouluttajien tulee itse lisätä dioihin joka kerralle erikseen tiettyjä tehtävissä tarvittavia työkaluja (esim. Mentimeter) sekä linkki tai QR-koodi koulutuspäivän arviointia varten.

Koulutuksen etukäteisvalmistelut

Koulutuksen markkinoinnin tukena voidaan koulutusta valmisteltaessa käyttää kirjettä osallistujille (Liite 1) ja rehtoreille (Liite 2) sekä Rymy-koulutuksen esittelyvideota, joka on saatavissa Itlan verkkosivuilla.

Ennen kouluttamisen aloittamista tulee kouluttajien varata riittävästi aikaa koulutuskerran materiaaleihin tutustumiseen sekä koulutuspäivän työskentelyjen valmisteluun yhdessä kouluttajaparin kanssa. Etukäteisvalmisteluun kuuluu koulutuskertakohtaisesti esimerkiksi mielipidekyselyjen tai learning cafén valmisteluja, luettavien tekstien monistamista tai siirtämistä muuten koulutettaville saavutettavaan muotoon sekä koulutuskerran palautelomakkeen valmistelu joko paperilomakkeena tai sähköisesti. Koulutuskerran valmisteluun tulee varata kouluttajalle aikaa vähintään kaksi tuntia jokaista koulutuskertaa kohden.

Jokaiselle koulutuskerralle tulee muistaa ottaa mukaan:

- tietokone ja laturi
- koulutuspäivän runko
- työkirja
- fläppipaperit ja tussit
- teippi tai sinitarra
- liimamuistilaput
- nimitarrat

Lisäksi joillakin koulutuskerroilla on jotakin siihen kertaan liittyvää erityismateriaalia tai ennakkovalmisteluita, jotka on kuvattu tässä käsikirjassa jokaisen koulutuskerran alussa.

Varaa riittävästi aikaa ennen jokaista koulutuskertaa koulutustilan järjestämiseksi. Edellä mainittujen koulutuskertojen sisältöön tutustumisen, diojen muokkaamisen sekä muun työskentelyjen valmistelemisen lisäksi koulutustilan järjestämiseen pitää varata aikaa ennen koulutuksen alkua (mm. teknisten laitteiden tarkistaminen, päiväohjelman kirjoittaminen näkyville, istumapaikkajärjestelyt). Koulutuksen luonteen vuoksi on tärkeää, että kun koulutettavat tulevat koulutustilaan, kouluttajat voivat keskittyä heidän tervehtimiseensä ja vastaanottamiseensa.

Koulutuskertoihin valmistautuessasi varmista, että olet tehnyt seuraavat asiat:

Hyvissä ajoin ennen koulutusta:	Juuri ennen koulutuksen alkamista:
<ul style="list-style-type: none">• Tutustuminen koulutuskerran sisältöön• Palautelomakkeen ja muiden sähköisten tiedostojen tekeminen• Diojen muokkaus• Tarvittavien materiaalien hankkiminen, monistus tai sähköinen ohjaus	<ul style="list-style-type: none">• Tuolien laittaminen puoliympyrään• Päivän ohjelman laittaminen näkyviin seinälle• Laitteiden tarkistus (ääni, kuva, diat)• Sovellusten tarkistus (esim. Mentimeter, QR-koodit)• Nimilistan ja kynän sekä nimilappujen laittaminen esille

Koulutuskertojen jälkeen

Jokaisen koulutuskerran jälkeen kouluttajien tulee ottaa kuvat keskeisimmistä tuotoksista (esim. fläpit, tiedostot) ja liittää ne seuraavan kerran diojen alkuun. Osallistujille voi lähettää koulutuspäivän jälkeen koulutuskerran diat sekä kuvat keskeisimmistä tuotoksista.

Kouluttajien tulee perehtyä osallistujien antamaan palautteeseen ja halutessaan myös arvioida itseään ja kouluttajapariaan keskustellen ja saadun palautteen avulla. Näin voidaan muistuttaa mieliin koulutuksen keskeiset työtavat ja pedagogiset keinot sekä muokata mahdollisuuksien mukaan seuraavien kertojen työskentelyä annetun palautteen mukaisesti. Annettu palaute kannattaa myös huomioida seuraavan koulutuskerran alussa kiittämällä palautteesta ja mainitsemalla muun muassa ne muutokset, jotka palautteen mukaan on tehty.

Koulutuksessa opittujen toimintatapojen ylläpitäminen yhteisössä

Toimintatapojen muuttaminen kouluyhteisössä vaatii pitkäjänteistä, johdonmukaista työtä. Rehtori on avainasemassa johtamassa koulunsa pedagogista toimintaa ja käyttäytymisen tukemisen tapoja osana koko toimintakulttuuria.

RyMy-koulutuksen teemoja voidaan koulun arjessa ylläpitää esimerkiksi kuukausittain tai jaksottain vaihtuvilla teemoilla. Teemat voivat olla esillä esimerkiksi julisteissa tai infotauluilla, ja niitä voidaan oppilaiden kanssa käsitellä esimerkiksi osana luokanohjaajan tunteja tai teemapäivissä. Teemoihin voidaan liittää myös esimerkiksi luokkakohtaista onnistumisten keräämistä koulutuskerralla viisi esiteltyjen motivointiohjelmien mallin mukaisesti.

Esimerkkiteemoja opitun ylläpitämiseksi:

1. Tervehdi ja kiitä
2. Ota huomioon ja kohtele tasavertaisesti
3. Kunnioita yhteisiä sopimuksia
4. Huolehdi tehtävistäsi
5. Anna työrauha – viittaa ja vastaa
6. Huolehdi ympäristöstäsi

Teemat liitetään koulun arjessa oman koulun käyttäytymisodotuksiin ja sääntöihin. Teemakuukauden aikana muodostetaan konkreettisia teemaan liittyviä tavoitteita ja niiden osatavoitteita, joiden toteutumista pystytään seuraamaan.

Muista ainakin nämä

- Lapset ja nuoret toimivat oikein, jos osaavat!
- Näe haastavan käyttäytymisen taakse ja pohdi, mitä taitoa pitää harjoitella.
- Nimeä käytös, jota haluat nähdä.
- Varmista, että oppilaat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan.
- Nimeä harjoiteltavia taitoja yhdessä oppilaiden kanssa ja suunnitelkaa yhdessä, kuinka taitoja harjoitellaan.
- Tee tavoitteista yksiselitteisiä ja rajattuja.
- Anna konkreettista käyttäytymistä koskevaa palautetta.
- Anna myönteistä palautetta jo oikeansuuntaisesta toiminnasta ja yrittämisestä.
- Tee yhteistyötä oppilaiden kanssa ja ole heidän puolellaan.
- Rajat ja rakkaus – lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisen, joka kohtaa, kuuntelee ja välittää ja joka pärjää heidän kanssaan.

2. Koulutuskertojen sisällöt ja aikataulut



Koulutuskerta 1.

Psykososiaalinen oppimisympäristö 1: Ilmapiiri ja vuorovaikutus

TAVOITE: Syventää ymmärrystä kohtaamisen ja välittävän vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisen ja hyvinvoinnin pohjana sekä oppia lisää keinoja parantaa kohtaamista ja vuorovaikutusta jakamalla toimivia käytänteitä ja kokemuksia.

Johdatus koulutuspäivään

Psykososiaalinen oppimisympäristö koostuu toisiinsa läheisesti liittyvistä psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Psyykkinen oppimisympäristö sisältää muun muassa yksilöiden tiedot, taidot, asenteet, tunteet ja motivaation. Sosiaalinen oppimisympäristö puolestaan muodostuu vuorovaikutuksesta, jonka keskiössä on oppilas ja hänen kehityksensä vaikuttavat sosiaaliset verkostot.

Myönteinen, turvallinen, terveellinen ja inklusiivinen oppimisympäristö parantaa oppimistuloksia, lisää oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin ja edistää sekä oppilaiden että kasvattajien hyvinvointia. Vastuu toivottua käyttäytymistä ja oppimista tukevan psykososiaalisen oppimisympäristön rakentamisesta ja ylläpitämisestä on aina aikuisilla. Keskeisiä tekijöitä ovat lämpimän ilmapiirin ja toimivan suhteen rakentaminen lapsiin ja nuoriin, turvallisuus, myönteisyys ja ennustettavuus.

Ilmapiiri

Koulun ilmapiirillä tarkoitetaan käsityksiä oppimisympäristöstä, johon vaikuttavat kouluyhteisön toimintakulttuuri ja vuorovaikutussuhteet sekä ympäröivä yhteiskunta uskomuksineen, arvoineen ja asenteineen. Ilmapiiri muodostuu sekä yhteisöllisyydestä, ihmissuhteista ja turvallisuudesta että tiedollisesta, akateemisesta ympäristöstä ja koulun instituutionaalisista rakenteista.

Myönteinen ilmapiiri tukee tutkitusti lasten ja nuorten fyysistä ja psyykkistä terveyttä, mahdollisuuksia oppia, kouluun kiinnittymistä sekä osallisuutta kouluyhteisössä; lisäksi sillä on yhteyttä vähäisempiin käytös- ja tunnesäätelyongelmiin. Välittävässä ilmapiirissä kaikki yhteisön jäsenet voivat kokea itsensä osalliseksi, arvostetuiksi ja kunnioitetuiksi ja he voivat luottaa saavansa tukea sitä tarvitessaan.

Vuorovaikutus

Välittävä vuorovaikutus ja aito kohtaaminen luovat perustan kaikelle koulun toiminnalle. Ne rakentavat hyvää arkea, lisäävät toiveikkuutta ja kohottavat mielialaa. Mitä ennakkoluulottomammin ja avoimemmin kasvattaja onnistuu näkemään ja kuulemaan oppilaan tarpeet haastavassakin tilanteessa, sitä paremmat mahdollisuudet onnistuneeseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen tilanteessa on. Hyvä kohtaaminen ja toimivien suhteiden rakentaminen on parasta välittämistä ja käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäisyä.

Toimiva vuorovaikutus voi helpottaa erityisesti niiden oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä, joilla on vaikeuksia koulussa. Toimiva vuorovaikutus yhdessä moninaisuutta tukevan ympäristön kanssa edistää oppilaiden hyvinvointia, osallisuutta, toivottua käyttäytymistä ja kouluun kiinnittymistä. Ammattilaisen välittävä ja huolehtiva suhde lapsiin ja nuoriin sekä tunnetuen antaminen tukevat tutkitusti oppilaiden mielenterveyttä ja resilienssiä ja lisäävät luottamusta, turvallisuutta ja toivottua käyttäytymistä. Lisäksi ne vahvistavat lasten ja nuorten itsetuntoa, opintoihin sitoutumista ja oppimista sekä tukevat luottamusta tulevaan ja tavoitesuuntautuneisuutta.

Suuri osa nuorista kaipaa enemmän kohtaamista, sitä, että aikuinen pysähtyy, kuuntelee ja osoittaa aidosti olevansa kiinnostunut oppilaasta. Vuoden 2023 Kouluterveyskyselyn mukaan alakoulun neljäs- ja viidesluokkalaisista lähes kolme neljästä ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä, mutta yläkoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista enää joka toinen. Suurin osa yläkoululaisista koki oman oppimisyhteisönsä ilmapiirin hyväksi, mutta vastausten mukaan joka kymmenes oppilas kuitenkin koki oppimisyhteisön ilmapiirissä olevan ongelmia ja lähes puolet (41,8 %) koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan.

Koulun aikuisten aito kiinnostus oppilaiden asioihin, emotionaalinen tilannetaju, kyky havainnoida toisen tunnetilaa ja tarpeita sekä reagoida niihin tarkoituksenmukaisesti rakentavat hyvää vuorovaikutusta. Silloin oppilaat voivat vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa kokea, että heidän ajatuksillaan ja asioillaan on väliä, heidät huomioidaan, heitä kuullaan ja ymmärretään.

Pienet kohtaukset eivät vaadi arjessa suuria järjestelyjä: hymy, tervehdys ja kuulumisten kysyminen ovat parasta arjen kohtaamista. Mitä paremmin kasvattaja tuntee oppilaan, sitä helpompi on rakentaa luottamukseen ja ymmärrykseen perustuva vuorovaikutussuhde.

Koulun aikuisten tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaan oikeudet toteutuvat vuorovaikutustilanteissa. Lapsia ja nuoria kohdattaessa on välttämätöntä ymmärtää ja kunnioittaa heidän näkökulmaansa ja kehitystasoaan. Oppilaiden luontaiset tavat olla vuorovaikutuksessa voivat olla hyvin erilaisia, ja toimiva vuorovaikutus voi rakentua vain silloin, kun aikuinen tunnistaa oppilaan tarpeet ja vastaa niihin mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisuus sekä moninaisuuden huomioiminen ovat peruslähtökohtia kasvua ja kehitystä tukevalle toimivalle kohtaamiselle.

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen

Tutkimusten mukaan koulussa saadaan parhaimmat tulokset ulospäin suuntautuvan ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen sekä mielenterveyden edistymiseen, kun johdonmukaisen myönteisen käyttäytymisen tuen lisäksi samaan aikaan johdonmukaisesti opetetaan sosioemotionaalisia taitoja.

Sosioemotionaaliset taidot ovat joukko erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joihin kuuluvat tietoisuus itsestä, itsesäätely, tietoisuus toisista, sosiaaliset taidot ja ongelmanratkaisutaidot. Sosioemotionaalisten taitojen opetus edistää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja, asenteita ja toivottua käyttäytymistä, kouluilmapiiriä ja turvallisuutta, vertaissuhteita, yhteisön toimintaa sekä akateemisten taitojen oppimista. Lisäksi sosioemotionaalisten taitojen opetuksella on havaittu olevan myönteistä vaikutusta hyvinvointiin myös myöhemmin elämässä. Parhaimpia vaikutuksia on saatu opetuksella, joka on järjestelmällistä, aktiivista, taitoihin keskittyvää ja kohdennettua.

Taulukossa kaksi on kuvattu sosioemotionaalisten taitojen viisijako esimerkkiosataitoineen.

Taulukko 2. Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaalisten taitojen viisijako (CASEL)	Esimerkkejä osataidoista
Tietoisuus itsestä (ajatukset, tunteet, tarpeet, arvot)	<ul style="list-style-type: none"> • Omien tunteiden tunnistaminen • Ymmärrys tunteiden yhteydestä ajatuksiin ja käyttäytymiseen • Itsetuntemus, esim. vahvuudet, kehityskohteet • Itsensä hyväksyminen
Itsesäätely	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden säätely • Stressitekijöiden ja kuormittumisen tunnistaminen ja säätely • Tarkkaavuuden suuntaaminen ja säätely • Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen
Tietoisuus toisista (ajatukset, tunteet, tarpeet)	<ul style="list-style-type: none"> • Muiden tunteiden tunnistaminen • Toisten näkökulman tunnistaminen ja huomioiminen • Empatia ja myötätuntotaidot • Moninaisuuden huomioiminen
Sosiaaliset taidot	<ul style="list-style-type: none"> • Myönteisten ihmissuhteiden luominen ja ylläpitäminen • Toiminnan muokkaaminen tilanteen vaatimusten mukaan • Avun pyytäminen ja tarjoaminen • Kyky pitää puoliaan sekä ilmaista mielipiteensä ja tarpeensa
Ongelmanratkaisutaidot	<ul style="list-style-type: none"> • Ongelmatilanteiden tunnistaminen • Erilaisten ratkaisumahdollisuuksien tunnistaminen • Ratkaisujen arvioiminen ja valintojen tekeminen • Seurausten ymmärtäminen ja onnistumisen arvioiminen

Osallisuuden vahvistaminen ja yksinäisyyden torjuminen

Oppilaan hyvä kohtaaminen ja vuorovaikutustapojen huomioiminen on yksi tapa lisätä osallisuuden tunnetta. Jokaisen oppilaan tulee kokea olevansa tärkeä, merkityksellinen osa omaa ryhmäänsä tai luokkaansa ja laajemmin koko kouluyhteisöä. Ryhmään kuulumisella on suuri merkitys osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemukselle. Ryhmäyttäminen ja ryhmäytymisen taitojen opettaminen on tärkeää jokaiselle oppilaalle. Erityisen tärkeää se on niille lapsille ja nuorille, joille ryhmään liittyminen ja siinä oleminen eivät ole luontaisesti helppoja.

Osallisuuden ja ryhmään kuulumisen tukeminen ei kouluarjessa saa jäädä yksittäisten ryhmäytymispäivien varaan, vaan se tulee ottaa osaksi koulun arkea ja kaikkea toimintaa.

Kasvattajan toiminta ryhmän johtajana ja aktiivisena toiminnan vetäjänä tukee ryhmän ilmapiiriä, turvallisuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Omalla toiminnallaan kasvattaja opettaa ja mallintaa sosioemotionaalisia ja ryhmässä olemisen taitoja myös tiedostamattaan. Kun pedagoginen toiminta mahdollistaa oppilaiden aktiivisen toiminnan vertaistensa kanssa, heidän sosioemotionaaliset ja akateemiset taitonsa sekä ongelmanratkaisukykynsä kehittyvät. Tämä vahvistaa myös heidän osallisuutensa ja ryhmään kuulumisen tunnettaan.

Keskeisimmät päivän aikana esiin nostettavat asiat ovat:

1. Anna aikaa kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle, ole helposti lähestyttävä.
2. Ole kiinnostunut lasten ja nuorten mielipiteistä.
3. Osallista lapset ja nuoret toimintaan, suunnitteluun ja päätöksentekoon.
4. Suunnittele toimintaa, joka vahvistaa, niin vertais- kuin lasten ja nuorten sekä aikuisten välisiä suhteita.
5. Varmista, että lapset ja nuoret kokevat tulevaisuuden kohdelluiksi reilusti ja oikeudenmukaisesti.
6. Tue kaikkien oppilaiden ryhmään liittymistä ja ryhmään kuulumista osana arjen pedagogiikkaa ja muuta koulun toimintaa.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

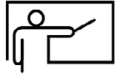
1. Aloitustyöskentely
2. Haastavat tilanteet koulussa
3. Koulun aikuiset käyttäytymisen tukijoina
- TAUKO
4. Vuorovaikutus myönteisen suhteen luomisen pohjana
- LOUNAS
5. Myönteisen vuorovaikutuksen rakentaminen
- KAHVI
6. Sosioemotionaaliset taidot ja niiden opettaminen
7. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, osallisuus ja yhteisöllisyys toivottua käyttäytymistä tukemassa
8. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> • Hanki työkirjat kaikille. • Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoihin. • Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. • Monista <ol style="list-style-type: none"> 1. osallistujalista 2. tutustumisbingo. • Tee Mentimeter (työskentely 5) ja sähköinen koulutuskerran arviointi, lisää tiedot (QR-koodi, linkki) dioille. • Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietokone, laturi • Osallistujalista • Fläppipaperia • Tusseja • Kyniä • Sinitarraa ja / tai teippiä • Nimitarrat • Liimamuiistolaput • Tutustumisbingolaput (► Liite 6; 1 kpl / osallistuja) • Artikkelin myönteisen käyttäytymisen tuen tutkimusperustaisista vaikutuksista: Santiago-Rosario ym., 2023 (► Liite 7; 1 kpl / osallistuja)

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)



- Kouluttajien esittäytyminen
- Koulutuskokonaisuuden esittely, koko koulutuksen tavoitteet ja työskentelytavat, käyttäytymisen tuen portaat (5 min)
- Osallistujien esittelykierros (nimi, koulu, työtehtävä)
- Säännöt → Luodaan yhdessä koulutettavien kanssa turvallisen työskentelyn pelisäännöt fläpille keskustellen (5 min)
- Jos koulutuksesta on päätetty tehdä alku- ja loppukyselyt, täytetään alkukysely tässä kohtaa.
- Päivän tavoite ja ohjelma



Huom! Ota ryhmän pelisäännöt -fläppi mukaan ja laita se jokaisella koulutuskerralla seinälle näkyvälle paikalle.



Esimerkki:



Pelisäännöt tai sopimukset

- Kunnioitetaan kaikkien ajatuksia
- Kaikilla on oikeus ohittaa oma vuoro
- Yksi henkilö puhuu kerrallaan
- Koulutustilanne on luottamuksellinen (puhuttu asiat jäävät osallistujien keskuuteen)
- Pidetään kiinni aikatauluista
- Pidetään puhelimet äänettömällä

Ryhmäyttäminen

”Ennen kuin aloitamme varsinaisen päivän aiheen käsittelyn, teemme yhden kokeuksellisen tehtävän.

Tiedän, että tällaiset harjoitukset voivat tuntua meistä aikuisista helposti hieman vaivaannuttavilta tai jopa päälle liimatuilta. Tämän harjoituksen tavoite on kuitenkin laajempi. Se antaa meille mahdollisuuden kokea itse pienen hetken, miltä oppilais-
tamme saattaa tuntua, kun pyydämme osallistumaan toimintaan, jossa heidän täytyy siirtyä pois mukavuusalueeltaan ja esimerkiksi luoda yhteyksiä toisiinsa. Samalla se auttaa meitä rakentamaan tähän tilaan luottamuksellisen ilmapiirin, jossa voimme myöhemmin keskustella avoimesti ja rehellisesti niistä haastavistakin tilanteista, joita työssämme kohtaamme.

Seuraavaksi pyydänkin teitä heittäytymään hetkeksi mukaan avoimin mielin – ja samalla tarkkailemaan, mitä ajatuksia ja tunteita harjoitus itsessänne herättää. Kaikki tunteukset ovat sallittuja ja arvokasta tietoa tulevaa varten.”



Ryhmäyttämisharjoitus

Kouluttajat valitsevat seuraavista tehtävistä yhden tai jonkin vastaavan itsellensä tutun saman tavoitteen täyttävän tehtävän.

- **Tutustumisbingo:** (► Liite 6)
 - ”Kun olet saanut bingon, voit palata paikallesi. Esittäydy sitten vieressäsi istujalle, joka sinun tulee ihan lopuksi esitellä kaikille.”
- **Tutustumiskävely:**
 - Kouluttaja antaa yksi kerrallaan ohjeen, jonka perusteella etsitään yksi henkilö, joka
 - 1) opettaa samaa oppiainetta,
 - 2) pitää samasta musiikista,
 - 3) pitää samasta ruuasta,
 - 4) ajattelee, että omassa koulussa on selkeät säännöt,
 - 5) toivoisi enemmän yhteistyötä oppilaiden tueksi,
 - 6) kokee, että itsellä on keinoja vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen.

Viimeisen tehtävän jälkeen kouluttaja pyytää juuri löydettyä paria esittelemään toisensa muille.
- **Samanlaisten kavereiden etsintä:**
 - ”Etsi omaa ainetta opettavat opettajat tai muu sinulle sopiva ammattiryhmä. Kokoonnutkaa ryhmäksi. Esitellä itsenne ryhmälle ja kertokaa oma ’supervoimanne’ tai ’asia, jota et tiennyt minusta’, esimerkiksi jokin erityinen harrastus. Ryhmäkesustelun jälkeen esitellä ryhmässä sovitulla tavalla toisenne kaikille.”

2. Haastavaksi koetut tilanteet koulussa (noin 20 min)

” Alussa kerroimme, että tämän koulutuksen tavoitteena on muun muassa pyrkiä helpottamaan opettajan arkea antamalla tutkitusti tehokkaita keinoja oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen ja ryhmänhallintaan ja tätä kautta vähentää ei-toivottua käyttäytymistä koulussa, lisätä työrauhaa ja mahdollistaa sekä oppiminen että opettaminen.

Tarkastellaan ensin työrauhanäkökulmaa miettimällä teidän arjessanne nousevia kouluarjen haastavia tilanteita, joihin pyrimme tämän koulutuksen avulla vaikuttamaan.”

TYÖKIRJA
s. 5



Parikeskustelu vieressä istuvan kanssa

Keskustele parisi kanssa ja kirjatkaa työkirjoihinne sivulle 5:

- Minkälaisia haastavia tilanteita on koulun arjessa?
- Mistä nämä tilanteet voivat johtua?
- Mitkä ovat vahvuuksiasi haastavissa tilanteissa?
- Minkälaisiin asioihin toivoisit tukea?



→ **Koonti fläpille tai tiedostoon.**

Kouluttaja osoittaa keskustelun aikana tai sen jälkeen kohtia, joihin pyritään löytämään ratkaisuja koulutuksen aikana.



Huom! Ota fläppi tai tiedosto talteen. Siihen palataan viimeisellä koulutuskerralla.

3. Koulun aikuiset käyttäytymisen tukijoina (noin 30 min)

”Koulun aikuisen kyky tukea oppilaita lähtee itsetuntemuksesta. Omien arvojen, motivaation ja jaksamisen ymmärtäminen luo perustan koko kasvatustehtävällemme – roolille, jota myös perusopetuslaki ja opetussuunnitelma korostavat velvoittaessaan meitä tukemaan nuorten kasvua ihmisyyteen ja vastuullisuuteen.

Ammatillinen itsetuntemus on perusta, jolle koulun aikuisen laaja-alainen kasvatustehtävä rakentuu. Emme ole vain tiedon välittäjiä, vaan ennen kaikkea kasvun tukijoita, joiden tehtävänä on luoda turvallinen ja kannustava oppimisympäristö.

Seuraavassa tehtävässä syvennymme tähän kaksiosaisesti. Ensin pohdit yksin omaa ammatillisuuttasi ja jaksamistasi. Sen jälkeen laajennat näkökulmaa parin kanssa keskustelemalla koulun aikuisen kasvatuksellisesta roolista ja sen sovittamisesta arkeen.”

TYÖKIRJA
s. 6–7



Yksilötyöskentely

Mieti ja kirjaa työkirjaasi sivulle 6:

- Miksi haluat olla opettaja/ammattilainen koulussa?
- Minkälainen on mielestäsi riittävän hyvä opettaja/koulun ammattilainen?
- Minkälainen opettaja/koulun aikuinen haluaisit olla?
- Mikä estää sinua olemasta sellainen opettaja/koulun aikuinen kuin haluaisit olla?
- Mikä antaa voimia ja energiaa koulussa työskentelyyn?
- Mikä auttaa sinua palautumaan?
- Mistä saat tukea, kun sitä tarvitset?
- Minkälaisiin asioihin toivoisit tukea?



Parikeskustelu vieressä istuvan kanssa

Keskustele vieressä istuvan kanssa seuraavista kysymyksistä. Kirjatkaa työkirjoihinne sivulle 7:

- Mitä kasvatuksellisia tehtäviä sinulla on koulun aikuisena?
- Mitä hyötyjä ja esteitä kasvatuksellisella tehtävällä on?
- Miten pystyt sovittamaan ajallisesti yhteen opetus- ja kasvatustehtävät?

→ Koonti keskustellen:

Nostetaan esiin muutamien osallistujien ajatuksia omasta opettajuudesta sekä koulun aikuisten kasvatuksellisista tehtävistä. Keskustellaan yhdessä opetus- ja kasvatustehtävän yhteensovittamisesta. *”Haluaako joku jakaa ajatuksiaan, joita pohdinnassa heräsi?”*

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lyhyt tauko (10 min)

4. Vuorovaikutus myönteisen suhteen luomisen pohjana (noin 1 h 15 min)

a) Lasten ja nuorten ajatuksia koulun aikuisista

”Olemme todenneet, että koulun aikuisen rooli on paljon muutakin kuin vain tiedon välittämistä. Meidän vastuullamme on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä ja toimia samalla moraalisina ja eettisinä esikuvina. Meillä itsellämme voi olla tiettyjä käsityksiä tai odotuksia itsestämme tai itseltämme opettajina ja koulun aikuisina. Mutta miten tämä kasvatusvastuu toteutuu käytännössä? Yksi keskeisimmistä keinoista on vuorovaikutus.

Myönteinen vuorovaikutus on pohja kaikelle kasvulle ja kehitykselle. Kun oppilaat kokevat, että heitä kuunnellaan, arvostetaan ja ymmärretään, he ovat avoimempia oppimaan, jakamaan ajatuksiaan ja hakemaan apua tarvittaessa. Myönteinen suhde opettajaan tai muuhun koulun aikuiseen voi olla ratkaiseva tekijä oppilaan koulunkäynnille ja hyvinvoinnille.

Seuraavaksi sukellamme syvemmälle vuorovaikutuksen maailmaan ja pohdimme, miten voimme luoda myönteisiä suhteita oppilaisiimme. Ennen sitä kuitenkin kuulemme oppilaiden omia ajatuksia siitä, millainen on hyvä opettaja tai aikuinen koulussa. Nämä haastatteluvideot tarjoavat arvokasta näkökulmaa siihen, mitä oppilaat todella arvostavat ja odottavat meiltä aikuisilta.”

TYÖKIRJA
s. 17



Video

Lasten ja nuorten ajatuksia koulun aikuisista (kesto 4:01)

”Videon aikana voit kirjata työkirjan muistiinpanosivulle (s. 17) huomioitasi siitä, mitä oppilaat aikuisilta toivoisivat.”



Parikeskustelu vieressä istuvan kanssa

”Keskustele vieressä istuvan kanssa, minkälaisia ajatuksia lasten ja nuorten puheenvuorot herättivät.”

→ Koonti keskustellen:

Kysytään osallistujilta, minkälaisia ajatuksia lasten ja nuorten puheenvuorot herättivät. Minkälaisia yhtäläisiä toiveita oppilailla oli iästä riippumatta?

b) Vuorovaikutuksen merkitys suhteen luomisessa

”Juuri katsomallamme videolla oppilaat kertoivat ajatuksiaan hyvästä opettajasta tai koulun aikuisesta. Viestit olivat selkeitä: rauhallisuus, aito kiinnostus, selkeät rajat ja jokaisen ainutlaatuisuuden ymmärtäminen. Kaikki nämä teemat kietoutuvat vuorovaikutukseen, joka onkin tärkein työkalumme myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Vuorovaikutus ei ole vain sanoja – oppilaat tulkitsevat jatkuvasti myös kehonkieltämme, ilmeitämme ja äänensävyämme, ja nämä nonverbaaliset viestit ovat usein sanoja voimakkaampia.

Koska oma vuorovaikutustapamme ja asenteemme vaikuttavat suoraan luokan ilma-
piiriin, on tärkeää pysähtyä tutkimaan itseämme. Miten minä toimin vuorovaikutusti-
lanteissa? Minkälainen kuuntelija olen? Onko asenteeni pääosin kannustava, ja miten
oma mielialani näkyy toiminnassani? Oman toiminnan tiedostaminen on ensimmäinen
askel kohti entistä parempia ja antoisampia kohtaamisia oppilaiden kanssa.

Tässä osiossa syvennymme vuorovaikutukseen kolmivaiheisesti. Ensin pohdit omaa
toimintaasi itsearviointitehtävien avulla. Tämän jälkeen syvennämme ymmärrystä
videoluennon avulla. Lopuksi kokoamme yhteen ajatuksia ja keinoja hyvän vuoro-
vaikutuksen rakentamiseksi ja sen esteiden ylittämiseksi.”

TYÖKIRJA
s. 8–9



Yksilötehtävä

”Pohdi työkirjan sivun 8–9 itsearviointitehtävien avulla itseäsi ja toimintatapojasi vuorovaikutustilanteissa.”



→ Koonti keskustellen: Tehdään muutamia nostoja kirjauksista.

”Haluaako joku jakaa omia havaintojaan tai huomioitaan?”

Kerätään näkyviin hyvän vuorovaikuttajan ja kuuntelijan ominaisuuksia.



- vastavuoroisuus
- kiinnostus, kuuntelu
- toisen edellytysten huomiointi
- luonteva vuorottelu
- ymmärryksen osoittaminen
- samaan rytmiin tahdistuminen
- oman energian ja asenteen vaikutus muihin (myös negatiivisen)

Lopuksi voidaan kysyä: *”Mitä ajatuksia tehtävä herätti?”*

”Seuraavaksi kuullaan, mitä tutkimustieto kertoo vuorovaikutuksen merkityksestä. Asiantuntijana videolla on lastenpsykiatri Anita Puustjärvi.”



Video

Vuorovaikutuksen merkitys ja siihen vaikuttavia tekijöitä
(kesto 13:03)

”Videoluennon aikana voit kirjata työkirjan muistiinpanosivulle (s. 17) keskeisimpiä vuorovaikutukseen liittyviä asioita.”

TYÖKIRJA
s. 17



Pienryhmä- tai yhteinen keskustelu

Katsomisen jälkeen asiaa käsitellään pienryhmissä tai lyhyen itsenäisen pohdinnan jälkeen kouluttajajohtoisesti. Keskeiset havainnot kirjataan työkirjaan. Työtavan voi valita aikataulun mukaan.



Pohdittavat kysymykset:

- Miksi on tärkeää rakentaa hyvää vuorovaikutusta (hyödyt)?
- Mikä on esteenä hyvän vuorovaikutuksen rakentamiselle?
- Minkälaisia työhön liittyviä vuorovaikutusrooleja sinulla on päivän aikana?

TYÖKIRJA
s. 10



→ Koonti keskustellen:

Tehdään muutamia nostoja osallistujilta vuorovaikutuksen merkityksestä ja kootaan hyötyjä ja esteitä fläpille tai tiedostoon.

- kielellinen ja ei-kielellinen viestintä
- tunteet tarttuvat
- vaikuttaa itsetuntoon, minäkuvaan ja käyttäytymiseen
- myönteiset vuorovaikutuskokemukset tärkeitä psyyken psyykkisen hyvinvoinnin kannalta
- myötätunnon osoittaminen lisää yhteistyöhalukkuutta
- vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen vaikuttavat monet eri asiat samanaikaisesti

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko 45 min

5. Myönteisen vuorovaikutuksen rakentaminen

(noin 1 h 15 min)

a) Hyvän vuorovaikutuksen elementtejä (15 min)

Tauon jälkeen esille dia ”Mitä tulee paikalle, kun sinä tulet paikalle?”

”Aamupäivällä tarkastelimme koulun aikuisten toimintaa ja sen vaikutusta kouluympäristössä. Pohdimme, miten asenteemme, mielialamme ja tietoisuutemme omista tunteistamme vaikuttavat oppilaidemme hyvinvointiin ja oppimiseen. Nyt, kun olemme lisänneet itsetuntemustamme vuorovaikuttajina, on aika syventyä siihen, minkälaisista tekijöistä hyvä vuorovaikutus konkreettisesti koostuu.”



Aivoriihi

”Mieti, mitkä ovat hyvän vuorovaikutuksen elementtejä. Kirjoita Mentimeteriin kolme ensimmäiseksi mieleesi tulevaa asiaa. Katsotaan kirjoittamistanne sanoista muodostuvasta sanapilvestä, mitä ajattelette keskeisimpien vuorovaikutuksen elementtien olevan.”

Aivoriihi sähköiselle alustalle, esimerkiksi Mentimeter, johon koulutettavien kirjoittamista sanoista muodostuu sanapilvi, jossa sana on sitä suurempi, mitä enemmän mainintoja se saa.

→ Koonti keskustellen:

Nostetaan osallistujien kirjoittamien ajatusten avulla vuorovaikutuksen keskeisimmät asiat vielä kerran esille.



- **Aktiivinen kuuntelu:** kyky kuunnella toista ihmistä aidosti ja empaattisesti, pyrkimättä keskeyttämään tai tuomitsemaan
- **Selkeä ja kunnioittava viestintä:** kyky ilmaista itseään selkeästi ja kunnioittavasti ottaen huomioon toisen ihmisen näkökulman
- **Empatia:** kyky ymmärtää ja jakaa toisen ihmisen ajatuksia ja tunteita
- **Aitous:** kyky olla oma itsensä vuorovaikutustilanteessa, ilman teeskentelyä tai rooleja

b) Aikuisen ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutus (40 min)

”Olemme nyt tunnistaneeet hyvän vuorovaikutuksen keskeiset elementit. Olemme hahmotelleet, mistä hyvä vuorovaikutus koostuu. Nyt siirrymme tärkeimpään vaiheeseen: miten toteutamme sen käytännössä?”

Seuraavaksi jaamme kokemuksia ja ideoita erilaisista menetelmistä ja käytännöistä, joilla voimme vahvistaa suhdettamme oppilaisiimme ja edistää myönteistä vuorovaikutusta luokassa ja koulussa. Tarkastelemme niin verbaalisia kuin nonverbaalisiakin keinoja ja pohdimme, miten voimme soveltaa niitä omiin opetustilanteisiimme parhaalla mahdollisella tavalla. Tavoitteena on löytää itselle sopivia, käytännönläheisiä sekä sanallisia että sanattomia keinoja, joilla voimme tehdä myönteisestä vuorovaikutuksesta luokan ja koulun toimintaa ohjaavan normin.”

TYÖKIRJA
s. 11



Ryhmätyöskentely

Jako ryhmiin tehdään ryhmäyttämistä tukevasti, esimerkiksi leikattujen korttien avulla, tekemällä jako viiteen tai poimimalla jokaiseen ryhmään yksi henkilö jokaisesta koulusta.

Ryhmät kirjaavat fläpille tai tiedostoon konkreettisia keinoja eli ”arjen helmiä” myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseksi. Nämä ajatukset esitellään muille.

- Miten koulun aikuiset voivat edistää hyvää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja voittaa mahdolliset esteet?
- Miten rakennetaan ja ylläpidetään vuorovaikutusta oppilaiden kanssa?

→ Koonti keskustellen:

Jokainen ryhmä esittelee ajatuksensa keinoista edistää hyvää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja niistä keskustellaan yhteisesti. Ideoiden täydennys työkirjaan sivulle 11.



- oppilaan tuntemus
- ennako-olettamusten tietoinen sivuuttaminen
- nimellä tervehtiminen
- myönteisten huomioiden tekeminen oppilaasta
- ymmärtävä kiireetön kohtaaminen
- huumori
- rohkeus ja heittäytyminen
- hyvän vuorovaikutuksen mallintaminen
- pedagogiset toimintatavat ja koulupäivään, esimerkiksi välitunteihin ja ruokailuun, liittyvät ratkaisut, jotka lisäävät myönteistä, rakentavaa vuorovaikutusta

c) Aikuisten välinen myönteinen vuorovaikutus (20 min)

”On tärkeä muistaa, että koulu ei ole erillinen saareke vaan osa laajempaa yhteisöä. Niin koulun sisällä kuin myös sen ulkopuolella on monia tahoja, joiden kanssa yhteistyötä tehdään osana arkea.

Myönteinen vuorovaikutus ei rajoitu vain oppilaisiin, vaan ulottuu kaikkiin koulun aikuisiin, huoltajiin ja koulun muihin sidosryhmiin. Toimiva yhteistyö on avain oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Samalla se vahvistaa omaa ammatillista jaksamistamme, parantaa työn laatua ja ilmapiiriä, rakentaa koko kouluyhteisön hyvinvointia ja luottamusta sekä luo yhteisöllisyyden tunnetta.

Hyvä vuorovaikutus huoltajien kanssa on keskeistä. Se luo luottamusta ja yhteistyötä, mikä on tärkeää oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Kun huoltajat tuntevat olevansa osa kouluyhteisöä, he ovat todennäköisemmin sitoutuneita tukemaan lastensa koulunkäyntiä.

Seuraavaksi pohdimme, miten voimme käytännössä rakentaa ja ylläpitää näitä tärkeitä vuorovaikutussuhteita.”

TYÖKIRJA
s. 12



Parikeskustelu

Parit jaetaan ryhmäytymistä tukien esimerkiksi muistipelikorttien avulla tai sähköisesti arpomalla (esimerkiksi classroomscreen.com -alustalla).

Miettikää pareittain ja kirjatkaa työkirjoihin sivulle 12:

- Miten rakennetaan myönteistä vuorovaikutusta huoltajien kanssa? (Konkreettisia keinoja.)
- Miten rakennetaan myönteistä vuorovaikutusta kollegoiden kesken? (Konkreettisia keinoja.)
- Miten rakennetaan myönteistä vuorovaikutusta monialaisessa yhteistyössä? (Konkreettisia keinoja.)

”Lisäksi voitte pohtia, mitä hyötyä on hyvästä yhteistyöstä ja mitä esteitä sille on.”

→ Koonti keskustellen:

Tehdään nostoja keskeisistä asioista pareilta. Erityisesti huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä kouluttajan tehtävänä on varmistaa, että esille nousevat erilaiset tavat tehdä yhteistyötä ja erilaiset yhteydenpito välineet sekä se, minkälainen viestintä ja yhteistyö erilaisissa tilanteissa lisää luottamusta.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää kahvitauko (15 min)

6. Sosioemotionaaliset taidot ja niiden opettaminen

(20 min)

”Toimiva vuorovaikutus rakentuu sosioemotionaalisille taidoille, kuten empatialle, itsesäätelylle ja ongelmanratkaisulle, joita nyt alamme tarkastelemaan. Moni saattaa ajatella, että näiden taitojen tukeminen on erityisopettajan tai kuraattorin työtä eikä kuulu aineenopettajan tehtäviin. Totuus kuitenkin on, että sosioemotionaaliset taidot eivät elä omassa siilossaan ja niitä voi opettaa ja omalla toiminnallaan mallintaa ihan jokainen koulun aikuinen. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opitaan ja opetetaan jatkuvasti – arjen pienissä hetkissä, käytävillä ja oppituntien lomassa. Kukaan meistä ei ole näissä taidoissa valmis, ja niitä voi oppia missä iässä vain. Tärkeintä on huomata ne lukemattomat tilaisuudet, joita arki meille tarjoaa.

Seuraavassa tehtävässä pureudummekin juuri tähän: miten voimme omassa työssämme, osana omaa opetustamme, oppiainettamme ja kaikkia kouluarjen tilanteita, tukea näitä elämässä tärkeitä taitoja.”

TYÖKIRJA
s. 13



Parikeskustelu

Jatketaan työskentelyä saman parin kanssa kuin ennen taukoa.

”Tutustukaa työkirjan sivun 13 taulukkoon (sama taulukko tämän käsikirjan sivulla 29), pohtikaa ja numeroikaa yläkoululaisen viisi tärkeintä sosioemotionaalista taitoa. Pohtikaa, kuinka näitä taitoja voitaisiin kouluarjessa tehokkaimmin opettaa, tukea ja vahvistaa sekä koko yhteisössä että osana omien oppiaineittenne opetusta tai muuten omaa työtänne.”

→ Koonti keskustellen:

Nostetaan esille sosioemotionaalisten taitojen laaja-alaisuus sekä monet mahdollisuudet opettaa ja tukea niitä osana kouluarkea. Kerätään osallistujilta esimerkkikeino jokaiseen osa-alueeseen.



- tietoisuus itsestä →
- itsesäätely →
- tietoisuus toisista →
- sosiaaliset taidot →
- ongelmanratkaisutaidot →

7. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen: osallisuus ja yhteisöllisyys toivottua käyttäytymistä tukemassa (40 min)

”Olemme juuri tarkastelleet yksilön sosioemotionaalisia taitoja. Yksilön taidot saavat merkityksensä vasta yhteisössä, jossa ne punoutuvat osaksi kaikkia arjen kohtaamisia. Yläkoululaiselle erityisesti kohtaamiset oman vertaisryhmän kesken ovat tärkeitä, ja ystävät voivat olla tärkein syy tulla kouluun. Meidän aikuisten tehtävänä on varmistaa, että tämä sosiaalinen ympäristö on turvallinen ja kannustava. Tämä ei tapahdu itsestään, vaan vaatii aktiivista työtä. Siksi siirrymme nyt tarkastelemaan, miten voimme tietoisesti vahvistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Sosiaalisten taitojen tukemisen lisäksi tarvitaan aktiivista **ryhmäyttämistä**, joka luo luottamuksen ja turvan ilmapiirin, sekä **osallisuutta ja yhteisöllisyyttä** tukevia käytäntöjä, jotka saavat jokaisen tuntemaan itsensä hyväksytyksi omana itsenään ja tärkeäksi osaksi joukkoa. Tällaisessa ilmapiirissä oppilas voi helpommin sitoutua koulutyöhön, ottaa vastuuta ja voida hyvin. Nämä kokemukset eivät ainoastaan ehkäise kiusaamista ja ulkopuolisuutta, vaan ne tekevät koulusta paikan, jossa jokainen voi onnistua ja innostua.

Seuraavissa tehtävissä pureudumme keinoihin, joilla luomme ja ylläpidämme hyvää ryhmähenkeä ja lisäämme osallisuutta koulun arjessa.”

**Video**

Ryhmyttäminen (kesto 9:38)



Videoluento voidaan katsoa yhdessä koko ryhmän kanssa tai vaihtoehtoisesti voidaan jakautua heti aluksi koulukohtaisiin ryhmiin ja katsoa videon omasta laitteesta tehden samalla työkirjan sivun 14 tehtäviä.

”Videoluennon aikana voi kirjata työkirjan muistiinpanosivulle (s. 17) keskeisimpiä ryhmyttämiseen liittyviä asioita.”

**Ryhmäkeskustelu**

”Keskustelkaa yhdessä oman koulunne aikuisten kanssa ryhmyttämisen merkityksestä, hyvistä jo käytössä olevista ryhmyttämisen tavoista, mahdollisuuksista jakaa toimivia tapoja sekä ihan uusista ideoista.”

- Mikä merkitys ryhmyttämällä on oppilaan hyvinvoinnin, turvallisuuden kokemuksen ja ilmapiirin kannalta?
- Millä keinoin voit omassa työssäsi tukea oppilaiden ryhmytymistä?
- Millä keinoin voidaan luoda ja vahvistaa ryhmähenkeä?
- Millä keinoin voidaan ylläpitää ryhmähenkeä?

”Pohtikaa sen lisäksi oman koulunne näkökulmasta seuraavia kysymyksiä:

- Miten oppilaita voidaan sitouttaa oppimiseen ja koulunkäyntiin?
- Millä keinoin voisi lisätä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulussa/oppitunneilla?
- Millä keinoin voisi lisätä vastuunantamista, oppilaiden vastuun-
tuntoa ja valinnanmahdollisuuksia koulussa/oppitunneilla?”

**→ Koonti fläpille tai tiedostoon:**

Ryhmät esittelevät ajatuksensa ryhmähengen luomisesta ja ylläpitämisestä sekä yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunteiden tukemisesta. Hyvät toimintatavat kirjataan näkyville fläpille tai tiedostoon.



- ryhmyttäminen osaksi arkea
- huomioi ryhmän kehitysvaihe
- parien ja ryhmien valinta sekä ryhmän istumajärjestys ryhmyttämisen keinoina
- ryhmyttävän toiminnan lisäksi tuettava erityisesti niiden oppilaiden ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen taitoja, joille tämä ei ole luontaisesti helppoa
- aikuinen toimii ryhmän johtajana luoden turvallisuutta
- oppilaiden ajatusten ja ideoiden kysyminen, kuuleminen ja hyödyntäminen

8. Lopputyöskentely (20 min)

Lopuksi kerrataan lyhyesti päivän teemat ja keskeisimmät havainnot. Esimerkiksi näin:

”Päivän aikana olemme tarkastelleet koulun hyvinvointia monesta eri näkökulmasta, ja on tullut selväksi, kuinka tiiviisti kaikki teemat kietoutuvat toisiinsa. Päivän aluksi keskustelimme omista arvoistamme, motivaatiostamme ja tavastamme olla vuorovaikutuksessa ja sitten laajensimme näkökulmaa kohtaamisiin niin oppilaiden, kollegoiden kuin muidenkin aikuisten kanssa. Totesimme, että myönteinen ja turvallinen ilmapiiri rakentuu arvostavasta vuorovaikutuksesta, joka puolestaan perustuu sosioemotionaalisiin taitoihin. Näitä taitoja taas harjoitellaan ja vahvistetaan parhaiten turvallisessa ryhmässä, jota luomme tietoisesti ryhmäytymisen ja osallisuutta tukevien käytäntöjen avulla. Kaiken ytimessä on oivallus, että me aikuiset olemme avainasemassa tämän hyvinvointia tukevan kulttuurin luomisessa.”

Tähän kouluttajat voivat vielä tehdä nostoja esimerkiksi seinillä olevista fläpeistä.

”Jotta asiat eivät jää vain puheen tasolle, jaamme seuraavaksi teille välitehtävät, jotka on suunniteltu juuri teidän arkeenne ja luokkaympäristöönne sopiviksi. Näiden tehtävien tarkoituksena on antaa teille mahdollisuus kokeilla ja soveltaa oppimianne asioita omassa työssänne, omien oppilaidenne kanssa.

Älkää nähkö näitä tehtäviä pelkästään ”kotiläksyinä”, vaan arvokkaina oppimiskokemuksina. Ne tarjoavat teille mahdollisuuden havainnoida, reflektoida ja kehittää omia taitojanne. Muistakaa, että jokainen luokka ja jokainen oppilas on ainutlaatuinen, joten olkaa rohkeita kokeilemaan ja muokkaamaan lähestymistapojanne omien tarpeidenne mukaan. Uskon, että nämä välitehtävät tuovat teille uusia oivalluksia ja käytännön työkaluja, joista on hyötyä arjessanne.”

Välitehtävä

- Tervehdi oppilaita enemmän kuin aikaisemmin, myös heitä, joita et itse opeta. Miten oppilaat reagoivat?
- Pyri lisäämään tunneillasi oppilaiden keskinäistä sekä sinun ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Valitse yksi tai kaksi sivuille 11 ja 14 kirjaamistasi keinoista.
- Kysy joltakin opettamaltasi oppilasryhmältä:
 - Mihin asioihin oppilaat toivoisivat voivansa vaikuttaa?
 - Miten koulussa tai luokassa voitaisiin edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmäytymistä?
 - Miten koulussa voitaisiin edistää oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta?
- Lue Santiago-Rosario ym. (2023) artikkeli: *Onko myönteinen käyttäytymisen tuki näyttöön perustuva menetelmä?* Vastaa artikkelin perusteella työkirjan sivun 19 tehtäviin.

Jaetaan artikkeli osallistujille joko paperisena tai sähköisesti. (Osallistujia kannattaa kehottaa laittamaan itselleen muistutuksen kalenteriin tämän tekemisestä tms. Seuraava kerta aloitetaan tämän tehtävän käsittelyllä.)

Fiiliskierros

"Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella"



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä ja toivotetaan tsemppiä seuraaville viikoille. Muistutetaan myös seuraavan tapaamiskerran ajankohdasta.

Koulutuskerta 2.

Psykososiaalinen oppimisympäristö 2: Toivotun käyttäytymisen tukeminen

TAVOITE: Tuntea paremmin ne keinot, joilla toivottua käyttäytymistä lisätään luokissa ja koko koulussa kiinnittämällä huomio siihen, mitä halutaan nähdä enemmän.

Johdatus koulutuspäivään

Koulun yhteiset käyttäytymisodotukset ja kaikkien aikuisten samansuuntainen toiminta ovat perusta, jonka päälle kaikki toivotun käyttäytymisen tukeminen rakentuu. Käyttäytyminen on opittava taito, jota voidaan opettaa ja harjoitella. Kuten kaikissa taidoissa, myös käyttäytymisessä toiset lapset ja nuoret tarvitsevat enemmän harjoittelua ja tukea kuin toiset. Opetuksen tulee olla järjestelmällistä ja pitkäjänteistä. Lisäksi koulun aikuisten tulee mallintaa odotusten mukaista, toivottua käyttäytymistä osana kaikkia kouluarjen tilanteita. Tiedetään, että haastavaksi koettua käyttäytymistä esiintyy useimmiten tilanteissa, joissa lapset ja nuoret eivät tiedä, minkälaista käyttäytymistä tilanteessa odotetaan, tai kun heiltä odotetaan taitoja, joita heillä ei vielä ole.

Käyttäytymisen opettamisen ja oppimisen taustalla vaikuttavia teorioita ovat sosiaalisen oppimisen teoria sekä behaviorismi. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppiminen on mallioppimista, jossa oppiminen tapahtuu yhteisön taitavampien jäsenten toimintaa seuraamalla ja jäljittelemällä. Behavioristisen lähestymistavan peruseriaatteena on oppimisen näkeminen ärsyke–reaktio-sarjoina. Idea voidaan tiivistää kirjainyhdistelmällä A–B–C, jossa A tarkoittaa edeltäjää (attendance), B käyttäytymistä (behavior) ja C seurausta (consequence).

Toivotun käyttäytymisen ohjaamisessa tärkeintä on keskittyä A-kohtaan eli tapahtumiin, jotka edeltävät käyttäytymistä. Ennakoivilla strategioilla, kuten ympäristön jäsentämisellä, käyttäytymisodotuksilla, myönteisellä ohjauksella ja käyttäytymisen taitojen opettamisella, on keskeinen merkitys toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Käyttäytymisen tukemisessa seurauksena (C) toimii kasvattajan antama palaute, myönteinen vahvistaminen kehuilla, ohjaaminen oikeaan toimintaan tai sovitut seuraamukset ei-toivotusta käyttäytymisestä.

Käyttäytymisodotukset toivotun käyttäytymisen perustana

Käyttäytymisodotukset ja säännöt luovat pohjan kaikelle käyttäytymisen opettamiselle. Yhteiset käyttäytymisodotukset, selkeät säännöt, myönteinen huomio ja palaute toivotusta käyttäytymisestä toimivat ongelmia ehkäisevinä, lapsia ja nuoria suojaavina ja hyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Hyvinvoinnin lisääntyminen vaikuttaa myönteisesti niin ilmapiiriin, käyttäytymiseen ja sosioemotionaalisiiintaitoihin kuin lasten ja nuorten oppimiseen.

Käyttäytymisodotusten perusta ovat koulun yhteisesti määritellyt arvot, joihin kaikki yhteisössä sitoutuvat. Käyttäytymisodotukset ovat myönteisesti muotoiltuja ja konkreettisia kuvauksia koulussa toivotusta käyttäytymisestä. Kolmesta viiteen myönteisesti muotoiltua käyttäytymisodotusta on riittävästi. Yleisistä käyttäytymisodotuksista täsmennetään konkreettiset ja tarkasti rajatut toimintaohjeet eri tiloihin ja tilanteisiin.

Kun käyttäytymisodotukset tehdään yhteistyössä kouluyhteisön aikuisten, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, on kaikkien helpompi sitoutua niihin. Käyttäytymisodotuksia ja sääntöjä luotaessa oppilaille on annettava todellinen mahdollisuus vaikuttaa. Heitä ei saa käyttää vain ”kumileimasimena” säännöille, jotka aikuiset ovat todellisuudessa määritelleet etukäteen.

Toivotun käyttäytymisen opettaminen

Tilannetietoista, toivottavaa käyttäytymistä voidaan oppia ja opettaa, ja samoin ei-toivotusta tai epäsovivasta käyttäytymisestä voi oppia pois. Käyttäytymismallien opettaminen vaatii selkeää toimintaohjeiden antamista ja sovittujen mallien harjoittelemista sekä onnistumisten vahvistamista täsmällisillä kehuilla, esimerkiksi: ”Kaisla, odotat ohjeita hienosti työskentelyvälineet valmiina!”, ”Daniel, viittasit mahtavasti hiljaa ja puhuit vasta luvan saatuasi!”.

Kun käyttäytyminen nähdään opittavana taitona, voidaan käyttäytymisen taitojen oppimiseen ja opettamiseen soveltaa samoja peruseriaatteita kuin kaikkeen muuhunkin opettamiseen. Keskeisiä elementtejä ovat motivaation herättäminen ja ylläpitäminen, tavoitesuuntautuneisuus sekä toiminnasta seuraava palaute.

Ei-toivotun käyttäytymismallin muuttaminen voi yläkouluikäisille olla haastavaa. Mitä kauemmin lapsi tai nuori on toiminut ei-toivotulla tavalla, sitä vaikeampaa poisoppiminen on, ja siksi on vaikeampaa vaikuttaa nuorten kuin pienempien lasten käyttäytymiseen. Vaikka käyttäytymisen muutos voi olla vaikeaa, on se kuitenkin mahdollista. Vaihtoehtojen tunnistaminen ei-toivotulle käyttäytymiselle yhdessä lapsen tai nuoren kanssa, ja tämän uuden käyttäytymismallin opettaminen tukevat myönteistä käyttäytymisen muutosta.

Mahdollisuus onnistua lisää toivotun käyttäytymisen todennäköisyyttä. Siksi tavoitteiden pitää olla riittävän pieniä ja vaihtoehtoisen toivotun käyttäytymisen tulee palvella samaa tarvetta kuin aikaisempi ei-toivottu käyttäytyminen, Esimerkiksi oppilas, joka vaeltelee ei-toivotusti oppimistilassa, voidaan ohjata tekemään käytäväkävely tai pyytää häntä suorittamaan jokin kasvattajaa avustava tehtävä, kuten tarvikkeiden jakaminen.

Käyttäytymisen taitojen oppimista voidaan tukea konkretisoimalla tavoitteet ja jakamalla ne osatavoitteiksi. Sopivan kokoisten osatavoitteiden kautta tavoitteet ovat saavutettavissa, ja kun niissä onnistumiseen kiinnitetään erityistä huomiota, tulee tavoitteiden eteen ponnisteleminen ja niiden saavuttamisesta palkitsevaa.

Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen

Käyttäytymisen opettamisessa tärkein vahvistaja on toivotun käyttäytymisen huomaaminen ja vahvistaminen kehuilla. Hyvä yleisohje on kehua sitä toimintaa, jota halutaan nähdä enemmän. Myönteistä palautetta ei saa säästellä, kun käyttäytyminen on toivottua tai jo toivotun suuntaista. Tärkeää on antaa myönteistä palautetta myös yrittämisestä.

Myönteinen palaute toimii käyttäytymisen ohjaamisessa sekä välittömänä heti toivotun käyttäytymisen jälkeen annettavana että välillisenä myöhemmin seuraavana vahvistajana. Tutkimusten mukaan kehujen ja moitteiden suhteen pitäisi olla 5:1 eli viisi myönteistä palautetta yhtä korjaavaa kohden.

Paljon negatiivista palautetta saanut oppilas hyötyy myönteisestä palautteesta vielä tavallista enemmän. Koska palautteen vastaanottaminen voi heille olla vaikeaa, tulee kasvattajan oppilaantuntemuksensa perusteella muokata palautteen antamisen tapoja. Tärkeää on huomata pienetkin edistysaskeleet, antaa niistä välitöntä myönteistä palautetta ja kasvattaa näin oppilaan saaman myönteisen palautteen määrää.

Toivotun käyttäytymisen opettaminen vaatii koulun aikuisten sitoutumista yhteisiin käyttäytymisodotuksiin ja toimintamalleihin, onnistumisten huomaamiseen ja myönteisen huomion antamiseen, selkeästi ohjaamalla ja täsmällistä myönteistä palautetta antamalla.

Keskeisimmät päivän aikana esiin nostettavat asiat ovat:

1. Määrittele toivottu käyttäytyminen myönteisesti toimintaohjeena.
2. Panosta ymmärrettäviin sääntöihin.
3. Määrittele opittava käyttäytymisen taito selkeästi, konkreettisesti ja yksiselitteisesti.
4. Pilko opittava taito sopiviksi osataidoiksi.
5. Tee opittava taito näkyväksi koulun eri tiloissa ja tilanteissa.
6. Mallinna omalla toiminnallasi toivottua käyttäytymistä.
7. Tarjoa mahdollisuuksia harjoitella taitoa opetustilanteissa, jotka keskittyvät käyttäytymisodotuksiin ja käyttäytymisen taitoihin.
8. Tarjoa mahdollisuuksia harjoitella taitoa koulun arkitilanteissa ja tue taidon yleistymistä eri tilanteisiin.
9. Anna välitöntä kohdennettua positiivista palautetta onnistumisesta ja jo oikeansuuntaisesta toiminnasta tai yrittämisestä.
10. Huomioi niin oppilaat kuin toiset aikuiset myönteisesti, kehu ja kannusta.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

1. Aloitustyöskentely
2. Toivotun käyttäytymisen määrittely
3. Katse käyttäytymisen taakse – nuoruus elämänvaiheena
TAUKO
4. Myönteinen käyttäytymisen tukeminen
5. Toivotun käyttäytymisen huomaaminen ja sanoittaminen
LOUNAS
6. Yhteisten käyttäytymisodotusten ja sääntöjen merkitys
KAHVI
7. Käyttäytymisodotusten luominen
8. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> • Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoihin. • Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. • Tulosta oikein-väärin-laput. • Tee Mentimeter-linkki (työskentely 5) ja sähköinen koulutuskerran arviointi ja lisää tiedot (QR-koodi, linkki) dioille. • Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietokone, laturi • Osallistujalista • Fläppipaperia • Tusseja • Kyniä • Sinitarraa ja / tai teippiä • Nimitarrat • Liimamuistilaput • Oikein-väärin-laput (► Liite 8)

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)

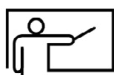
Kerrataan aluksi edellisen kerran keskeisimmät asiat joko tarkastelemalla esimerkiksi edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Katsotaan koulutuksen sisällöt -kuvioista, missä kohdassa koulutusta tällä hetkellä ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku sekä pieni ryhmyttämisharjoitus, jonka tavoitteena on ottaa kontaktia muihin huumorin kautta ja täten luoda välitön tunnelma.

Kuulumiskierros

Tarkastellaan koko koulutuksen läpi kulkevia kysymyksiä ja pohditaan:

- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Voidaan myös nostaa esiin oivalluksia tai onnistumisia edelliseltä kerralta tai sen jälkeen.



Välitehtävän purku

Välitehtävä voidaan purkaa esimerkiksi parikeskusteluna. Keskustelusta voidaan nostaa esiin hyviä välitehtävään liittyviä oivalluksia tai käytännön onnistumisia.



Välitehtävä:

- Lukutehtävään, artikkeli Santiago-Rosario ym. (2023), liittyvien tehtävien (työkirja s. 19) vastausten läpikäynti oikein-väärin-lappuja nostamalla. Oikeat vastaukset: **1. oikein, 2. oikein, 3. oikein, 4. väärin, 5. oikein, 6. oikein, 7. väärin, 8. väärin, 9. oikein, 10. oikein, 11. oikein, 12. väärin**
- Tervehdi oppilaita enemmän kuin aikaisemmin, myös heitä, joita et itse opeta. Miten oppilaat reagoivat?
- Pyri lisäämään tunneillasi oppilaiden keskinäistä sekä sinun ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Valitse yksi tai kaksi sivuille 11 ja 14 kirjaamistasi keinoista.
- Kysy joltakin opettamaltasi oppilasryhmältä:
 - Mihin asioihin oppilaat toivoisivat voivansa vaikuttaa?
 - Miten koulussa tai luokassa voitaisiin edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmyttämistä?
 - Miten koulussa voitaisiin edistää oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta?

Tehtävä jatkuu > > >



Ryhmäyttämisharjoitus

Koulutusryhmän mukaan voi valita ensimmäisen kerran vaihtoehtoisista ryhmäyttämisharjoituksista sellaisen, jota ei vielä ole tehty, tai tehdä seuraavan ryhmäyttämisharjoituksen, jossa ei tarvitse kertoa itsestään, vaan jossa tulee muuten kohtaamista. Tällaiset harjoitukset ovat usein nuorille helpompia.

- Harjoituksessa liikutaan tilassa ja kätellään tai muulla sovitulla tavalla tervehditään toisia. Tervehdittäessä kerrotaan oma nimi ja kuunnellaan tarkasti toisen nimi. Tarkka kuuntelu on tärkeää, koska seuraavalle kohdatulle ei esittäydytä omalla nimellä, vaan edellisessä kohtaamisessa tavatun kaverin nimellä. Harjoitus loppuu, kun aika täyttyy tai kun saa oman nimensä takaisin, jolloin voi mennä paikalleen istumaan.

Harjoituksen jälkeen tehdään vielä esittelyt lähellä istuvien kanssa kolmen ryhmässä, minkä jälkeen ryhmän jäsenet esittelevät toisensa isolle ryhmälle.

2. Toivotun käyttäytymisen määrittely (15 min)

”Edellisellä kerralla tarkastelimme hyvää vuorovaikutusta. Tällä kerralla keskitymme siihen, millä tavoin voimme vahvistaa toivottua käyttäytymistä myönteisillä keinoilla.

Käyttäytymisen tukeminen ei ole vain ei-toivotun käyttäytymisen hillitsemistä, vaan ennen kaikkea toivotun käytöksen aktiiviseen määrittelyyn, opettamiseen ja vahvistamiseen. On tärkeää keskittyä siihen, millaista käytöstä koulussa halutaan nähdä ja miten oppilaat voivat siinä onnistua. On määritettävä selkeästi, minkälaisen käyttäytymisen pitäisi muuttua ja minkälaisen pitäisi vahvistua, jotta päästään tavoitteeseen – toivottua käyttäytymistä ja oppimista tukevaan ja turvalliseen ympäristöön. Konkreettiset käyttäytymisodotukset luovat turvallisen ja ennakoitavan oppimisympäristön, jossa oppilaat tietävät, miten heidän tulisi toimia.

On tärkeää tiedostaa, että opettajilla voi olla hyvinkin erilaisia käsityksiä toivotusta käyttäytymisestä, mikä voi johtaa epä johdonmukaisuuksiin ja epätietoisuuteen oppilaiden keskuudessa. Tämä voi osaltaan lisätä ei-toivottua käyttäytymistä. Siksi koulun henkilökunnan tulisi pyrkiä yhtenäisiin käyttäytymisodotuksiin ja sopia yhteisistä periaatteista, jotka ohjaavat toimintaa luokassa ja koulussa.

Päivän aluksi tehtävänänne on itsenäisesti miettiä ja kirjata, minkälaista käyttäytymistä ja toimintaa koulun eri tiloissa näkyisi, jos kaikki olisi niin hyvin kuin mahdollista. Näihin ajatuksiin pääsette iltapäivän osuudessa palaamaan yhdessä kollegoidenne kanssa.”



Yksilötyö

Ihmekysymys:

”Jos yön aikana olisi tapahtunut ihme ja kaikki olisi niin hyvin kuin se ikinä voisi olla, minkälaista toimintaa luokissa, käytävillä, ruokalassa ja ulkona välituntialueella näkyisi?”

TYÖKIRJA
s. 21

3. Katse käyttäytymisen taakse

a) Murrosikäisen käyttäytymisen ja tunnesäätelyn kehitys (30 min)

”Murrosikä on ainutlaatuinen kehitysvaihe, joka tuo mukanaan monia suuria fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia muutoksia. Yläkoulun opettajan on tärkeää ymmärtää näitä muutoksia, jotta hän voi tukea oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla ja luoda heille myönteisen ja kannustavan oppimisympäristön.

Päivän aluksi on tärkeää pysähtyä sen äärelle, miksi yläkouluikäinen ei aina toimi niin kuin toivoisimme ja saattaa käyttäytyä jopa haastavammin kuin nuorempi lapsi. Murrosikä on ainutlaatuinen ja voimakas kehitysvaihe, jossa nuoren keho, mieli ja sosiaalinen maailma ovat valtavassa myllerryksessä samaan aikaan. Hormonitoiminta, muuttuva unirytmä sekä omaan itseen ja kehonkuvaan liittyvä epävarmuus vaikuttavat kaikkeen. Nuori etsii omaa identiteettiään ja paikkaansa vertaisryhmässä, joka on hänelle usein koulunkäynnin tärkein, ellei ainoa, motiivi.

Tämän myllerryksen ytimessä on aivojen kehitykseen liittyvä epätasapaino. Vaikka nuoren kyky abstraktiin ja kriittiseen ajatteluun kehittyy, kyky hallita voimakkaita ja vaihtelevia tunteita on vielä osittain lapsenkengissä. Tunteiden vuoristorata näkyy koulussa usein impulsiivisuutena, riskinottona ja voimakkaina reaktioina, jotka voivat haastaa niin oppimista kuin vuorovaikutustakin. Kyse ei ole pahasta tahdosta, vaan puutteellisista itsesäätelyn taidoista ja aivojen herkkyydestä stressille.

Syvennämme ymmärrystä yläkouluikäisen käyttäytymisen ja tunnesäätelyn kehityksestä lastenpsykiatri Riikka Riihosen videoluennon avulla. Videoluennon jälkeen kokoamme yhteen ajatuksia varhaisnuoruudesta ikävaiheena.”



Video

Murrosikäisen käyttäytymisen säätelyn kehitys (kesto 7:18)

→ Koonti keskustellen:

"Mitä ajatuksia tästä luennosta heräsi?"



Parikeskustelu vieressä istuvan kanssa

"Kuten äsken kuultit, nuoruusikä on monien muutosten aikaa sekä myös oman itsen löytämisen aikaa. Silloin nuoren käsitys siitä, mikä koulussa on tärkeää, voi olla hyvinkin erilainen kuin meidän aikuisten."

Keskustele parisi kanssa:

- "Mitä nuorella mielessä?" → Mikä on nuoruusiässä nuoren maailmassa keskeisintä (ei suinkaan koulu ja oppiminen)?
- Mitä ajattelemme nuoren tuovan mukanaan kouluun henkisessä "repussaan"?
- Miten "repun" paino vaikuttaa oppimiseen ja koulussa olemiseen?"

→ Koonti keskustellen:

"Mitä ajattelitte asioista, joita nuori voi tuoda henkisessä repussa mukanaan?"

Kootaan ajatuksia siitä, mitä oppilas tuo mukanaan (esim. kodin asiat, kaveriasiat, omat tunteet, kasvun haasteet, terveys ja mielenterveys). Näytetään esimerkkidia repussa olevista asioista.



Video

Painava reppu (kesto 1:42)

"Jos repussa on paljon painavia asioita, se voi näyttäytyä tunnilla tai koulussa olemisessa esimerkiksi seuraavalla tavalla. Videota katsoessasi voit pohtia, mihin asioihin me koulun aikuiset voisimme vaikuttaa keventääksemme oppilaan taakkaa."

TYÖKIRJA
s. 22

Tässä välissä on suositeltavaa pitää pieni tauko (10 min)

b) Myönteinen käyttäytymisen tukeminen (30 min)

”Kuten huomasimme, nuoren henkisessä repussa voi olla kaikenlaista sellaista, joka vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Tärkeää olisi pyrkiä löytämään jokaisen nuoren omat vahvuudet ja jokin myönteinen asia, johon voidaan kiinnittää huomiota ja joiden avulla voidaan tukea toivottua käyttäytymistä.

Kurinpitokeinojen sijaan meidän on opetettava taitoja ja tarjottava työkaluja, jotka auttavat kantamaan reppua ja lopulta keventämään sen sisältöä. Myönteinen käyttäytymisen tuki antaa keinoja tähän. Sen tavoitteena on luoda ennustettavia, oikeudenmukaisia ja turvallisia oppimisympäristöjä, joissa kaikilla on mahdollisuus oppia ja voida hyvin. Myönteisen käyttäytymisen tuen keskeisimpiä keinoja ovat ennakoitava, hyvin organisoitu oppimisympäristö, myönteisten vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen sekä käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten taitojen opettaminen. Käyttäytymisen taitojen vahvistamisessa olennaista on koulun aikuisten samansuuntainen toiminta ja toivotun käyttäytymisen vahvistaminen kehumalla ja muulla myönteisellä palautteella.

Nyt perehdymme näihin konkreettisiin ja tutkitusti tehokkaisiin keinoihin. Tarkastelemme sitä, miten voimme luoda myönteisen ja ennakoitavan luokka- ja kouluympäristön ja vahvistaa onnistumisia palautteella. Näin voimme tukea jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla.”

**Video**

Tutkimuksesta tiiviisti – Vaikuttavat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi ryhmässä (kesto 9:32)

”Videota katsoessasi voit kerätä työkirjan sivulle 23 toivottua käyttäytymistä tukevia keinoja.”

**Yksilötehtävä**

”Pohdi millä myönteisen käyttäytymisen tukemisen keinoilla voit seuraavassa tilanteessa lisätä toivottua käyttäytymistä:

- Käytävävalvonnassa osa oppilaista viivyttelee ja välttelee ulos menemistä. Näet muutaman oppilaan pukevan reippaasti ja suuntaavan käyttäytymisodotusten mukaisesti kohti uloskäyntiä. Kuinka saisit tämän toiminnan tarttumaan myös muihin?”

**→ Koonti keskustellen:**

Kootaan keskeiset myönteisen käyttäytymisen tuen keinot ja keskustellaan tavoista ohjata oppilaita edellisessä esimerkkitalanteessa.



- aikuisten ja oppilaiden välinen hyvä suhde
- myönteinen palaute ja täsmällinen kehuminen toivotusta toiminnasta
- selkeät käyttäytymisodotukset ja niiden opettaminen
- toivotun käyttäytymisen mallintaminen
- sosioemotionaalisten ja ongelmanratkaisutaitojen opettaminen ja vahvistaminen
- rakentava ohjaava palaute
- valinnan mahdollisuudet
- huomiotta jättäminen

4. Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen huomaamalla ja sanoittamalla (1 h)

”Olette nyt koonneet laajan valikoiman myönteisiä keinoja toivotun käyttäytymisen tukemiseksi. Nostetaan seuraavaksi tarkasteluun yksi, joka on ehkä kaikkein yksinkertaisin, nopein ja samalla tehokkain työkalu arkisissa kohtaamisissa: aito ja kannustava palaute. Se ei vaadi resursseja, vain taitoa huomata hyvä ja sanoa se ääneen.

Palaute voi olla pieni hymy, kiitos tai täsmällinen kehu, ja sen tavoitteena on tehdä onnistuminen näkyväksi. Kun oppilas huomaa oman edistymisensä, hänen uskonsa omiin kykyihinsä kasvaa ja hän motivoituu yrittämään edelleen. Nyrkkisääntönä on, että myönteistä palautetta tulisi olla viisi kertaa enemmän kuin korjaavaa – ja erityisesti niille oppilaille, jotka ovat tottuneet saamaan negatiivista palautetta, tämä suhde on erityisen tärkeä.

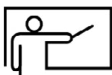
Kehuminen on kuitenkin taitolaji. Kaikille oppilaille suoran kehun vastaanottaminen ei ole helppoa, ja siksi opettajan on tunnettava oppilaansa. Joskus tehokkaampi tapa voi olla esimerkiksi ”juorukehu” toiselle aikuiselle, yhden oppilaan kehuminen malliksi koko ryhmälle tai oppilaan kehuminen osana ryhmää. Olennaista on tiedostaa, että opettelemme paitsi antamaan, myös vastaanottamaan myönteistä palautetta.

Seuraavaksi katsomme animaation kehumisen periaatteista ja sen jälkeen pohdimme yhdessä, miten voimme tehdä tästä tehokkaasta työkalusta luontevan osan omaa arkeamme.”



Video

Tehokas kehuminen -animaatio (kesto 2:24)



Jaetaan osallistujille oikein-väärin-laput. Dialla on väitteitä kehua, joihin vastataan oikein-väärin-lapuilla. Oikeat vastaukset tummennettu:

- **Toivotun käyttäytymismallin huomaaminen ja kehuminen on tehokas tapa vaikuttaa käyttäytymiseen.**
- Vain sanallinen palaute toimii käyttäytymisen ohjaamisessa.
- **Lapsen tai nuoren onnistumisista kannattaa kertoa myös kodeille.**
- **Myönteisen palautteen kolme koota ovat Kehu, Kannusta ja Kiitä.**
- Kehuminen tulee kaikilla luonnostaan, sitä ei tarvitse harjoitella.
- **Tutussa ryhmässä on helpompi antaa täsmällisiä kehuja.**
- Kehu toimii ainoastaan suoraan kehun kohteelle annettuna.
- **Hyvä kehu on välitön, kohdennettu ja konkreettinen.**
- Palkkiojärjestelmillä ei ole merkitystä käyttäytymisen vahvistamisessa.
- **Lasten ja nuorten osallistaminen palkkiojärjestelmän suunnitteluun ja toteuttamiseen tehostaa sitä.**

TYÖKIRJA
s. 24–25



Ryhmätyöskentely

Ryhmien jako tehdään ryhmäytymistä tukevasti, esimerkiksi leikatut kortit, jako viiteen, yksi henkilö jokaisesta koulusta. Ryhmät pohtivat keskustellen työkirjan tuella myönteisen huomaamisen ja palautteen merkitystä sekä tehokkaaseen kehumiseen liittyviä seikkoja.

- Mitkä ovat tehokkaan kehumisen keskeiset tekijät?
- Mitä hyötyä kehumisesta on? Mitä esteitä kehumiselle on?
- Onko kehuminen helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Mitä eri asioita koulun arjessa voi kehua?
- Miettikää täsmällisiä kehumisen lauseita, joita voisitte käyttää kouluarjessa huomattessanne toivottua tai jo toivotun suuntaista käyttäytymistä. Muistakaa myös yrittämisestä ja prosessista, ei vain lopputuloksesta kehumisen.
- Miten muuten, kuin sanallisesti, voi näyttää huomanneensa toivotun käyttäytymisen, antaa myönteisen toimintaohjeen tai kehua? (Eleet, ilmeet, Wilma-merkinnät, kehuviestit.)



→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan kysymyksistä. Kootaan parhaimmat toivotun käyttäytymisen täsmäkehun lauseet esimerkiksi fläpille tai tiedostoon siten, että koulutettavat pystyvät niihin halutessaan palamaan.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko 45 min

5. Yhteisten käyttäytymisodotusten ja sääntöjen merkitys (1 h 10 min)

”Kuten olemme aiemmin todenneet, tehokas ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen perustuvat muun muassa toivotun käytöksen aktiiviseen määrittelyyn ja myönteiseen vahvistamiseen. Jotta oppilaat voisivat onnistua ja tuntea olonsa turvalliseksi oppimisympäristössä, on välttämätöntä luoda selkeät ja yhteiset käyttäytymisodotukset ja säännöt. Yhteiset odotukset eivät ainoastaan ohjaa oppilaiden käyttäytymistä, vaan myös edistävät turvallisuutta ja oikeudenmukaisuuden tunnetta sekä luovat pohjan myönteiselle ilmapiirille.

Jos oppilaat eivät tiedä, mitä heiltä odotetaan, he voivat tuntea olonsa epävarmaksi ja hämmentyneeksi, mikä saattaa johtaa ei-toivottuun käytökseen ja oppimisen vaikeutumiseen. Yhteisten käyttäytymisodotusten luominen ei saa olla opettajan yksinpuhelua, vaan oppilaat on otettava aktiivisesti mukaan prosessiin. Oppilaiden osallistaminen sääntöjen muodostamiseen lisää heidän sitoutumistaan ja ymmärrystään sääntöjen merkityksestä. Yhteisesti sovitut käyttäytymisodotukset ja säännöt ovat ikään kuin sosiaalinen sopimus, joka sitoo kaikkia koulussa toimivia.

Tässä osiossa syvennymme yhteisten käyttäytymisodotusten ja sääntöjen merkitykseen yläkoulussa. Tarkastelemme, miten opettajat voivat yhdessä oppilaiden kanssa luoda ja ylläpitää selkeitä, oikeudenmukaisia ja oppimista tukevia käyttäytymisodotuksia ja niistä johdettuja sääntöjä ja toimintaohjeita. Lisäksi pohdimme, miten käyttäytymisodotuksia voidaan viestiä oppilaille tehokkaasti ja johdonmukaisesti sekä miten niitä voidaan arvioida ja muokata tarpeen mukaan.

Seuraavaksi kokeilemme harjoitusta, joka havainnollistaa sääntöjen ja oikeudenmukaisuuden merkitystä käytännössä.”



Yhteinen harjoitus (20 min)

Epäreilu-peli

Pelin aluksi kolme osallistujaa menee ulos koulutustilasta. Muut sopivat pelin säännöistä (esim. ei saa koskea tuoliin, ei saa katsoa ketään silmiin, ei saa kysyä kysymyksiä). Tilan ulkopuolella olleet tulevat yksitellen tilaan, ja heille kerrotaan, että peli alkaa. Sääntöjä ei kerrota. Kun pelaaja toiminnallaan rikkoo sääntöjä, hän ”putoaa” pelistä pois.

→ Koonti keskustellen:

- Miltä tuntui pelata?
- Miltä tuntui seurata?
- Miltä tuntuu oppilaasta, jonka oletetaan tietävän säännöt mutta joka ei kuitenkaan tiedä?
- Miltä tuntuu oppilaista tai mitä seuraa, jos opettajilla on erilaiset säännöt?

Tehtävä jatkuu > >



Mielipidekysely (20 min)

Väitteitä, joihin jokainen vastaa viisiportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä, jonkin verran samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jonkin verran eri mieltä, täysin eri mieltä) sähköisesti (Mentimeter). Jokaisen väitteen jälkeen yhteinen purkukeskustelu.

- On tärkeää, että koko koulussa on yhteiset säännöt.
- Koulun säännöt ovat selkeät.
- Meidän koulussamme kaikki aikuiset pitävät kiinni yhdessä sovitusta säännöistä.
- Sääntörikkomuksista on sovittu yhteiset seuraamukset, jotka ovat kaikkien nuorten ja aikuisten tiedossa.
- Kaikki aikuiset toimivat johdonmukaisesti sääntörikkomuksissa yhteisesti sovitulla tavoilla.

→ Koonti keskustellen:

Kouluttaja vetää yhteen keskeiset ajatukset ja nostaa esille näkökulman siitä, miten koulussa ei välttämättä ole yhteisissä sääntöjä tai niiden rikkomisesta sovittuja seuraamuksia. Mitä osallistujat ajattelevat? Pitäisikö olla? Sitä pohditaan seuraavassa tehtävässä.

TYÖKIRJA
s. 26



Parikeskustelu (20 min)

Sekoitetaan parit niin, etteivät saman koulun opettajat ole parina. Parin kanssa pohditaan sääntöihin liittyviä asioita työkirjan sivun 26 kysymysten avulla.

- Mitä hyötyä yhteisistä säännöistä on?
- Mitä esteitä yhteisten sääntöjen luomiselle ja noudattamiselle on?
- Mikä on mielestänne sopiva määrä käyttäytymisodotuksia kerralla?
- Miten käyttäytymisodotukset ja säännöt esitetään tehokkaimmin? (Kaikkialla, myönteisen toimintaohjeen muodossa, kuvatuki...)”

→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan sääntöjen ja käyttäytymisodotusten hyödyistä ja esteistä, sääntöjen määrästä ja siitä, miten ne esitetään tehokkaimmin.



- 3–5 sääntöä
- toimintaohjeen muodossa
- luotu yhdessä oppilaiden kanssa
- kuvallinen tuki
- näkyvillä aina
- käydään läpi säännöllisesti tai tarpeen mukaan

6. Oppilaiden ajatuksia yhteisten sääntöjen ja käyttäytymisodotusten merkityksestä (20 min)

”Olemme tähän asti tarkastelleet käyttäytymisodotuksia ja sääntöjä pääasiassa opettajan ja kasvattajan näkökulmasta. On kuitenkin ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, miten nuoret itse kokevat säännöt ja millaisen merkityksen he niille antavat. Nuorten näkemykset voivat antaa arvokasta tietoa siitä, miten sääntöjä voidaan muotoilla ja toteuttaa tavalla, joka on heidän mielestään oikeudenmukaista ja ymmärrettävää ja tukee heidän kehitystään.

Nuorten ääni on usein ratkaiseva tekijä, kun luodaan toimivaa ja kunnioittavaa oppimisympäristöä. Kuulemalla heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan, voimme paremmin ymmärtää, mitkä säännöt koetaan tarpeellisiksi ja mitkä puolestaan rajoittaviksi tai epäreiluiksi. Tämä ymmärrys auttaa meitä kehittämään sääntöjä ja käytäntöjä, jotka vastaavat paremmin nuorten tarpeita ja tukevat heidän hyvinvointiaan.

Seuraavaksi kuulemme suoraan nuorten omia ajatuksia sääntöjen merkityksestä koulussa. Nämä henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset rikastavat ymmärrystämme ja antavat uusia näkökulmia sääntöjen rooliin nuorten arjessa.”



Video

Oppilaiden näkemyksiä säännöistä (2:36)

→ Koonti keskustellen:

- Minkälaisia mietteitä oppilaiden ajatukset herättivät?
- Mitä samaa tai erilaista huomasit oppilaiden ajatuksissa aikaisemmin kokoamiimme aikuisten ajatuksiin verrattuna?
- Onko oppilaiden ajatuksissa jotain sellaista, mistä me aikuiset voisimme oppia?

Tässä välissä on suositeltavaa pitää kahvitauko (15 min)

7. Käyttäytymisodotusten luominen (1 h)

”Olemme jo todenneet, että selkeät ja yhteiset käyttäytymisodotukset ovat perusta toimivalle ja turvalliselle oppimisympäristölle. Seuraavaksi pohditaan, miten nämä odotukset tulisi luoda mahdollisimman toimiviksi ja toivottua käyttäytymistä tukeviksi.

Kun nuoret pääsevät itse vaikuttamaan käyttäytymisodotusten sisältöön, he kokevat suurempaa omistajuutta ja sitoutumista niihin. Käyttäytymisodotuksista tulee heidän omiaan – eräänlainen sosiaalinen sopimus, joka lisää sitoutumista ja ymmärrystä niiden tarkoituksesta.

Käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä on opetettava, mallinnettava ja vahvistettava johdonmukaisesti ja tehokkaasti läpi koko lukuvuoden. Toivottu käyttäytymismalli ja toimintatapa tulee määritellä selkeänä myönteisenä toimintaohjeena. Nuoren tulee tietää, mitä häneltä odotetaan ja kuinka hänen pitää toimia. Pelkkä jonkin asian kieltäminen ei auta.

Seuraavaksi pääsette vielä tarkemmin pohtimaan omia ajatuksianne käyttäytymisodotuksista sekä miettiä konkreettisia keinoja luoda, opettaa ja ylläpitää käyttäytymisodotuksia ja niiden mukaista käyttäytymistä.”

TYÖKIRJA
s. 30



Video

Käyttäytymisodotukset ja säännöt (kesto 09:17)

”Videoluennon aikana voi tehdä muistiinpanoja työkirjan sivulle 30.”

→ Koonti keskustellen:

Nostetaan vielä keskustellen esille videossa mainitut käyttäytymisodotuksiin ja sääntöihin liittyvät tärkeät asiat.



- taustalla arvot ja yhteinen arvokeskustelu
- tekemiseen on otettava mukaan kaikki yhteisön jäsenet
- konkreettisuus ja yksiselitteisyys
- sääntöjen tarkentaminen eri tiloihin ja tilanteisiin
- käyttäytymisodotukset ja säännöt tehdään ja otetaan aktiivisesti käyttöön heti lukuvuoden alussa
- sääntöjen ja käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä opetetaan osana arjen toimintoja
- säännöistä ja käyttäytymisodotuksista muistutetaan aktiivisesti sekä erityisissä opetushetkissä että osana kaikkea arjen toimintaa

**Pienryhmä 1** (20 min)

Oman koulun aikuiset

”Koko yhteisön yhtenäiset, johdonmukaiset, myönteiset ja ennakoitavat toimintatavat tukevat toivottua käyttäytymistä. Siksi pääsettekin seuraavaksi kouluittain pohtimaan juuri teidän yhteisöllenne tärkeitä käyttäytymisodotuksia ja sääntöjä. Pohdinnan aluksi voitte yhdessä tarkastella niitä ajatuksia, joita aamulla kirjasitte työkirjan sivulle 21.”

Nimetkää tärkeimpiä käyttäytymisodotuksia ja muodostakaa niistä toimintaohjeita tai sääntöjä oman koulunne eri tiloihin ja tilanteisiin (3–5/tila).

- luokassa
- käytävillä
- ruokalassa
- ulkona välituntialueella

Huom! Kouluttaja varmistaa, että jokaisen ryhmän käyttäytymis-odotus on myönteinen toimintaohje.

**Pienryhmä 2** (15 min)

Muodostetaan uudet ryhmät (4–5 henkilöä), joissa jokaisessa 1–2 jäsentä alkuperäisistä ryhmistä.

Osallistajat esittelevät toisilleen ryhmänsä käyttäytymis-odotukset ja niistä voidaan keskustella lyhyesti.

**Pienryhmä 3** (15 min)

Palataan oman koulun ryhmään (15 min)

→ Keskustellaan sekaryhmissä nousseista ajatuksista. Täsmennetään ja muokataan käyttäytymisodotuksia ja mahdollisesti poistetaan tai lisätään jokin.

Lisäksi työkirjan sivun 28 kysymysten pohtiminen:

- Miten oppilaat huoltajat otetaan mukaan käyttäytymisodotusten luomiseen?
- Miten käyttäytymisodotuksia voidaan tehokkaasti opettaa, vahvistaa ja ylläpitää?
- Miten huoltajat saadaan sitoutettua tukemaan koulun käyttäytymisodotuksia?

→ **Koonti keskustellen:**

- Jokainen ryhmä kertoo yhden käyttäytymisodotuksen jokaiseen tilaan tai tilanteeseen ja parhaan oivalluksen oppilaiden ja huoltajien sitouttamiseksi.

8. Lopputyöskentely (15 min)

”Olemme nyt käsitelleet monia tärkeitä teemoja ryhmänhallinnan ja toivotun käyttäytymisen tukemisen ympärillä. Olemme pohtineet niin murrosikäisen kehityksen erityispiirteitä, tunteensäätelyn merkitystä kuin yhteisten käyttäytymisodotusten luomista. Tiedämme kuitenkin, että todellinen oppiminen tapahtuu käytännössä.

Jotta asiat eivät jää vain puheen tasolle, jaamme seuraavaksi teille välitehtävät, jotka on suunniteltu juuri teidän arkeenne ja luokkaympäristöönne sopiviksi. Näiden tehtävien tarkoituksena on antaa teille mahdollisuus kokeilla ja soveltaa oppimianne asioita omassa työssänne, omien oppilaidenne kanssa.”

TYÖKIRJA
s. 29

Välitehtävä

- Kokeile myönteisiä käyttäytymisen vahvistamisen keinoja, kuten täsmällistä kehumista. Havainnoi, minkälainen vaikutus tällä on luokan ilmapiiriin ja oppilaiden toimintaan.
- Tee yksi käyttäytymisodotus jonkin opettamasi ryhmän kanssa sen tunnille. Kirjoita tämä näkyville. Kokeile kaikilla tunneilla. Vahvista käyttäytymistä kehumalla niitä, jotka toimivat toivotulla tavalla.

Fiiliskierros

”Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella.”



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä ja toivotetaan tsemppiä seuraaville viikoille. Muistutetaan myös seuraavan tapaamiskerran ajankohdasta.

Koulutuskerta 3.

Pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö

TAVOITE: Ymmärtää paremmin ympäristön merkitystä toivotun käyttäytymisen edellytyksenä ja saada lisää keinoja toivottua käyttäytymistä edistävän ympäristön rakentamiseen sekä ympäristön kuormitustekijöiden vähentämiseen.

Johdatus koulutuspäivään

Oppimisympäristö on paljon muutakin kuin luokkahuoneen seinät: se on kokonaisuus, joka koostuu sekä psykososiaalisista, pedagogisista että fyysisistä elementeistä. Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä arjen käytänteitä. Fyysinen oppimisympäristö puolestaan muodostuu tiloista, välineistä ja materiaaleista, joissa ja joiden avulla opitaan.

Hyvin suunniteltu oppimisympäristö on yksi opettajan tehokkaimmista työkaluista. Sen avulla voidaan ennaltaehkäistä käyttäytymisen ongelmia, vähentää tuen tarvetta ja vastata jo ilmenneisiin haasteisiin. Pienilläkin muutoksilla voi olla suuri merkitys toivotun käyttäytymisen ja aktiivisen osallistumisen mahdollistajana. Tärkeintä on suunnitella ympäristö, joka tukee sekä yksilön että yhteisön oppimista ja edistää vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Oppilaat tulee ottaa mukaan tähän suunnittelutyöhön, jotta he voivat kokea ympäristön omakseen.

Pedagoginen oppimisympäristö

Koulun aikuisten selkeä ja johdonmukainen toiminta luo turvallisuutta. Johdonmukaisuus tarkoittaa sekä opettajan omaa ennakoitavaa tapaa reagoida tilanteisiin että koko koulun yhteisesti sovittuja toimintamalleja. Selkeyttä lisäävät rutiinit ja säännöllisesti toistuvat toimintatavat, jotka on sanoitettu ja tehty näkyviksi oppilaille ikätasoisesti. Näitä toimintatapoja voidaan liittää esimerkiksi oppitunnin aloitukseen ja lopetukseen, kotitehtävien antamiseen ja tarkistamiseen jne. Erityisesti oppilaat, joilla on haasteita käyttäytymisen säätelyssä tai oppimisessa, hyötyvät selkeästä ja ennakoitavasta arjesta.

Hyvin suunniteltu opetus ja toiminnan rytmittäminen minimoivat turhaa odottelua ja tyhjäkäyntiä, mikä vähentää häiriökäyttäytymistä. On olennaista huomioida oppilaiden yksilölliset taito- ja kehitystasot. Liian vaikeat tai epäselvät tehtävät ovat yleinen syy turhautumiseen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Kun opetus on suunniteltu oppilaiden vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet huomioiden ja se sisältää monipuolisia ja aktiivisia menetelmiä, se mahdollistaa luvallisen liikkumisen ja toiminnallisuuden. Tämä vähentää ei-toivottua ääntä ja levottomuutta ryhmässä ja lisää oppimisen mielekkyyttä.

Hyvän opetuksen ja ohjauksen ydinelementit:

- sopivan tasoiset tehtävät ja sopiva etenemistahti
- opiskelu- ja työskentelytaitojen aktiivinen opettaminen
- valinnan mahdollisuudet ja vaihtoehtoiset tavat suorittaa tehtäviä
- oppijoiden kiinnostuksen kohteiden huomioiminen
- struktuuri ja rutiinit, jotka jäsentävät päivää ja toimintaa
- selkeät ja monikanavaiset ohjeet (sanalliset, kirjalliset, kuvalliset)
- koko ryhmän osallistaminen ja aktivointi.

Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö kattaa kaikki tilat, paikat, tarvikkeet, välineet ja tekniset ratkaisut, joita oppimisessa käytetään. Koulun omien tilojen lisäksi siihen kuuluvat myös retkikohteet, kuten museot ja lähiluonto, sekä digitaaliset oppimisalustat.

Keskeistä fyysisen oppimisympäristön tarkastelussa on varmistaa perusasiat, kuten tilojen ja kalusteiden turvallisuus sekä toimiva valaistus, akustiset olosuhteet, ilmanvaihto ja terveellinen sisäilma. Huomioon otettavia tekijöitä ovat saavutettavuus, esteettömyys, selkeys ja järjestelmällisyys, materiaalien ja välineiden saatavuus, helppo liikkuminen, oppilaiden ja ammattilaisten sijoittuminen tilassa, apuvälineiden käyttäminen sekä tilojen ja aistiärsykkeiden rajaaminen.

Selkeän ympäristön luomisessa keskeistä on turhien tavaroiden poistaminen ja tarpeellisten järjestäminen niin, että kaikilla on oma osoitettu ja selkeästi merkitty paikkansa. Tavaroiden paikkojen merkitsemisen lisäksi nimetään myös oppilaiden ja eri toimintojen paikat. Tilojen merkitseminen sekä selkeä opastaminen tiloista toiseen tekevät liikkumisesta suunnitelmallista ja sujuvaa ja tukevat osaltaan toivottua käyttäytymistä.

Toimivasti järjestetty fyysinen oppimisympäristö:

- lisää oppilaiden tehtävään keskittymistä ja työrauhaa
- antaa virikkeitä ja toimii oppimisen mahdollistajana
- vahvistaa turvallisuuden tunnetta
- tukee henkilökohtaisen tilan hahmottamista sekä muiden tilan kunnioittamista
- tekee tärkeät asiat ja ohjeet (esim. käyttäytymisodotukset) helposti nähtäviksi
- mahdollistaa aikuisten helpon liikkumisen kaikkien oppilaiden lähelle.

Keskeisimmät päivän aikana esiin nostettavat asiat ovat:

1. Hyvä opetus ja ohjaus on kasvattajan ydintyötä ja keskeinen keino lisätä toivottua käyttäytymistä.
2. Jäsentäminen, ennakointi, struktuurit ja rutiinit luovat perustan käyttäytymistä tukevalle oppimisympäristölle.
3. Akateemiset vaatimukset, esimerkiksi liian vaativat tehtävät, kokeiden aika-taulutus tai kiire, voivat heikentää lasten ja nuorten tai aikuisten hyvinvointia.
4. Oppimistilojen ja fyysisten oppimisympäristöjen tulee olla saavutettavia ja esteettömiä, terveellisiä ja turvallisia.
5. Digitaaliset ympäristöt tulee huomioida muokattaessa fyysisiä ja pedagogisia oppimisympäristöjä toivottua käyttäytymistä tukeviksi.
6. Huomioi niin oppilaat kuin toiset aikuiset myönteisesti, kehu ja kannusta.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

1. Aloitustyöskentely
2. Pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö
TAUKO
3. Pedagogisen oppimisympäristön muokkaaminen
LOUNAS
4. Kuormituksen ja stressin hallinta
5. Istumajärjestys
KAHVI
6. Jäsentäminen – aikataulut, rutiinit, ennakointi ja tilajärjestelyt
7. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> • Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoihin. • Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. • Tee osallistujille istumajärjestys, esimerkiksi liimalapuilla nimet tuoleille tai istumajärjestys heijastettuna näkyville, kun opiskelijat tulevat tilaan. • Tulosta ja monista artikkelit (työskentely 2) ja teksti Ohjaavasta ja korjaavasta palautteesta (työskentely 4) tai tee opiskelijoille sähköinen ohjaus artikkelitiedostoon. • Tulosta learning cafén materiaalit (työskentely 3). • Tee sähköinen koulutuskerran arviointi ja lisää tieto (QR-koodi, linkki) dialle. • Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietokone, laturi • Osallistujalista • Fläppipaperia • Tusseja • Kyniä • Sinitarraa ja / tai teippiä • Nimitarrat • Liimamuiistolaput • Artikkelit Banks, 2014 & Kern & Clemens, 2007 (► Liitteet 9 & 10) • Teksti ”Rakentava ja korjaava palaute” (► Liite 11) • Learning cafén materiaalit (► Liite 12) • Istumajärjestyspohjat ja ”pulpetit” (► Liite 13)

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)

Kerrataan aluksi edellisen kerran keskeisimmät asiat joko tarkastelemalla esimerkiksi edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Katsotaan koulutuksen sisällöt-kuviosta missä kohdassa koulutusta tällä hetkellä ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku.

Kuulumiskierros

Tarkastellaan koko koulutuksen läpi kulkevia kysymyksiä ja pohditaan:

- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Voidaan myös nostaa esiin oivalluksia tai onnistumisia edelliseltä kerralta tai sen jälkeen.



Välitehtävän purku

Välitehtävä voidaan purkaa esimerkiksi parikeskusteluna. Keskustelusta voidaan nostaa esiin hyviä välitehtävään liittyviä oivalluksia tai käytännön onnistumisia.

Välitehtävä:

- Kokeile myönteisiä käyttäytymisen vahvistamisen keinoja, kuten täsmällistä kehumista. Havainnoi, minkälainen vaikutus tällä on luokan ilmapiiriin ja oppilaiden toimintaan.
 - Tee yksi käyttäytymisodotus jonkin opettamasi ryhmän kanssa sen tunnille. Kirjoita tämä näkyville. Kokeile kaikilla tunneilla. Vahvista käyttäytymistä kehumalla niitä, jotka toimivat toivotulla tavalla.
-

2. Pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö

(45 min)

” Olemme kahdella ensimmäisellä koulutuskerralla tarkastelleet psykososiaalista oppimisympäristöä ja sen merkitystä oppilaiden käyttäytymiseen. Psykososiaalisen ympäristön lisäksi pedagogisella ja fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri merkitys oppilaiden käyttäytymiseen, hyvinvointiin ja oppimiseen.

Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan opetus- ja ohjausmenetelmiä, käytänteitä ja resursseja. Pedagogisella oppimisympäristöllä voidaan luoda oppilaille mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen, yhteistyöhön ja itsenäiseen työskentelyyn. Fyysinen oppimisympäristö puolestaan tarkoittaa konkreettista tilaa, jossa oppiminen tapahtuu, luokkahuonetta, koulun pihaa, kirjastoa tai vaikkapa retkikohdetta, sekä opiskeluun käytettäviä tarvikkeita ja välineitä. Fyysisen ympäristön suunnittelulla ja järjestelyllä voidaan vaikuttaa oppilaiden viihtyvyyteen, keskittymiseen ja aktiivisuuteen.

Tänään keskitymme pedagogiseen ja fyysiseen oppimisympäristöön. Mitä ovat ne keskeisimmät tekijät, jotka tekevät oppimisympäristöstä toimivan ja innostavan, oppimista ja toivottua käyttäytymistä tukevan? Miten voimme järjestää fyysisen ympäristömme ja valita opetusmenetelmämme siten, että ne vastaavat oppilaidemme tarpeita ja edistävät heidän kokonaisvaltaista kehitystään?

Katsotaan ensin video erään yläkoululuokan oppitunnin aloituksesta.”

**Video**

Tunnin aloitus – huono (3:12)

→ Koonti keskustellen:

- Miten tunnin aloitus mielestänne sujui?
- Mihin asioihin kiinnititte videossa huomiota?
- Mitä hyvää huomasitte? Mitä tekisitte toisin?

TYÖKIRJA
 s. 33
**Lukutehtävä**

Tutustutaan artikkeleihin pareittain.

”Pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön merkityksestä toivotun käyttäytymisen tukemisessa on tehty kansainvälisesti lukuisia tutkimuksia. Seuraavaksi perehdymme kahteen tutkimusartikkeliin (liitteet 9 ja 10), jotka tarjoavat tutkimusperustaisia näkökulmia oppimisympäristöjen suunnitteluun. Artikkelit (Banks, 2014 ja Kern & Clemens, 2007) ovat meta-analyysyjä, jotka kokoavat yhteen useiden tutkimusten tuloksia ja tarjoavat näin vahvan pohjan päätöksenteolle.

- Kumpikin pareista lukee eri artikkelin myönteisen käyttäytymisen tukemisen keinoista. Kerätkää keskeisimmät asiat työkirjaan sivulle 33.
- Kerro keräämäsi keskeiset asiat parillesi. Pohtikaa artikkelien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Täydentäkää työkirjan sivua 33.
- Pohtikaa parin kanssa, mitä hyötyä ja mitä esteitä fyysisen ja pedagogisen ympäristön muokkaamisesta on?

Jos aikaa jää, voitte lisätehtävänä pohtia kysymystä: Voidaanko esteet kiertää?”

Huomioi ja kerro osallistujille, että artikkeli Kern & Clemens on pidempi ja että sen loppuosan yksilötason strategiat voi jättää lukematta tai vaihtoehtoisesti voi tutustua loppuosaan parin kanssa yhdessä keskustellen.

**→ Koonti fläpille tai tiedostoon:**

Kerätään näkyville artikkelien mukaan keskeisimmät asiat.



- struktuurit
- rutiinit
- aikataulut
- siirtymät
- ennakoitavuus
- tehtävien rytmittäminen
- ympäristön selkeys
- istumajärjestys

Tässä välissä on suositeltavaa pitää tauko 10 min

3. Pedagogisen oppimisympäristön muokkaaminen

a) Johdatus pedagogiseen oppimisympäristöön (15 min)

”Kun pystymme luomaan oppilaille sopivan haastavia ja mielekkäitä oppimiskokemuksia, samalla vähennämme turhaa stressiä ja turhautumista. Ohjeiden ymmärtämisen haasteet tai epätietoisuus oman toiminnan onnistumisesta sekä niin liian helpot kuin liian vaikeatkin tehtävät voivat aiheuttaa erilaista ei-toivottua käyttäytymistä ja ohjeiden vastaista toimintaa.

Oppilaiden oppimisvalmiudet tulee huomioida tehtävien valinnassa. Liian haastava, oppilaan taitotason ylittävä tehtävä tai muu työskentelyodotus, kuten vaaditun työskentelyajan pituus, on usein taustalla, kun ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy erityisesti opiskelun yhteydessä. Tutkimuksissa on huomattu, että kun vaikeiden tehtävien joukkoon sijoitetaan helpompia ja lyhyempiä tehtäviä, se paitsi lisää tehtävätyöskentelyä myös vähentää ei-toivottua käyttäytymistä. Tehtävätyyppien vaihtelu ja yksinkertaisten ohjeiden antaminen ennen vaikeampia tehtäviä vähentää vastustusta ja lisää toivottua käyttäytymistä.

Pedagoginen oppimisympäristö kattaa kaikki ne menetelmät, käytänteet ja resurssit, joilla pyritään edistämään oppilaiden oppimista. Tähän kuuluvat muun muassa:

- eriyttäminen
- selkeät ohjeet
- rakentava palaute
- sopivan tasoiset tehtävät
- valinnanmahdollisuudet.

Seuraavaksi katsomme asiantuntijaluennon, jossa syvennymme näihin teemoihin tarkemmin. Luento tarjoaa käytännönläheisiä vinkkejä ja esimerkkejä siitä, miten voimme muokata pedagogista oppimisympäristöä siten, että se tukee oppilaiden oppimista, motivaatiota ja käyttäytymistä.”



Video

Pedagogisen oppimisympäristön merkitys käyttäytymisen tukemisessa (kesto 11:28)

”Videota katsoessasi voit kirjata työkirjan sivulle 34 pedagogisen oppimisympäristön keskeiset tekijät”

TYÖKIRJA
s. 34

→ Koonti keskustellen:

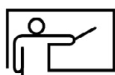
Keskustelusta tulisi nostaa esille:

- eriyttäminen, esimerkiksi sopivan tasoiset tehtävät ja valinnan mahdollisuudet
- selkeät, tehokkaat ohjeet
- riittävät mahdollisuudet harjoitella
- rakentava ohjaava ja korjaava palaute.

b) Ohjeiden antaminen ja rakentava palaute (40 min)

”Levottomuus ja ei-toivottu käyttäytyminen voivat usein olla seurausta epä tietoisuudesta. Siitä, että oppilas ei tiedä, mitä häneltä odotetaan tai hän ei saa selvää ohjeesta. Tehokas ja ennakoiva ohjeiden antaminen onkin avainasemassa, ja erityisesti käyttäytymisen haasteista kärsivät oppilaat hyötyvät selkeistä ja yksityiskohtaisista ohjeista. Toimiva ohjeistus perustuu työvaiheiden palasteluun ja monikanavaisuuteen, jossa suullisia ohjeita tuetaan visuaalisesti kuvilla tai kirjoitetulla tekstillä, joihin oppilas voi palata. Ohjeita voidaan myös kohdentaa henkilökohtaisesti oppilaan työpisteelle tai pyytää oppilasta toistamaan ohje, esimerkiksi kertomaan, mitä pitää tehdä, mistä aloittaa tai mitä välineitä otetaan esiin. Varmistamalla, että jokainen oppilas todella ymmärtää, mitä häneltä odotetaan, ehkäistään turhautumista, vahvistetaan oppimismotivaatiota ja mahdollistetaan kaikkien osallistuminen.”

TYÖKIRJA
s. 34



Kouluttajajohtoinen työskentely

Edellisen luennon pohjalta kysytään osallistujilta:

”Mitkä ovat viisi tärkeintä asiaa ohjeiden antamisessa?”



- Huomion saaminen
- Yksi kerrallaan
- Osittaminen
- Myönteinen muoto
- Monikanavaisuus
- + Ymmärtämisen varmistaminen

Sen jälkeen pohditaan, miten ohjeidenantoa voisi parantaa. Muokataan työkirjassa olevan taulukon ohjeet paremmiksi siten, että kouluttaja sanoo ohjeen kerrallaan ja koulutettavat keksivät paremman vaihtoehdon (huom! taulukossa mahdolliset vastaukset).

Tehoton toimintaohje	Tehokas toimintaohje
Miksi reppusi on tuossa?	<i>Laita reppu tuolin selkämykselle.</i>
Aloitetaan työskentely.	<i>Ala tekemään tehtävää 1 sivulta 32.</i>
Miksi koko ajan höpötätte, kun annan ohjeita?	<i>Kuuntele, kun annan ohjeen.</i>
Kännykän käyttö tunnilla on kielletty!	<i>Laita kännykkäsi pois.</i>
Mitä ihmettä te touhuatte? Nyt pitäisi jo olla tekemässä tätä tehtävää!	<i>Lue tehtävän ohje ja aloita tekeminen.</i>
Siivotaanpas tavarat!	<i>Laita roskat roskikseen ja tavarat paikoilleen.</i>

Pohditaan tämän jälkeen vielä yhdessä, miten varmistetaan, että ohje on ymmärretty ja että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan.

Tehtävä jatkuu > > >



Teksti tai video rakentavasta ja korjaavasta palautteesta

”Oikein annettu rakentava tai korjaava palaute ei ainoastaan ohjaa oppilasta eteenpäin, vaan se myös vahvistaa hänen itseluottamustaan, motivoi yrittämään ja auttaa häntä ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan. Seuraavaksi syvennyttään tarkemmin rakentavaan palauteenantoon.”

Osallistujat valitsevat oman tapansa työskennellä. Valittavana on kaksi vaihtoehtoa tiedon omaksumiseen:

1. itsenäinen lukeminen tai parilukeminen (esim. keskenään jaetut osiot) (► Liite 11)
2. videoluento ”Ohjaava rakentava ja korjaava palaute (kesto 7:29)” (QR-koodi ja linkki dialla)

Lukemisen tai videon katsomisen jälkeen tehdään työkirjan tehtäväsivu 35.

- Minkälaista ohjaavaa tai rakentavaa palautetta voisitte omasta aineestanne antaa? Miten? Kirjoittakaa tilanteita ja esimerkkilauseita.
- Miten oppilaiden itsearviointia ja vertaisarviointia voidaan käyttää hyväksi rakentavan palautteenannon keinona?”

→ Koonti keskustellen:

Kysytään osallistujilta, mitä ajatuksia heillä tehtävästä nousi ja käydään läpi työkirjaan kirjattuja ajatuksia palautteen antamisen tavoista ja esimerkkilauseista.

c) Eriyttäminen (40 min)

”Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa lasten ja nuorten edellytysten huomioimista kaiken toiminnan lähtökohtana. Eriyttäminen on keskeisin tapa, jolla perusopetuksessa voidaan ottaa huomioon oppilaiden erilaiset edellytykset oppia ja työskennellä sekä ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ennakolta.

Eriyttämisen tavoitteena on, että jokainen oppija pystyy osallistumaan täysipainoisesti ryhmän toimintaan, sen kaikkeen tekemiseen. Se kuuluu kaikille lapsille ja nuorille ja koskee koko ryhmän kaikkea toimintaa. Eriyttämällä voidaan vaikuttaa motivaatioon, itsetuntoon ja oppimiseen vahvuusperustaisesti.

Ei-toivottu käyttäytyminen johtuu usein yksilön taitojen, vahvuuksien tai mieltymysten ja ympäristön asettamien odotusten epäsuhdasta. Liian vaikeat tai epäselvät tehtävät ovat tutkimusten mukaan yleinen syy ohjeiden noudattamatta jättämiseen, tehtävän ulkopuoliseen puuhailuun ja ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kun opetus sovitetaan vastaamaan oppilaan taitotasoa ja suoriutumista, myös käyttäytyminen muuttuu odotusten mukaiseksi. Sopivan tasoiset tehtävät, erilaiset työskentelytavat, oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioiminen sekä mahdollisuudet valita ja vastata erilaisin tavoin ovat eriyttävän pedagogiikan ytimessä.”



Learning café, viisi ryhmää

Ryhmiiin jakaminen ryhmäyttämistä tukevalla tavalla esimerkiksi leikatuilla korteilla, arpomalla tai jako viiteen.

Ryhmät kiertävät pisteeltä pisteelle ja kirjaavat ajatuksiaan fläpeille tai tiedostoon. Kirjuri vaihtuu jokaisessa pisteen vaihdossa ja seuraavan vaihdon tullessa kirjuri jää paikalle, esittelee aikaisemmin tuotetun ryhmälle ja antaa kirjurivuoron eteenpäin. Edellinen kirjuri jää uuden ryhmän kanssa pohtimaan tehtävää, ja uusi ryhmä täydentää kirjausta omilla ajatuksillaan. Tullessaan paikalle viimeinen ryhmä miettii, onko vielä lisättävää ja pohtii, kuinka kertynyt tieto esitellään muulle ryhmälle sekä valitsee esittelijän.

Pisteet (pisteissä tarvittavat kuvat ovat Liitteessä 12):

1. Mitä eriyttäminen tarkoittaa ja mikä merkitys sillä on omassa työssäsi?
2. Mikä merkitys eriyttämisellä on erilaisille oppilaille?
3. Miten kouluarkea voidaan eriyttää monipuolisesti? Kirjoittakaa konkreettisia esimerkkejä eri osa-alueisiin.
4. Miten voidaan oppiainekohtaisesti eriyttää niin, että jokaisen oppilaan perustaitojen oppiminen varmistetaan? Kirjoittakaa konkreettisia esimerkkejä omista oppiaineistanne.
5. Jos oppilaan oppiminen tai koulunkäynti vaikuttaa haastavalta eikä motivoi, on hyvä miettiä, voiko tavoitetason uudelleen määrittäminen, tai esimerkiksi tehtävien laadun tai määrän eriyttäminen, tukea toivottua käyttäytymistä ja kouluun kiinnittymistä.
 - a. Mitä asioita tulee huomioida, kun lähdetään yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa tarkastelemaan tilannetta ja miettimään sopivaa tavoitetasoa?
 - b. Mitä opettajana tai koulun muuna aikuisena on hyvä huomioida, jos oppilaan ja perheen näkemykset poikkeavat kovin toisistaan?
 - c. Miten voit opettajana tai koulun muuna aikuisena varmistaa sen, että tuet oppilasta yhdessä sovitun tavoitetason saavuttamisessa etkä esimerkiksi vaadi häneltä enempää kuin mihin hän on itse sitoutunut?

Tehtävä jatkuu > > >

→ **Koonti ryhmittäin:**

Jokaisen pisteen viimeinen ryhmä esittelee asian muille. Esittelyjen yhteydessä kouluttajat täydentävät ajatuksia tarvittaessa sekä käydään esiin nousseista kysymyksistä tai pohdinnoista lyhyet keskustelut.

Kouluttajien tulisi poimia tai johtaa ainakin seuraavat asiat esittelyistä tai keskusteluista:



- tunnistamattomat oppimisen vaikeudet ja opiskelukyvyn vaihtelevuus
- jatko-opintotoiveiden huomioiminen ja oppiaineiden erilainen merkitys jatko-opintotoiveiden kannalta
- oppilaan ja huoltajien kanssa käytävissä keskusteluissa opettajan ammatillinen näkemys oppilaan taitotasosta sekä oppiaineen vaatimuksista ja opetussuunnitelman tavoitteista
- ero kannustamisen ja painostamisen välillä
- eriyttämisen lisäksi muun pedagogisen tuen, kuten (ennakoivan) tukiopetuksen merkitys toivottua käyttäytymistä tukemassa

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko (45 min)

4. Kuormituksen ja stressin hallinta

Tauon aikana tila järjestetään opiskelijoita varten hämäräksi ja hiljaiseksi. Taustalle voi laittaa soimaan musiikkia tai luonnon ääniä tai valkokankaalle videon, jossa on rauhoittava ääni- ja kuvamaailma. Videoita voi hakea esimerkiksi Youtubesta hakusanalla ”rentouttavaa musiikkia”.

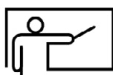
Tätä samaa toimintamallia voi käyttää seuraavien koulutuskertojen kuluessa sekä aamulla että lounastauon jälkeen.

a) Aikuisten oma kuormittuminen (30 min)

”On tärkeää muistaa, että toimiva ja hyvinvoiva oppimisympäristö sekä hyvä opettaminen ja ohjaaminen edellyttävät sitä, että aikuiset voivat työssään hyvin.

Opettajan työ on tunnetusti kuormittavaa, ja siihen liittyy monia stressitekijöitä. Työpäivän aikainen melu, häly, jatkuvat keskeytykset, vaihtuvat tilanteet ja monen asian yhtäaikainen tekeminen ovat osa kouluarkea. Jatkuva kuormitus voi johtaa stressiin, työuupumukseen ja jopa terveysongelmiin. Siksi on tärkeää, että opettajat ja muut koulun aikuiset tiedostavat oman kuormittumisensa ja oppivat keinoja hallita stressiä ja pitää huolta omasta *hyvinvoinnistaan sekä työpäivän aikana että sen jälkeen*.

Seuraavaksi saatte siirtää ajatuksen itseenne ja pohtia sitä, mitkä tekijät kuormittavat työssä, miten stressi ilmenee ja miten voi tunnistaa kuormittumisen merkkejä ajoissa. Lisäksi nostamme keskusteluun ajatuksianne ja toimintatapojanne, joilla voi vähentää stressiä, lisätä hyvinvointia ja ylläpitää työkykyä.”



Kouluttajajohtoinen työskentely

Kouluttaja esittelee dialla olevan kaavion
Kuormitus → Stressireaktio → Käytösoire:

”Oman hyvinvointimme kannalta on tunnistaa kuormitukseen ja stressiin liittyvät vaiheet itsessämme. Kaikki lähtee liikkeelle kuormittumisesta. Se ei ole yksi hetki, vaan arjen jatkuva paine: luokan häly, jatkuvat keskeytykset, huoltajaviestit, paperityöt ja oma riittämättömyyden tunne. Jos emme tietoisesti ennaltaehkäise tätä kuormaa tai pura sitä säännöllisesti, se muuttuu vähitellen sisäiseksi stressireaktioksi.

Alamme huomata, että pinna kiristyy, nukumme huonommin, ajatukset pyörivät työasioissa vapaallakin ja ilo työstä alkaa kadota. Tämä on se keltainen valo: hetki, jolloin meidän pitäisi pysähtyä ja kysyä itseltämme: miten voisin auttaa itseäni laskemaan kierroksia juuri nyt?

Jos emme huomaa tai ehdi reagoida tähän stressireaktioon, se purkautuu väistämättä ulospäin käytösoireena. Meidän kohdallamme se voi olla tiuskimista oppilaille, turhaa tiukkuutta, kyynisyyttä opettajainhuoneessa tai täydellistä vetäytymistä ja uupumista. Tämä on se punainen valo, jonka jälkeen usein katsomme taaksepäin ja mietimme, miten tähän päädyttiin ja miten olisin voinut toimia toisin.

Tämän mallin tarkoitus on auttaa meitä siirtämään fokus ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Kun opimme tunnistamaan oman kuormituksemme ja stressireaktiomme merkit, voimme tukea itseämme ja pysäyttää kierteen jo ennen kuin se ehtii vaikuttaa käytökseemme, oppilaisiimme ja omaan jaksamiseemme. Se auttaa meitä myös tunnistamaan vastaavia merkkejä oppilaissamme.”



Itsenäinen työskentely

Mieti ja kirjaa työkirjasi sivulle 39:

1. Mitkä työhön liittyvät tekijät aiheuttavat sinulle kuormitusta ja stressin tunnetta?
2. Miten näihin tekijöihin voisi arjessa työpäivän aikana ja sen jälkeen vaikuttaa?
 - a) Miten kuormitusta voi vähentää?
 - b) Miten kertynyttä kuormitusta voi purkaa?

→ Koonti keskustellen:

”Haluaako joku jakaa ajatuksiaan?”

On tärkeää muistaa osallistujien kokemusten ja tunteiden validointi ja sensitiivisyys sekä pyrkiä pitämään keskustelu ratkaisukeskeisenä.

b) Oppilaiden kuormittuminen – aistiystävällisyys, apuvälineet ja tauottaminen (20 min)

” Aivan kuten me opettajat, myös oppilaat kokevat arjessaan merkittävää kuormitusta, joskus jopa yllättävän paljon. Koulun vaatimukset, kiire, sosiaaliset konfliktit, kuten riidat välitunnilla, ja yleinen epäselvyys voivat näkyä oppilaassa levottomuutena, ärtyisyytenä, vetäytymisenä tai keskittymisvaikeuksina. Meidän tehtävämme on tunnistaa kuormitusta aiheuttavia tekijöitä sekä kuormituksen merkkejä ja auttaa kuormituksen hallinnassa erityisesti ennakoiden. Tärkeää on huomioida yksi usein piiloon jäävä syy käytösoireilun taustalla: aistikuormitus. Se, mikä yhdelle on tavanomainen ääni tai valo, voi toiselle olla ylitsevuotavan kuormittava aistiärsyke.

Kun oppilaan aistijärjestelmä ei pysty käsittelemään ympäristöstä tulevaa tietoa tavanomaisesti, se aiheuttaa stressiä. Kun aistijärjestelmä ylikuormittuu, se voi näkyä ulospäin haastavaksi koettuna käyttäytymisenä, kuten jumiutumisenä, tehtävistä kieltäytymisenä tai jopa raivokohtauksena. On olennaista, ettemme tulkitse tätä käyttäytymistä tahallisenä häiriköintinä, vaan ymmärrämme sen olevan seurausta sietokyvyn ylittymisestä. Tunnistamalla aistitoimintoihin liittyvät haasteet voimme paremmin ennaltaehkäistä turhaa kuormittumista ja tukea oppilasta oikein.

Käytännössä voimme tukea oppilaita parantamalla koulun aistiesteettömyyttä ja tarjoamalla mahdollisuuksia aistilepoon. Tämä voi tarkoittaa oppimisympäristön rauhoittamista, erilaisten apuvälineiden (kuten kuulosuojainten) hyödyntämistä tai selviytymiskeinojen opettamista oppilaalle itselleen. Meidän tulee muistaa, että jokaisen aistimaailma on yksilöllinen. Seuraavaksi tarkastelemme konkreettisia esimerkkejä siitä, miten voimme luoda luokkaan toimintatapoja, jotka auttavat oppilaita purkamaan kuormitusta turvallisesti.”

**Video**

Yle verkkosivut: 9-vuotiaat pojat löivät aikuiset ällikällä
– keksivät, miten stressiä voi hallita koulupäivän aikana

**Parikeskustelu**

Parit jaetaan ryhmäytymistä tukevalla tavalla, esimerkiksi pari toisesta koulusta, muistipelikortit, arpominen.

Miettikää yhdessä parin kanssa ja kirjatkaa työkirjoihinne sivulle 40:

Minkälaisilla ympäristön ja toiminnan muokkauksilla tai apuvälineillä voidaan teidän kouluissanne vähentää aistikuormituksesta johtuvaa ei-toivottua käyttäytymistä?”

→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan edellä esitetystä kysymyksestä. Kouluttajan tehtävänä on varmistaa, että aistit (näkö, kuulo, haju, maku, tunto, tasapaino) sekä aistikuormitusta aiheuttavat asiat (valot, näytön tai videotykin välkkyvä kuva, äänet, hajut, lämpötila, tungos) huomioidaan monipuolisesti ja ainakin seuraavat keinot tulevat esiin.



- kuulosuojaimet / korvatulpat / kuulokkeet
- aurinkolasit, lippalakki
- valojen himmentäminen
- sermit
- paikka reunassa
- paikka takana
- aktiivi-istuimet
- painotyyny
- hypistelyesineet
- opetuksen jaksottaminen
- henkilökohtaiset tauot

**Video**

”Kaikesta edellä mainitusta huolimatta kouluympäristö voi kuormittaa jotakuta oppilasta erityisen paljon. Katsotaan seuraavaksi esimerkki, mitä joissain kouluissa silloin on tehty.”

Yle verkkosivut: Koulu keksi, miten oppimisvaikeuksista kärsivät nuoret saadaan keskittymään – tällainen on aistimökki

Helsingin sanomat: Kuormittuneet koululaiset menevät ”vetämään happea” aistimökkiin

→ Koonti keskustellen:

Voisiko tällainen olla mahdollinen teidän koulussanne?

Hyötyisikö joku teidän oppilaistanne jostakin tämän tyyppisestä kuormituksen hallinnasta?

5. Istumajärjestys (30 min)

”Olemme pohtineet oppilaiden kuormittumista ja sen hallinnan keinoja huomioiden erityisesti sen, mikä merkitys on aistikuormituksella ja aistiystävällisellä oppimisympäristöllä. Yksi tehokas tapa vähentää oppilaiden kuormitusta ja tukea heidän oppimistaan on istumajärjestyksen miettiminen oppilaiden yksilölliset edellytykset huomioiden.

Istumajärjestys on tehokas ennakoiva keino toivotun käyttäytymisen tukemiseen. Istumajärjestyksiä on tärkeä miettiä oppimistilanteita laajemmin myös erilaisiin koulun tapahtumiin, kuten koko yhteisön salitilaisuuksiin tai juhliin ja ruokailutilanteisiin.

Istumajärjestystä suunnitellessasi huomioi:

- oppilaiden yksilölliset tarpeet
- kulkureitit
- näkyvyys taululle
- aikuisten sijoittuminen tilassa

Aikuisen määrittelemä istumajärjestys on keino muodostaa toimivia vieruskavereita, pareja ja ryhmiä. Istumajärjestysten pohtiminen pedagogisesti, lasten ja nuorten ominaisuudet ja tarpeet huomioiden, tukee toimintaa ja toivottua käyttäytymistä. Kasvattajan määrittelemä istumajärjestys paitsi tukee lasten ja nuorten toivottua käyttäytymistä, on myös yksi keino jatkuvaan ryhmäyttämiseen, ryhmän hyvinvoinnin, turvallisuuden ja myönteisen ilmapiirin rakentamiseen.

Kun lapset ja nuoret saavat itse valita paikkansa, he istuvat usein sellaisten vertaisten viereen, joilla on samanlaiset kyvyt ja kiinnostuksen kohteet kuin heillä itsellään. Kasvattaja voi oppimistilanteen istumajärjestystä suunnitellessaan miettiä järjestyksen niin, että mallioppiminen ja vertaisapu mahdollistuu.

Oppimistilan istumajärjestys vaikuttaa paitsi oppijoiden väliseen myös lapsen tai nuoren ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksissa on havaittu kasvattajien kohdistavan suurimman osan huomiostaan itseään lähellä oleviin oppijoihin, ja heikompien oppijoiden akateemisen suoriutumisen on havaittu parantuvan, kun he istuvat lähellä opettajaa. Koska eturiviin tai aikuisten pöydän viereen mahtuu vain rajallinen määrä oppijoita, tulee oppimistilat järjestää niin, että siellä on helppo liikkua ja siirtyä.

Käyttäytymisellään reagoivalle oppilaalle voi koulussa tukea tuoda se, että vaihtuvissa luokkahuoneissa hänen paikkansa on aina samassa, hänen tarpeitaan vastaavassa kohdassa, esimerkiksi luokan takakulmassa kaukana ovesta. Myös koko opetusryhmällä voi olla pysyvät paikat, jotka mahdollisuuksien mukaan säilyvät samana kaikissa luokkatiloissa. Sovitun istumajärjestyksen käyttäminen vaativat aikuisten välistä yhteistyötä ja joustavuutta. Olemmeko me valmiita haastamaan omia toimintatapojamme, jotta voimme parhaamme mukaan tukea lasten ja nuorten toivottua käyttäytymistä?”



Ryhmätyöskentely

Yhdistetään kaksi edellisen tehtävän paria neljän hengen ryhmiksi.

Ennen ryhmien muodostamista ja tehtävän antoa keskustellaan yhdessä:

- Minkälaisia eri mahdollisuuksia luokissanne on järjestää pulpetit tai työskentelypisteet?
- Millä eri tavoilla istumajärjestykset voidaan muodostaa?
- Minkälainen istumajärjestys tukee työskentelyä ja lisää oppimisen edellytyksiä?

Tämän jälkeen ryhmien jako ja ryhmätehtävä:

Miittikää toimiva istumajärjestys kahdeksannen luokan oppilasryhmälle, jonka oppilastyypit ovat kuvattuna "pulpeteissa" (► Liite 13).

Voitte valita oppitunnin, jota varten istumajärjestyksen teette ja miettiä sen mukaisesti istumajärjestyksiä ja oppilaille sopivimpia paikkoja. Aloittakaa jakamalla oppilaat kolmeen ryhmään:

1. ne, joiden paikan täytyy olla tarkkaan mietitty
2. ne, joiden paikan olisi hyvä olla mietitty
3. ne, joiden paikalla ei juurikaan ole merkitystä.

→ Koonti:

Kouluttaja voi kuvata paperille tehdyt istumajärjestykset tai osallistujat voivat tehdä ne suoraan sähköisesti. Katsotaan tehdyt istumajärjestykset yhdessä ja keskustellaan perusteluista.

Huom! ei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa. Kouluttajat voivat huomioida istumajärjestysten samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja niiden takana olevista ajatuksista voidaan keskustella.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää kahvitauko 15 min

6. Jäsentäminen – aikataulut, rutiinit, ennakointi ja tilajärjestelyt (45 min)

”Olemme nyt perehtyneet pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön periaatteisiin ja saaneet tutkimusperustaisia näkökulmia sen suunnitteluun. Tiedämme, että toimiva oppimisympäristö tukee oppilaiden viihtyvyyttä, keskittymistä ja aktiivisuutta. Mutta pelkkä sopiva tekeminen tai viihtyisä tila ei riitä. Jotta oppimisympäristö toimisi optimaalisesti, tarvitsemme myös selkeät aikataulut ja rutiinit sekä ennakointia ja tarkoituksenmukaisia tilajärjestelyjä.

Oppimisympäristön jäsentäminen strukturoimalla, ennakoimalla ja toistuvilla rutiineilla lisää sen johdonmukaisuutta ja selkeyttä sekä tuo turvaa oppimisympäristöön. Hyvin suunniteltu ja järjestetty toiminta tukee toivottua käyttäytymistä ja kaikkea tekemistä. Ympäristön ennustettavuuden lisääminen tukee kaikkien lasten, nuorten ja aikuisten toimintaa.

Aikataulut ja rutiinit luovat ennakoitavuutta ja lisäävät hallinnan- ja turvallisuudentunnetta, mikä vähentää stressiä ja vapauttaa energiaa oppimiseen. Päivän ennakoitavuudesta, rutiineista ja struktuurista huolehtimalla voimme tukea kaikkien lasten ja nuorten oppimista ja käyttäytymistä. Arjen samanlaisina toistuvat toimintatavat, päiväjärjestyksen läpikäyminen sekä tavoitteiden ja toimintahetken tai oppitunnin ohjelman näkyväksi tekeminen ovat jäsentämisen perusta.

Selkeät aikataulut ja ennustettavuus auttavat oppilaita ymmärtämään ajankäyttöä ja tulevista siirtymistä varoittaminen auttaa heitä valmistautumaan muutokseen, siihen, että yksi toiminta loppuu pian ja tarvitaan uuteen orientoitumista.

Arjen asioiden ja tilanteiden ennakointi on keskeistä toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Ennakointi edistää lapsen ja nuoren itsesäätelystä, tavoitteellista toimintaa ja oman toiminnan arviointia. Taidot toimia ja luottamus omiin kykyihin vahvistuvat, kun tutut, samanlaisina toistuvat rutiinit auttavat lasta tai nuorta itsenäisesti ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan. Kun lapset ja nuoret tietävät, mitä tapahtuu, missä ja kenen kanssa ja kuinka kauan toiminta kestää, on toiminta sujuvaa ja joustavaa.

Tilojen koolla, organisoinnilla ja kalustuksella on merkitystä niin erilaisten työtapojen kuin työrauhan ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Osa lapsista ja nuorista kaipaa toisia enemmän häiriötöntä pienempää tilaa ja ihan omaa paikkaa. Oppimisympäristön selkeyttä tarkasteltaessa hyvä ohjesääntö on ”vähemmän on enemmän”.

Oppimistiloissa on hyvä varata tiloja tai nurkkia erilaisille toiminnoille kuten pelaamiselle, lukemiselle, ryhmätyöskentelylle tai rauhoittumiselle. Tilojen selkeyteen kuuluu niiden järjestämisen lisäksi ennen kaikkea se, että kalusteet ja tarvikkeet

pidetään lapsille ja nuorille tutuksi tulleessa järjestyksessä. Kun lapset ja nuoret tietävät, missä mitäkin säilytetään, on toiminta itsenäisempää ja tukee osaltaan myös toivottua käyttäytymistä.

Tilajärjestelyt voivat myös joko edistää tai haitata oppilaiden välistä vuorovaikutusta, yhteistyötä ja itsenäistä työskentelyä. Joustavat ja muunneltavat oppimistilat voivat tukea erilaisia pedagogisia lähestymistapoja.

Seuraavaksi syvennymme tarkemmin aikatauluihin, rutiineihin, ennakkointiin ja tilajärjestelyihin. Pohdimme, miten voimme luoda selkeitä ja toimivia aikatauluja, jotka tukevat oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Tarkastelemme, miten voimme luoda rutiineja, jotka helpottavat siirtymiä ja vähentävät häiriöitä. Lisäksi pohdimme, millä keinoin voimme ennakoida tilanteita ja näin vähentää mahdollisia haasteita, sekä miten voimme järjestää luokkatilamme siten, että ne tukevat erilaisia oppimistilanteita ja -tarpeita.”

**Video**

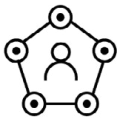
”Palataan vielä aamulta tuttuun luokkaan ja katsotaan, kuinka tunnin alku siellä nyt sujuu.”

Tunnin aloitus – hyvä (kesto 3:46)

→ yhteinen keskustelu

- Miten tunnin aloitus mielestänne nyt sujui?
- Mitkä tekijät videolla tukivat toivottua käyttäytymistä?
- Mitä hyvää ja toimivaa näit? Mitä tekisit toisin?

TYÖKIRJA
s. 41–42

**Learning café**

”Seuraavaksi mietitään keskeisimpiä pedagogiseen ja fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä ja sitä, miten niitä voisi toteuttaa käytännössä. Työskentely toteutetaan Learning café-tyyppisesti samalla tavalla kuin aamupäivällä, mutta nyt neljässä ryhmässä.”

Muodostetaan ryhmät jälleen ryhmäyttämistä tukevalla tavalla. Valitaan jakamiseen joku toinen tapa kuin mitä on aamupäivällä käytetty.

Pisteet:

1. Aikataulut
2. Rutiinit
3. Ennakointi
4. Tilajärjestelyt

→ Koonti:

Viimeinen ryhmä esittelee pisteensä ajatukset muille, minkä lisäksi voidaan käydä pieni keskustelu ajatuksista ja oivalluksista.

Kouluttajat huomioivat, että aihepiireistä tulee mainituksi ja keskusteluun nostetuksi:

1. aikataulut: lukujärjestys + oppitunnin ohjelma näkyviin, kuvatuki
2. rutiinit: toimintatavat, tunnin aloitus ja lopetus, läksyntarkistus ja -antaminen → muistetaan nostaa käyttäytymisen tuessa esiin rutiinien samankaltaisuus eri aikuisten kanssa
3. ennakointi: ennakoiminen ja huom! muutoksista ilmoittaminen mahdollisimman ajoissa, kuka, missä, milloin, miten, kenen kanssa, kuinka kauan...
4. tilajärjestelyt: opasteet, luokkatilan selkeys, kulkureittien huomiointi, oppilaiden paikat, aikuisten paikka, mahdollisuus erilaisiin työskentelytapoihin, rauhoittumisnurkka

7. Lopputyöskentely (15 min)

”Olemme nyt käsitelleet monia tärkeitä teemoja ryhmänhallinnan ja toivotun käyttäytymisen tukemisen ympärillä. Pedagogista oppimisympäristöä muokatessamme olemme opetustyön ytimessä. Eikö olekin mielenkiintoista, kuinka suuria vaikutuksia oppilaiden toimintaan voi pienillä oman toimintansa muutoksilla saavuttaa. Olemme lisäksi pohtineet fyysisen oppimisympäristön merkitystä, jossa saavutettavuus ja viihtyisyys ovat ydinelementtejä.

Jotta asiat eivät jää vain puheen tasolle, jaamme seuraavaksi teille välitehtävät, jotka on suunniteltu juuri teidän arkeenne ja luokkaympäristöönne sopiviksi. Näiden tehtävien tarkoituksena on antaa teille mahdollisuus kokeilla ja soveltaa oppimianne asioita omassa työssänne, omien oppilaidenne kanssa. Muistattehan taas, että ne ovat teitä itseänne ja oppilaitanne varten.”

TYÖKIRJA
s. 43

Välitehtävä

Kokeile laittaa tunnin rakenne ja tavoite esille joko kaikilla tunneillasi tai yhden oppilasryhmän kanssa kaikilla sen tunneilla. Käytä tätä systemaattisesti seuraavaan koulutuskertaan asti. Mitä huomioita teet?

Fiiliskierros

”Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella”



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä ja toivotetaan tsemppiä seuraaville viikoille. Muistutetaan myös seuraavan tapaamiskerran ajankohdasta.

Koulutuskerta 4.

Käyttäytymisen vahvennettu tuki

TAVOITE: Ymmärtää haastavan käyttäytymisen taustoja sekä oppia lisää keinoja tukea toivottua käyttäytymistä.

Johdatus koulutuspäivään

Oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukeminen on tehokkainta, kun tuki rakennetaan joustavasti tehostuen. Tuen perustana on koko koulu yhteisössä, sen jokaiselle oppilaalle suunnattu käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö, joka muodostuu välittävästä ilmapiiristä, hyvästä vuorovaikutuksesta ja edellisiltä koulutuskerroilta tuttujen toimintatapojen käyttämisestä. Tuen tarpeen kasvaessa käyttäytymisen tukemisen keinoja kohdennetaan, vahvistetaan ja lisätään, ja tarpeen muuttuessa tuen sisältöä, määrää ja kestoja muokataan tietoperustaisesti, annettua tukea ja sen vaikuttavuutta arvioiden.

Myönteisen käyttäytymisen tukemisen perusta on käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö ja koko koulu yhteisön aikuisten samansuuntainen, johdonmukainen toiminta. Tutkimusten mukaan nämä kaikille yhteiset toimintatavat ovat riittäviä neljälle viidestä lapsesta ja nuoresta. Jos koulussa ilmenee laajalti käyttäytymisen haasteita, tulee ensimmäisenä tarkastella näiden yhteisöllisten rakenteiden ja toimintamallien toteutumista ennen kuin merkittävästi tehostetaan yksittäisten oppilaiden tukea.

Hyvin järjestetystä, kaikille yhteisestä tuesta huolimatta on aina joitakin oppilaita, jotka tarvitsevat vahvempaa ja kohdennetumpaa tukea. On tärkeää seurata kaikille oppilaille suunnattua tukea ja sen vaikuttavuutta, jotta tunnistetaan lisätukea tarvitsevat oppilaat. Mitä aikaisemmin käyttäytymisen haasteisiin puututaan sopivalla tuella, sitä tehokkaampaa se on.

Kuvio 4. Ennaltaehkäisy, opettaminen, reagointi ja päätöksenteko joustavasti tehostuvan tuen (MTSS) viitekehyksessä (Simonsen ym. 2021)

	ENNALTAEHKÄISE	OPETA	REAGOI
Taso 3 (yksilöity)	<ul style="list-style-type: none"> • Yksilöi fyysisen oppimisympäristön suunnittelu • Yksilöi rutiineja • Tehosta yhteistyötä • Tehosta ja yksilöi sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen taitojen ohjausta • Ota suunnitelmallisesti käyttöön yksilöidyt tavat vaikuttaa käyttäytymistä edeltäviin tekijöihin 	<ul style="list-style-type: none"> • Yksilöi ja tehosta sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen taitojen selkeää, kohdennettua ohjausta • Yksilöi ja tehosta akateemisten taitojen ohjausta • Linjaa yksilöidyt sosioemotionaaliset ja käyttäytymisen taidot luokan tai koulun toimintatapoihin ja käyttäytymisodotuksiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Tehosta ja yksilöi täsmällistä myönteistä, rakentavaa palautetta (kehut) • Tehosta ja yksilöi toivottujen toimintatapojen ja käyttäytymisen huomioimista • Tehosta toimintatapoja, jotka vähentävät tulevia sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen haasteita
Taso 2 (kohdennettu)	<ul style="list-style-type: none"> • Lisää struktuuria • Opetta uudelleen rutiineja • Lisää yhteistyötä • Kohdenna ohjausta ja seurantaa • Ota suunnitelmallisesti käyttöön kohdennetut tavat vaikuttaa käyttäytymistä edeltäviin tekijöihin 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetta selkeästi valittuja sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen taitoja • Yhdistä kohdennettu ohjaus tason 1 toimintatapoihin ja käyttäytymisodotuksiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisää täsmällistä myönteistä, ohjaavaa palautetta (kehut) • Tehosta myönteistä huomiointia • Tehosta toimintatapoja, jotka vähentävät sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen haasteita
Taso 1 (yleinen)	<ul style="list-style-type: none"> • Suunnittele oppimisympäristö tehokkaasti • Luo ja opeta ennustettavia rutiineja • Luo hyvä suhde oppijoihin • Määrittele ja tarkenna luokan toimintaohjeet, käyttäytymisodotukset ja keskeiset sosioemotionaaliset ja käyttäytymisen taidot • Opetta ja ohjaa toivottuja sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen taitoja • Seuraa edistymistä aktiivisesti • Sitoudu tuloksia tuottavaan ohjaukseen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetta selkeästi myönteisesti muotoiltuja käyttäytymisodotuksia ja toimintatapoja • Opetta selkeästi sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen taitoja 	<ul style="list-style-type: none"> • Anna täsmällistä myönteistä palautetta sosioemotionaalista ja käyttäytymisen taidoista • Puutu ei-toivottuun käyttäytymiseen uudelleen ohjaamalla ja antamalla korjaavaa palautetta • Anna huomattavasti enemmän myönteistä palautetta kuin korjaavaa palautetta



Taitopuutteet ei-toivotun käyttäytymisen taustalla

Haastavan käyttäytymisen taustalla on usein taitopuute. Oppilas ei toimi tarkoituksella väärin, vaan häneltä puuttuu tarvittava taito toimia tilanteessa toivotulla tavalla. Siksi toivottua käyttäytymistä on opetettava, mallinnettava ja vahvistettava järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Jos toivottu käyttäytyminen ei vakiinnu, on syytä pysähtyä ja pohtia seuraavia kysymyksiä:

- Onko opetettava taito oppilaalle merkityksellinen?
- Ovatko odotukset riittävän selkeitä ja myönteisesti muotoiltuja?
- Ovatko koulun aikuiset toimineet johdonmukaisesti ja edistäneet taidon oppimista?

Taitopuutteiden tunnistaminen on hyvä lähtökohta vahvemman tuen suunnittelulle. Kun tiedetään, mikä taito puuttuu, voidaan yhdessä oppilaan kanssa priorisoida, mistä harjoittelu aloitetaan. On tärkeää keskittyä kerrallaan yhteen tai kahteen asiaan, jotta harjoittelu pysyy selkeänä sekä mielekkäänä ja onnistumisen kokemuksia syntyy.

Tavoitteiden asettaminen: SMART-malli apuna

Kun harjoiteltava taito on valittu, sille asetetaan konkreettinen ja selkeä tavoite. Tavoitteet tulee muotoilla myönteisinä toimintaohjeina, jotka kuvaavat toivottua käyttäytymistä.

Hyvä tavoite on SMART:

- Specific (rajattu): Mitä tarkalleen ottaen tavoitellaan?
- Measurable (mitattava): Miten onnistumista mitataan?
- Achievable (saavutettavissa oleva): Onko tavoite oppilaalle realistinen?
- Relevant (merkityksellinen): Onko tavoite oppilaan kannalta tärkeä?
- Time-bound (ajallisesti rajattu): Missä ajassa tavoite pyritään saavuttamaan?

Tavoite voisi olla esimerkiksi ”tulen ensi viikolla ajoissa kouluun neljänä päivänä viidestä” tai ”menen välitunnilla omatoimisesti ulos kahdella välitunnilla kolmesta”.

Itsesäätely ja ongelmanratkaisu

Monet käyttäytymisen haasteet liittyvät puutteellisiin itsesäätely- ja ongelmanratkaisutaitoihin. Itsesäätely on taitoa säädellä omia tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä. Kun oppilas ei tiedä, kuinka toimia, hänen aivonsa voivat mennä hälytystilaan, jossa reaktiot ovat primitiivisiä: taistele, pakene tai jähmety. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta tunnistamaan nämä tilanteet ja niiden herättämät tunteet sekä opettaa keinoja pysähtyä ja ajatella ennen toimimista.

Ongelmanratkaisutaidot ovat selviytymiskeinoja, joita tarvitaan niin oppimiseen liittyvissä kuin sosiaalisissakin tilanteissa. Pelkän yksittäisen ristiriidan selvittämisen sijaan on tärkeää opettaa koko ongelmanratkaisuprosessi, jotta oppilas voi siirtää taidon tilanteesta toiseen.

Ongelmanratkaisuprosessin vaiheet:

1. Tunnista ongelma ja sen herättämä tunne.
2. Tunnista tavoite – mitä haluat saavuttaa?
3. Etsi mahdollisimman monta ratkaisuvaihtoehtoa.
4. Arvioi ja valitse paras ratkaisu.
5. Toimi valitsemallasi tavalla.
6. Arvioi, kuinka onnistuit.

Kun oppilaan tuen tarve kasvaa, on koulun aikuisten tärkeää havaita herkästi muutokset hänen toiminnassaan ja mukauttaa omaa toimintaansa sekä antamaansa tukea joustavasti. On keskeistä muistaa, että oppilaan jaksaminen ja toimintakyky voivat vaihdella päivästä ja tilanteesta toiseen. Huomioimalla oppilaan ”päivän kunnon” aikuiset mahdollistavat hänen onnistumisensa ja osallistumisensa yhteiseen toimintaan.

Keskeisimmät päivän aikana esiin nostettavat asiat ovat:

1. Kaiken tuen lähtökohta on koko koulun yhteinen, ennakoitava ja johdonmukainen toimintakulttuuri.
2. Haastavaksi koetun käytöksen takana on usein taitopuute.
3. Äkillinen haastava käytös (taistele, pakene, jähmety) on usein aivojen automaattinen stressireaktio, ei harkittu teko.
4. Käyttäytyminen on opeteltava taito. Selvitä taitopuute ja opeta toivottua käyttäytymistä aktiivisesti. Älä oleta, että oppilaat osaavat.
5. Muotoile harjoiteltavalle taidolle konkreettinen, mitattava, saavutettavissa oleva, merkityksellinen ja ajallisesti rajattu tavoite.
6. Oppilaan itsesäätely- ja ongelmanratkaisutaitojen tukeminen on keskeisimpiä tapoja vaikuttaa vahvempaan tuen tarpeeseen.
7. Auta oppilasta tunnistamaan tarpeitaan, tunteitaan ja kehollisia reaktioitaan ja opeta keinoja pysähtyä ja ajatella ennen toimimista.
8. Aikuisen omat tunteet ja toiminta vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen.
9. Kun oppilas rikkoo sääntöjä tai toimii muuten ei-toivotusti tulee seurausten olla yhdessä sovittuja, ennalta kaikkien tiedossa sekä oikeassa suhteessa tekoon.
10. Kun kaikille yhteiset keinot eivät riitä, tukea kohdennetaan, vahvistetaan ja lisätään suunnitelmallisesti ja tietoperustaisesti.
11. Kun havaitaan vahvemman käyttäytymisen tuen tarvetta, tulee tehostaa luokassa käytössä olevia kaikille oppilaille suunnattujen psykososiaalisen, pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön toimintatapoja.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

1. Aloitustyöskentely
2. Haastava käyttäytyminen ja vuorovaikutus
TAUKO
3. Katse käyttäytymisen taakse
LOUNAS
4. Toimintamalleja haastaviin tilanteisiin
5. Oppilaan ongelmanratkaisutaitojen vahvistaminen
KAHVI
6. Seuraamukset
7. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> • Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoisiin. • Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. • Tee osallistujille istumajärjestys, esimerkiksi liimalapuilla nimet tuoleille tai istumajärjestys heijastettuna näkyville, kun opiskelijat tulevat tilaan. • Tee Mentimeter-linkki (työskentely 2) ja sähköinen koulutuskerran arviointi ja lisää tiedot (QR-koodi, linkki) dioille. • Monista osallistujille tai tee sähköiset ohjaukset tapausesimerkin vuorosanoihin (työskentely 5). • Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietokone, laturi • Osallistujalista • Fläppipaperia • Tusseja • Kyniä • Sinitarraa ja / tai teippiä • Nimitarrat • Liimamuistilaput • Dialogi (► Liite 14)

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)

Kerrataan aluksi edellisen kerran keskeisimmät asiat joko tarkastelemalla esimerkiksi edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Katsotaan koulutuksen sisällöt -kuvioista missä kohdassa koulutusta tällä hetkellä ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku.

Kuulumiskierros

- Tarkastellaan koko koulutuksen läpi kulkevia kysymyksiä ja pohditaan:
- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Voidaan myös nostaa esiin oivalluksia tai onnistumisia edelliseltä kerralta tai sen jälkeen



Välitehtävän purku

Välitehtävä voidaan purkaa esimerkiksi parikeskusteluna. Keskustelusta voidaan nostaa esiin hyviä välitehtävään liittyviä oivalluksia tai käytännön onnistumisia.

Kokeile laittaa tunnin rakenne ja tavoite esille joko kaikilla tunneillasi tai yhden oppilasryhmän kanssa kaikilla sen tunneilla. Käytä tätä systemaattisesti seuraavaan koulutuskertaan asti. Mitä huomioita teet?

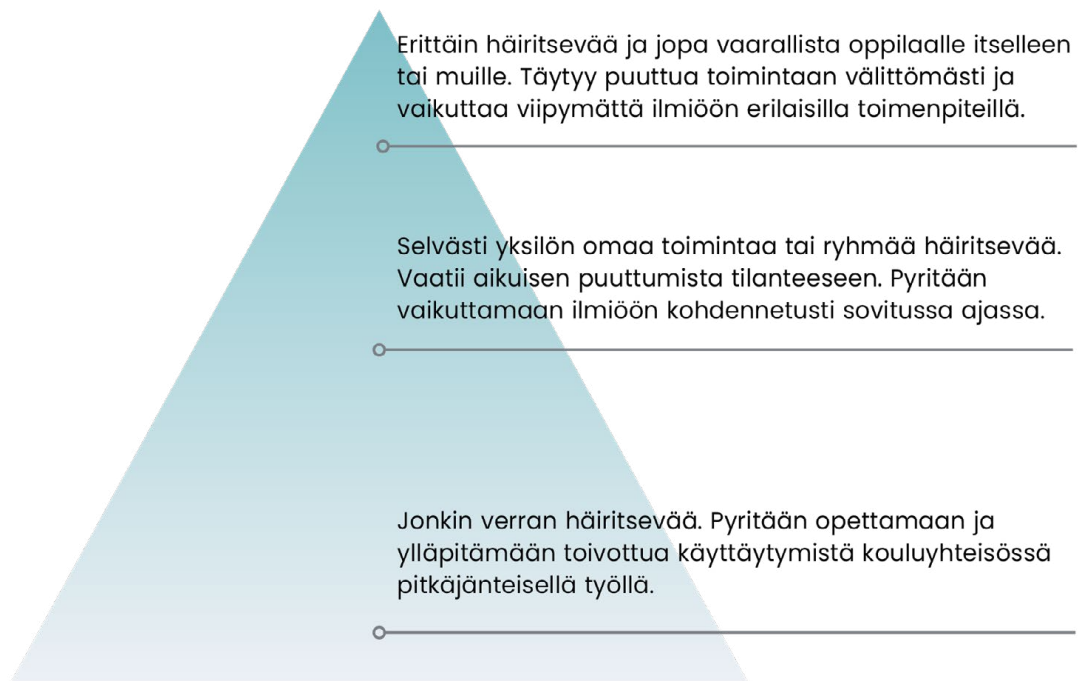
2. Haastavan käyttäytymisen määrittelyä

a) Haastava käyttäytyminen ja vuorovaikutus (45 min)

”Kolmella edellisellä koulutuskerralla olemme tutustuneet kaikille oppilaille suunnattuihin, toivottua käyttäytymistä tukeviin psykososiaalisen, pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön toimintamalleihin. Tällä koulutuskerralla keskitytään niihin tilanteisiin, joissa tarvitaan jotain vähän lisää. Tämä tarkoittaa niitä tilanteita, joissa ennaltaehkäisevät toimintatavat eivät riitä, ja tarvitaan kohdennetumpia strategioita. Päivän aikana määrittelemme yhdessä haastavaa käyttäytymistä, pureudumme sen taustalla oleviin tarpeisiin ja tunteisiin, pohdimme aikuisten omaa roolia sekä harjoittemme konkreettisia toimintamalleja ja keinoja oppilaan itsesäätelyn ja ongelmanratkaisutaitojen vahvistamiseksi. Tavoitteena on myös lisätä yhteistä ymmärrystä muun muassa ei-toivotun käyttäytymisen vähentämisen keinoista.

Aloitetaan päivän työskentely pysähtymällä hetkeksi omien kokemustenne äärelle. Ensimmäisenä tehtävänä on miettiä, millaista haastavaa käyttäytymistä kohtaatte yläkoulun arjessa. On tärkeää muistaa, että jokainen opettajista kokee tilanteet ja oppilaiden käyttäytymisen hieman eri tavoin, ja se on täysin luonnollista. Tämän tehtävän avulla tarkastelemme paitsi erilaisia käyttäytymisen muotoja myös sitä, miten eri ihmiset niiden haastavuuden kokevat.”

Kuvio 5. Haastavan käyttäytymisen määrittely





Mielipidekysely

”Miettikää sellaisia tilanteita ja käyttäytymismuotoja, jotka koette työssänne haastaviksi. Tehtävänänne on sijoittaa ja jaotella mainitsemanne haastavan käyttäytymisen muodot sen mukaan, kuinka haastavaksi henkilökohtaisesti koette ne. Tämä auttaa meitä hahmottamaan sekä yhteistä kenttäämme että yksilöllisiä kokemuksiamme ja niitä ilmiöitä, joihin tänään etsimme yhdessä ratkaisuja.”

Tehtävä voidaan tehdä joko sähköiselle alustalle esimerkiksi Menti-meter, tai tarralapuilla fläpille tai taululle piirrettyyn kolmioon. Haastavan käyttäytymisen määrittely (kuvio 5) toimii pohjana tehtävälle.

→ Koonti keskustellen:

Tarkastellaan kolmion eri kohtiin sijoitettuja käyttäytymisen muotoja, luokitellaan ja haetaan yhtäläisyyksiä. Huomioidaan se, että eri ihmiset kokevat asiat hyvin eri tavalla.

TYÖKIRJA
s. 58



Video

Haastava vuorovaikutus ja käyttäytyminen (kesto 19:20)

”Seuraavaksi kuulet lisää haastavasta käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta. Käyttäytymine tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja haastavaksi koettu käytös on usein reaktio ja suojautumismekanismi (’ei ole vaikeita lapsia, vaan heillä on vaikeaa’). Mitä vaikeampaa käytös on, sitä enemmän nuori tarvitsee empatiaa, tukea ja välittämistä. Videon aikana voit kirjoittaa muistiinpanoja työkirjan sivulle 58.”

→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan lyhyesti luennon herättämistä ajatuksista. Ajatuksia voidaan peilata yhdessä koottuun haastavan käyttäytymisen määrittelyyn.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää tauko 10 min

3. Katse käyttäytymisen taakse

a) Taitopuutteet käyttäytymisen taustalla (30 min)

”Käyttäytymisen takana olevien taitopuutteiden selvittäminen on perusta, jolle käyttäytymisodotukset, tavoitteet ja tuki rakentuvat. On tärkeää rajata ongelmaa ja priorisoida, keskittyä kerrallaan yhteen tai korkeintaan kahteen asiaan.

Kun taitopuutteet ovat selvillä, tulee yhteistoiminnallisesti yksittäisen oppilaan tai ryhmän kanssa pohtia, mikä on tärkein asia, joka tulee oppia. Mikä on se taito, jonka harjoittelemisesta aloitetaan ja joka ehkä mahdollistaa myös muiden taitojen oppimisen.

Kun ongelma ja taito on rajattu, luodaan siihen liittyvä konkreettinen ja selkeä käyttäytymisodotus, tavoite, jota kohti lähdetään työskentelemään tavoitteen mukaista käyttäytymistä opettaen, vahvistaen ja harjoitellen.”

TYÖKIRJA
s. 47



Yksilötyöskentely

”Valitse yksi sellainen oppilas, jolla on käyttäytymisen haasteita ja jonka tunnet kohtalaiseksi hyvin. Tutustu sivun 47 taitopuuttelomakkeeseen ja mieti, mitä lomakkeella mainittuja taitoja oppilaalta mahdollisesti puuttuu. Tehtävän tarkoituksena on herättää miettimään käyttäytymisen taustalla olevia syitä, ei tehdä perusteellista analyysiä oppilaasta ja hänen taidoistaan. Lomaketta voi myöhemmin käyttää esimerkiksi oppilaan tai oppilaan ja vanhempien kanssa käytävän keskustelun tai yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun apuna.”

TYÖKIRJA
s. 48



Parikeskustelu

Pareille jaetaan yksi työkirjan sivun 48 taitopuutteista. Parit miettivät yhdessä keinoja, joilla voisivat tätä taitopuutetta koulussa tukea. Kahdelle tai kolmelle parille annetaan sama taitopuute.

Lisäksi parit pohtivat kysymystä:

- Mitä tunteita taitopuutteet voivat oppilaassa herättää?

→ Koonti keskustellen:

Jokainen pari kertoo omat ehdotuksensa. Huom! Ei ole olemassa ”oikeita vastauksia”, vaan ajatuksia, joiden pohjalta saadaan aikaan hyvää keskustelua.

Taitopuutteiden herättämiä tunteita käsiteltäessä voidaan myös pohtia, mikä tarve tunteen taustalla mahdollisesti on ja minkälaisena käyttäytymisenä tunne voi näkyä.

b) Tarpeet ja tunteet käyttäytymisen taustalla (30 min)

”Olemme käsitelleet haastavan käyttäytymisen taustalla olevia taitopuutteita ja niiden herättämiä tunteita – epäonnistumista, turhautumista, ärsyyntymistä ja niin edelleen. On myös paljon muita asioita, jotka saavat murrosikäisessä aikaan vahvoja tunteita. Pysähdytään vielä hetkeksi käyttäytymisen takana olevien tunteiden ja tarpeiden äärelle.”

TYÖKIRJA
s. 49



Parikeskustelu

Pohdi parin kanssa ja kirjatkaa työkirjoihinne:

- Mitkä muut asiat kuin puuttuvat taidot voivat herättää oppilaissa vahvoja tunteita?

→ Koonti keskustellen (lyhyesti):

Kerätään pariin ajatuksia. Tunteita voivat herättää esimerkiksi konfliktit kavereiden kanssa, vääränlaiset vaatteet, hiukset, meikit jne., jokin sosiaalisen median asia, aikuisen ”ärsyttävä” toiminta, epäreilu kohtelu, innostava tulossa oleva asia, uusi ihastus...

”Käyttäytymisen taustalla ei siis aina ole se, ettei oppilas osaa. Syynä voi olla myös, että jokin hänen psykologinen perustarpeensa on jäänyt täyttymättä.

Tätä näkökulmaa tukevat useat motivaatioteoriat. Esimerkiksi **Maslow’n tarvehierarkia** muistuttaa meitä siitä, että ennen kuin oppilas voi keskittyä oppimiseen ja itsensä toteuttamiseen (hierarkian huippu), hänen perustarpeidensa, kuten turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen, on oltava tyydyttyjä. Modernimpi ja koulumaailmaan hyvin sopiva on **Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria (self-determination theory, SDT)**. Sen mukaan ihmisen sisäinen motivaatio ja hyvinvointi rakentuvat kolmen psykologisen perustarpeen varaan: **1) autonomia**: tarve kokea, että voi itse vaikuttaa omaan elämäänsä ja tehdä valintoja; **2) kykenevyys**: tarve kokea itsensä osaavaksi ja pystyväksi sekä **3) yhteenkuuluvuus**: tarve tuntea olevansa yhteydessä muihin, tulla hyväksytyksi ja välitetyksi.

Miten tämä sitten voi näkyä luokan arjessa? Kun jokin näistä perustarpeista on uhatuna – oppilas kokee, ettei hänellä ole mitään sananvaltaa, hän kokee jatkuvasti epäonnistuvansa tai tuntee itsensä ulkopuoliseksi – se herättää hänessä vahvoja, haastavia tunteita. Haastavaksi koettu käyttäytyminen onkin usein vain jäävuoren huippu: se on näkyvä seuraus tunteesta, jonka alla piilee tyydyttämätön tarve.”



Parikeskustelu (jatkuu)

”Jatkakaa yhdessä parin kanssa pohtimista ja kirjatkaa työkirjan sivun 49 taulukkoon, kuinka koulun aikuiset voivat omalla toiminnallaan vastata oppilaan käyttäytymisen ja tunteen takana oleviin tarpeisiin.”

Oppilaan tarve	Aikuisen toiminta (esimerkkivastauksia)
Tarve olla kiinnostava, arvostettu ja merkityksellinen	<i>Kohtaa oppilas aidosti ja lämmöllä. Osoita toiminnallasi, ilmeilläsi ja eleilläsi olevasi kiinnostunut hänestä ja hänen asioistaan. Osoita, että arvostat hänen mielipiteitään ja ajatuksiaan. Tee kysymyksiä.</i>
Tarve tulla kohdelluksi reilusti	<i>Pidä kiinni yhteisesti sovituista säännöistä kaikkien oppilaiden kanssa. Jos käyttäytymistä pitää kohdennetusti ohjata, osoita, että tarkennukset on johdettu yhteisistä käyttäytymisodotuksista.</i>
Hallinnan tarve	<i>Mahdollista vaikuttaminen tilanteisiin esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia valita.</i>
Tarve tuntea edistyneensä	<i>Tee pienetkin edistysaskeleet näkyviksi. Muista kehua jo oikeansuuntaista yrittämistä. Tehosta sanatonta ja sanallista kehua konkreettisilla palkkioilla.</i>
Tarve tuntea olevansa ymmärretty	<i>Osoita ymmärtäväsi oppilaan näkökulmaa, vaikka et olisi siitä samaa mieltä, kuuntele empaattisesti ja peilaa hänen kertomaansa.</i>
Tarve kuulua ryhmään	<i>Mahdollista ryhmän osana toimiminen sekä vaikuttaminen ryhmän toimintaan.</i>

→ Koonti keskustellen:

Käydään läpi tarpeet ja aikuisen mahdollisuudet vastata niihin koulun arjessa. Kaikki vastaukset ovat arvokkaita, eikä oikeita vastauksia ole.

c) Itsesäätely (30 min)

”Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan taitoja säädellä tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä. Se tarkoittaa myös kehittyvää taitoa pysähtyä, malttaa mielensä ja jarruttaa toimintaa tilanteissa, joissa ärsykkeet herättävät voimakkaan tunteen ja käynnistävät tarpeen reagoida välittömästi. Koulumaailmassa itsesäätelyn tarve liittyy sekä oppimis- että sosiaalisiin tilanteisiin, joissa tarvitaan muun muassa sinnikkyyttä sekä turhautumisen, ärtymyksen ja joskus tylsyyden sietämistä. Murrosikään kuuluvat nopeat tunteiden vaihtelut osaltaan haastavat toimivaa itsesäätelyä, ja itsesäätelyn tukeminen on keskeinen osa vahvempaa käyttäytymisen tukea myös yläkouluiässä.

Itsesäätelyä tukee tunteiden sekä haastavaa käyttäytymistä ennakoivien merkkien tunnistaminen omassa itsessä, pysähdy–ajattele–toimi-ajattelutapa ja itselle sopivat rauhoittamisen keinot, esimerkiksi poistuminen haastavasta tilanteesta, rauhallinen hengittäminen, veden juominen tai musiikin kuuntelu. Oppilaiden itsesäätelyä voi tukea osana kaikkea koulutyötä esimerkiksi kannustamalla heitä sinnikkääseen yrittämiseen. Säätelyn mallintaminen ja selviytymisajatuksien sanottaminen ovat arkisia keinoja tähän.”

TYÖKIRJA
s. 58

**Video**

Itsesäätely (kesto 11:49)

”Videoluennossa kuulette itsesäätelystä ja keinoista, joilla sitä voi kouluissa tukea. Videon aikana voit kirjoittaa muistiinpanoja työkirjan sivulle 58.”

→ **Koonti keskustellen:**

- Miten aikuinen voi osana opetusta ja koulun arkea tukea oppilasta, jolla on taitopuutteita itsesäätelyssä?
- Miten yläkouluarjessa voidaan tuoda esiin itsesäätelyä tukevia toimintamalleja?

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko 45 min

4. Toimintamalleja haastaviin tilanteisiin

a) Aikuisten omien tunteiden ja ajatusten vaikutus käyttäytymiseen (20 min)

”Siirrymme nyt tämän koulutuskerran kolmanteen osioon, jossa syvennymme siihen, miten meidän aikuisten omat tarpeemme, tunteemme ja ajatuksemme vaikuttavat sekä omaan toimintaamme että vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa – ja siten myös heidän käyttäytymiseensä.

Seuraavaksi tarkastelemme erityisesti **ajatuksia ja tunteita haastavassa käyttäytymistilanteessa**. Omien reaktioidemme tunnistaminen ja ymmärtäminen on avainasemassa, kun pyrimme toimimaan rakentavasti ja ammatillisesti vaativissakin hetkissä. Kun ymmärrämme, mitä meissä itsessämme tapahtuu, voimme paremmin hallita omia reaktioitamme ja tukea myös oppilasta.”



Video

Painava reppu (kesto 1:42)

”Katsotaan uudestaan toisena päivänä nähty video oppilaan jumitilanteesta luokassa

Videon katsomisen jälkeen pyydän teitä eläytymään tilanteeseen ja miettimään työkirjan sivulla 50 olevan taulukon avulla tilanteen herättämiä tunteita ja ajatuksia.”

TYÖKIRJA
s. 50



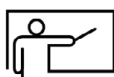
Yksilötyöskentely

- Mieti videolla näkemääsi tilannetta ja kirjaa työkirjasi sivulle 50:
- Mitä tunteita ja ajatuksia se sinussa herätti?
- Entä haastavasti käyttäytyvässä oppilaassa?
- Entä muissa oppilaissa tai mahdollisesti paikalla olleissa muissa aikuisissa?

→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan tilanteen herättämistä ajatuksista eri näkökulmista.

Tehtävä jatkuu > > >



Kouluttajajohtoinen työskentely

Kouluttaja näyttää dialta "Ajatusten negatiivinen kehä" -kuvion. Tehdään kouluttajajohtoisesti työkirjan negatiivisten ajatusten muuttaminen selviytymistä tukeviksi -tehtävä. Huom! yhtä oikeaa vastausta ei ole. Seuraavassa taulukossa on kirjattuna yksi mahdollinen esimerkkivastaus.

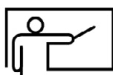
Negatiivinen ajatus	Selviytymistä tukeva ajatus
En selviä tämän ryhmän kanssa!	Minun täytyy miettiä, kuinka tämä ryhmä saataisiin toimimaan. Voinko pyytää apua, muuttaa omia toimintatapoja tai opettaa heille toimivampaa käyttäytymistä?
Tämä luokka on aina ollut tuollainen!	Kun mietimme sopivat tavoitteet, kaikki voivat oppia ja onnistua. Onkohan kukaan vielä yrittänyt tukea muutosta?
Jos ei kotonakaan välitetä, miksi minun pitäisi?	Jokainen nuori tarvitsee jonkun välittävän aikuisen. Teen sen, minkä työni puitteissa voin.
Tuo ei kyllä muutu koskaan!	Kun mietimme sopivat tavoitteet, kaikki voivat oppia ja onnistua.
Miksi rehtori ei tee mitään?	Mahtaako rehtori tietää, kuinka haastava tilanne meillä on ja että nyt tarvittaisiin hänen toimiaan? Voinko itse tehdä vielä jotain, jos joudun odottamaan rehtorin apua?
En ikinä ehdi tekemään tätä kaikkea.	Minun täytyy katsoa työni kokonaisuutta ja valita, mikä on tärkeintä ja mistä aloittaa. Voin lisäksi miettiä, keneltä voisin pyytää apua.
Tiedän, että hän ärsyttää minua tahallaan.	Hän ei varmaankaan osaa toimia toisin. Voisinko opettaa toisenlaista toimintamallia? Jostain syystä hänen toimintansa on minusta ärsyttävää. Tunnistankohan menneisyydestäni jotain samankaltaista, josta se johtuu?

b) Tunteiden ja tilanteen kehityskulku (20 min)

” Käyttäytymiseen ja tilanteiden kulkuun vaikuttavat mm. aikaisemmat kokemukset ja tilanetekijät, kuten vuorovaikutus. Käyttäytyminen ei milloinkaan tapahdu tyhjiössä, vaan on tapahtumasarja, jossa niin käyttäytymistä edeltävillä kuin siitä seuraavilla asioilla on keskeinen merkitys. Käyttäytyminen liittyy aina tilanteeseen ja ympäristöön, jossa se esiintyy. Koulussa käyttäytymisellään reagoivia ja haastavia tilanteita ei voi koskaan täysin välttää.

On tärkeää, että haastavia tilanteita ehkäistään kaikin keinoin, kuten ympäristöä muokkaamalla, ennakoinnilla, struktuureilla ja rutiineilla. Jos tilanne kuitenkin tulee kohdalle, on tilanne käytävä jälkikäteen läpi, pohtia taustalla olevia tunteita ja täytty-mättömiä tarpeita, oppilaan ja aikuisten toimintaa.

Tunteenpurkausmallia voidaan käyttää tukena sekä ennakoivasti, kun suunnitellaan toimintamalleja mahdolliseen haastavaan tilanteeseen, että jälkikäteen tilanteiden arviointiin. Kun tilanne puretaan osiin jälkikäteen, voidaan havaintojen pohjalta suunnitella uusia toimintamalleja ja tarvittavia muutoksia arjen järjestelyihin, jotta vastaavilta tilanteilta jatkossa mahdollisuuksien mukaan vältytään.”



Kouluttajajohtoinen työskentely

Kouluttaja näyttää dialta tunteen kaari mallin. Kiinnitetään huomio siihen, kuinka tärkeä on ehtiä vaikuttamaan tilanteeseen ennen kuin oppilas on alueella, jossa itsesäätely on mahdoton. Sekä lyhyesti keskustellaan erilaisista merkeistä, joista pystyy tunnistamaan, että tunne on nousemassa.

Painotetaan sitä, että jos kaaos-vaiheeseen joudutaan, tulee huolehtia kaikkien turvallisuudesta, olla itse rauhallinen ja antaa oppilaalle tilaa ja aikaa rauhoittua. Tilanteen käsittelyllä ei ole kiire. Tärkeää on tunteen laskuvaiheessa estää tilanteen uusi kärjistyminen.

Kiinnitetään lisäksi huomio siihen, kuinka erilaisia tunteen kaaria meillä ihmisillä on ja kuinka nämä erot voivat joskus aiheuttaa väärinkäsityksiä ja tilanteiden kärjistymisiä.

TYÖKIRJA
s. 51



Paripohdinta

Jaetaan parit ryhmäytymistä tukevalla tavalla.

- Miettikää yhdessä parinne kanssa tarkemmin näkemänne videon tilannetta:
 1. Miltä oppilas näytti tai kuulosti tunteenpurkausmallin eri vaiheissa?
 2. Miten, missä ja milloin tilanne olisi paras käydä läpi oppilaan kanssa?
 3. Miten aikuinen olisi voinut toimia tilanteessa niin, että kaikki olisivat voineet jatkaa eteenpäin kasvonsa säilyttäen?



→ Koonti keskustellen:

Parit kertovat ajatuksiaan ja niistä keskustellaan.

Katsotaan lopuksi uusi video samasta luokkatilanteesta: Opettajan toiminta repun painoa keventämässä (kesto 2:14).

”Mitä ajatuksia tämä herätti? Oliko tässä jokin sellainen toimintatapa, jota myös itse parinne kanssa mietitte?”

5. Aikuisen toiminnan vaikutus oppilaan käyttäytymiseen (30 min)

”Kuten aikaisemmin huomasimme, aikuisen omien tunteiden hallinnalla ja säätelyllä on aivan keskeinen vaikutus oppilaan käyttäytymiseen, joko rauhoittavana tai provosoivana tekijänä. Joskus aikuinen voi tahtomattaan omalla toiminnallaan aiheuttaa tai ylläpitää häiriökäyttäytymistä. Ensisijainen tehtävä käytösongelmien vähentämistä mietittäessä onkin tarkastella sitä, miten minä opettajana tai aikuisena toimin. Miten kohtaan oppijat? Onko minulla ennakkoasenteita, jotka vaikuttavat jotenkin toimintaani? Miten toimin ryhmässä – onko toimintani impulsiivista ja poukkoilevaa? Annanko epämääräisiä tehtäviä tai ohjeita? Ärsyynnykö tai hermostunko helposti?”



Yksilötyöskentely

Mieti hetki itseksesi:

1. Mikä auttaa sinua pysymään rauhallisena ja olemaan provosoitumatta?
2. Jos huomaat jo hermostuneesi, mikä auttaa sinua rauhoittumaan haastavassa tilanteessa?”

”Omien reaktioidemme tunnistaminen ja hallinta on siis kriittinen ensiaskel haastavissa tilanteissa. Tämä itsetuntemus on tärkeä pohja, kun siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan konkreettisia **toimintamalleja haastaviin tilanteisiin**.

Parhaiten opimme sekä onnistumisista että niistä hetkistä, jotka eivät menneet aivan suunnitelmien mukaan. Kokemusten reflektointi auttaa meitä tunnistamaan, mitkä omista tai kollegoiden toimintatavoista ovat olleet tehokkaita, ja mitkä taas ovat saattaneet jopa pahentaa tilannetta. Tämän ymmärryksen pohjalta voimme tietoisesti vahvistaa toimivia käytäntöjä ja pyrkiä välttämään sudenkuoppia tulevaisuudessa.

Teemme nyt pienryhmätyöskentelyn, jossa pohditaan sellaisia haastavia tilanteita, jotka ovat ratkenneet hyvin, ja sellaisia, joiden lopputulos ei ole ollut toivottava. Tavoitteena on paitsi kerätä ajatuksia siitä, miten voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa haastavien tilanteiden kulkuun ja lopputulokseen, myös luoda toimintamalleja vastaaviin tilanteisiin.”



Ryhmätyöskentely

Yhdistetään kaksi edeltävän tehtävän paria neljän hengen ryhmiksi.

Ryhmät pohtivat yhdessä ja kirjaavat työkirjan sivulle 53:

- Miettikää ryhmässä jotakin haastavaa tilannetta, jossa olet ollut ja joka ratkesi hyvin. Mikä omassa tai kollegan toiminnassa tuki tilanteen selviämistä tai ehkäisi tilanteen pahenemisen?
- Miettikää myös sellaista haastavaa tilannetta, jossa olet ollut ja jonka lopputulos ei ollut toivottava. Mikä omassa tai kollegan toiminnassa pahensi tilannetta tai jopa sai sen aikaan?

→ Koonti keskustellen:

Kootaan yhteisestä keskustelusta viiden kohdan huoneentaulu haastavassa tilanteessa toimimiseen työkirjan sivulle 54.

Halutessa yhteisen koonnin voi myös kirjoittaa fläpille tai tiedostoon:



- Toimi rauhallisesti ja säilytä ammatillinen aikuisuus
- Osoita empatiaa, kuuntele ja lähesty ratkaisukeskeisesti
- Pyydä tarvittaessa toinen aikuinen paikalle
- Ohjaa mahdollinen yleisö pois tilanteesta
- Huomioi kehonkielesi ja äänenpainosi
- Anna oppilaalle tilaa ja pidä etäisyyttä
- Anna aikaa, ei ole kiire mihinkään

6. Oppilaan ongelmanratkaisutaitojen vahvistaminen (20 min)

”Ongelmanratkaisu, ongelmiin tarttuminen järjestelmällisesti ja suunnitellusti sekä eri ratkaisumallien pohtiminen, arvioiminen ja käyttäminen ovat opittavia taitoja. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (Collaborative Problem Solving, CPS; Greene 2008; 2009) on keino osallistaa käyttäytymisellään reagoiva lapsi tai nuori ongelmanratkaisuun. Menetelmää voidaan käyttää niin ennakoivasti toiminnan suunnitteluun kuin jo olemassa olevien ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Parhaimmillaan yhdessä tehdyn toimintasuunnitelman avulla pystytään ehkäisemään haastavat tilanteet.

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu on kehitetty toimintatavaksi ”tulistuvien” lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn: sellaisten lasten tai nuorten, joiden käyttäytymisen aikuiset kokevat haastavaksi, esimerkiksi joustamattomaksi, huomionhakuisiksi, manipulatiiviseksi tai motivoitumattomaksi ja joilla on taitopuutteita toiminnanohjauksessa, kielellisessä prosessoinnissa, itsesäätelyssä, tunnesäätelyssä, sosiaalisissa taidoissa tai kognitiivisessa joustavuudessa.

Menetelmän ytimessä on ajatus siitä, että yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun avulla autamme lapsia ja nuoria kehittämään ajattelu- ja kommunikaatiotaitojaan. Tavoitteena on vähentää ristiriitaista vuorovaikutusta ja nostaa lapsi tai nuori keskiöön haastavan tilanteen ratkaisussa. Lasten ja nuorten täytyy oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan omia huolenaiheitaan ja pohtimaan ratkaisujen toteutettavuutta sekä todennäköisiä seurauksia. Lisäksi heidän pitää oppia tunnistamaan se, miten ratkaisut vastaavat kaikkien osapuolten huolenaiheisiin ja tarpeisiin. Menetelmän on havaittu toimivan sellaisten lasten ja nuorten kanssa toimiessa, joiden kanssa tavanomaisilla toimintatavoilla ei ole päästy toivottuun lopputulokseen.”

Keskeisenä tausta-ajatuksena on *”lapset ja nuoret toimivat oikein, jos he osaavat”*.



Video

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (kesto 11:13)

”Videoluennon aikana voit kirjata muistiinpanoja työkirjan sivulle 58.”

TYÖKIRJA
s. 58



Pariharjoitus

Tehdään harjoitus vieressä istuvan kanssa dialogin pohjalta (► Liite 14). Molemmille annetaan eri tekstit.

*”Olemme nyt tutustuneet yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun (CPS) periaatteisiin ja vaiheisiin, ja siihen, miten se voi tarjota rakentavan tavan lähestyä haastavia tilanteita yhdessä oppilaan kanssa. Teoria on tärkeä perusta, mutta todellinen taito kehittyy harjoittelemalla. Erityisen tärkeä, ja joskus haastavakin, vaihe CPS-prosessissa on saada oppilas aidosti mukaan ja **sitoutumaan yhteiseen ongelmanratkaisuun**. Miten luomme sellaisen ilmapiirin ja keskusteluyhteyden, että oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja haluaa olla aktiivinen osapuoli ratkaisun etsimisessä?*

*Tämän harjoittelemiseksi teemme nyt **harjoituksen**, jossa pääsette kokeilemaan opettajan ja oppilaan rooleja käytännön tilanteessa. Jaamme teille pareittain kaksi erilaista monistetta: toinen opettajan rooliin ja toinen oppilaan rooliin. Kummassakin monisteessa on lyhyt tapauskuvaus tilanteesta sekä ehdotetut vuorosanat, jotka ohjaavat ongelmanratkaisukeskustelun etenemistä CPS-mallin mukaisesti, painottaen yhteisen näkemyksen ja ratkaisun löytämistä sekä oppilaan sitouttamista.*

Harjoituksen tavoitteena on konkreettisesti kokea, miten keskustelua voi rakentaa niin, että oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi ja motivoituu etsimään ratkaisuja yhdessä aikuisen kanssa. Katsokaa rauhassa omat monisteenne läpi ja valmistautukaa hetki rooleihinne.”

Harjoituksen jälkeen pohtikaa, löydätkö harjoituksesta työkirjan sivulla 54 kuvatut yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun vaiheet ja asiat.

TYÖKIRJA
s. 54

→ Koonti keskustellen:

”Minkälaisia tunteita ja ajatuksia heräsi? Oliko keskustelusta helppoa tunnista yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun vaiheet?”

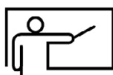
Tässä välissä on suositeltavaa pitää kahvitauko 15 min

7. Seuraamukset (45 min)

”Olemme tänään käsitelleet monia tärkeitä näkökulmia myönteisen käyttäytymisen tukemiseen, aina haastavan käyttäytymisen ymmärtämisestä yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun. Päivän päätteeksi on aika siirtyä tarkastelemaan vielä yhtä keskeistä elementtiä: **seuraamuksia**. Tämä on usein keskustelua herättävä aihe, ja siksi onkin tärkeää, että rakennamme siitä yhteistä ymmärrystä.

On olennaista, että erotamme seuraamukset selkeästi perusopetuslaissa mainituista kurinpitokeinoista. Vaikka katsomme myös lyhyesti perusopetuslain mukaisia kurinpitokeinoja, on muistettava, että niitä ennen tulisi aina olla käytössä muita, ennaltaehkäiseviä ja ohjaavia keinoja. Osana myönteistä käyttäytymisen tukemista on olennaista, että ei-toivottuun käyttäytymiseen ja odotusten vastaiseen toimintaan puututaan johdonmukaisesti ja yhteisesti ennalta sovitulla, kaikkien tiedossa olevilla tavoilla. Ensin tulee käyttää lievintä mahdollista seuraamusta ja jos se ei toimi ja sama ei-toivottu käyttäytyminen jatkuu, otetaan käyttöön asteittain vahvempia puuttumisen tapoja.

Tässä työskentelyssä keskitymme erityisesti sellaisiin seuraamuksiin kuin huomiotta jättäminen, uudelleen ohjaaminen sekä luonnolliset ja loogiset seuraamukset. Keskeinen ajatus on, että seuraamus nähdään nuoren oman valinnan tuloksena – usein vain yhden varoituksen jälkeen toteutettavana asiana. Ja on myös selvää, että vaaralliseen tai vahingoittavaan käyttäytymiseen on aina puututtava välittömästi tilanteen vaati-
malla tavalla.”



Kouluttajajohtoinen työskentely

Tutustutaan dian avulla seuraamuksiin ja siihen, minkälaiset seuraamukset tukevat oppilaan käyttäytymisen muutosta. Verrataan seuraamuksia ja perusopetuslain mukaisia kurinpitokeinoja ja turvaamistoimenpiteitä. Pohditaan yhtäläisyyksiä ja eroja ja sitä, kuinka lainmukaisia keinoja voidaan käyttää niin, että ne tukevat käyttäytymisen muutosta toivotuksi.

Huom! Tarkista ajankohtainen tieto kurinpitokeinoista ja turvaamistoimenpiteistä perusopetuksessa Opetushallituksen verkkosivuilta ja muokkaa dia tarvittaessa.

→ Koonti keskustellen:

Keskustellaan seuraamusten ja kurinpitotoimien yhtäläisyyksistä ja eroista sekä hyödyistä ja haitoista. Pohditaan yhdessä muutama esimerkki eri tilanteisiin sopivista seuraamuksista.

TYÖKIRJA
s. 55–56



Aivoriihi

”Seuraavaksi mietitään, minkälaisia toimivia seuraamuksia yläkoulussa voidaan toteuttaa. Seuraamusten tulee olla sellaisia, jotka ovat linjassa myönteisen käyttäytymisen tukemisen periaatteiden kanssa. Mietitään seuraamuksia neljään eri tilanteeseen, johon on jo kehitetty sääntö:

- luokkatilanne
- välitunti
- käytävä
- ruokala.

Kirjoita omia ideoitasi fläpeille tai yhteiseen tiedostoon. Jos mielestäsi toimiva idea on jo kirjoitettu, piirrä sen viereen tähti. Lopuksi katsomme vielä yhdessä kirjoittamianne ideoita ja keskustelemme niistä.”

Kouluttaja valmistelee jokaiselle tilanteelle oman fläpin tai tiedoston.

→ Yhteinen koonti:

Käydään yhdessä kouluttajan johdolla läpi fläpit tai tiedostot. Kouluttajan on tärkeää nostaa esille seurausten käyttäminen lievemmästä vahvempaan edeten, taitopuutteiden näkemistä tekojen taustalla ja niihin vaikuttamista, oppilaan kuulemista ja sitouttamista muutokseen.

8. Lopputyöskentely (15 min)

”Olemme nyt käsitelleet monia tärkeitä teemoja ryhmänhallinnan ja toivotun käyttäytymisen tukemisen ympärillä. Olemme määritelleet haastavaa käyttäytymistä ja pohtineet keinoja tehostaa toivotun käyttäytymisen tukemista silloin, kun koko ryhmälle suunnatut oppimisympäristöön liittyvät keinot eivät riitä.

Jotta asiat eivät jää vain puheen tasolle, jaamme seuraavaksi teille välitehtävät, jotka on suunniteltu juuri teidän arkeenne ja luokkaympäristöönne sopiviksi. Näiden tehtävien tarkoituksena on antaa teille mahdollisuus kokeilla ja soveltaa oppimianne asioita omassa työssänne, omien oppilaidenne kanssa. Muistattehan taas, että ne ovat teitä itseänne ja oppilaitanne varten.”

TYÖKIRJA
s. 57

Välitehtävä

Keskity ajattelemaan omassa työssäsi kohtaamaasi haastavaksi kokemaasi luokkaa tai oppilasta. Merkitse sivuilla 60–71 oleviin tarkistuslistoihin ne käyttäytymistä tukevan oppimisympäristön toimintatavat, jotka ovat käytössä valitsemasi luokan tai oppilaan kanssa.

Mitä muita tarkistuslistan keinoista voisit vielä ottaa käyttöön?”

Valitkaa yhteistyössä koulutukseen osallistuvien koulunne aikuisten kanssa yksi luokka, joka voisi hyötyä myönteisestä käyttäytymisen tukemisesta. Tätä luokkaa käytetään esimerkkinä seuraavan kerran työskentelyssä.

Lisätehtävä: Huomaa toimiva työskentely. Tarkkaile ympäristöäsi ja ilmianna kollegan toivottua käyttäytymistä tukeva hyvä toimintatapa.

Huom! Kerro, että seuraavalla kerralla kotitehtävät tarkistetaan ja kaikkien kotitehtävien kesken arvotaan jokin pieni palkinto.

Fiiliskierros

”Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella.”



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä ja toivotetaan tsemppiä seuraaville viikoille. Muistutetaan myös seuraavan tapaamiskerran ajankohdasta.

Koulutuskerta 5.

Ryhmän myönteisen käyttäytymisen tukeminen

TAVOITE: Luoda koululle yhteiset toimintatavat käyttäytymisen tukea tarvitsevien luokkien kanssa.

Johdatus koulutuspäivään

Ryhmän käyttäytymisen tukemisessa tärkeää on huolehtia siitä, että niin psykososiaaliseen, pedagogiseen kuin fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät toivottua käyttäytymistä tukevat rakenteet ja toimintamallit ovat käytössä. Tästä huolimatta on tilanteita, joissa ei-toivotut käyttäytymismallit yleistyvät, ja ryhmän käyttäytymisen tukemiseksi tarvitaan kohdennettua, tiiviimpää tukea.

Ryhmässä, jossa ei-toivottu käyttäytyminen lisääntyy ja on muodostunut tai muodostumassa ryhmäilmiöksi, tulee ensin tarkastella ryhmässä käytössä olevia käytänteitä ja niiden vaikuttavuutta esimerkiksi työkirjan tarkistuslistojen avulla. Tarkastelun ja arvioinnin jälkeen tulee tehostaa ja kohdentaa tukimuotoja havaintojen ja arvioinnin mukaan. Lisäksi tulee huomioida ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavat toimintaympäristöön, ryhmän rakenteeseen ja dynamiikkaan vaikuttavat seikat sekä osallistaa ryhmä suunnittelemaan toivotun käyttäytymisen tukemista.

Erilaiset motivointi- eli palkkiojärjestelmät ja konkreettiset kannustimet ovat yksi keino tukea ja vahvistaa toivottua käyttäytymistä. Ne ovat erityisesti nuorempien oppilaiden kanssa paljon käytettyjä ja toimiviksi havaittuja. Motivointijärjestelmillä on mahdollista tukea myös perusopetuksen yläluokkien oppilaiden käyttäytymistä, ja niitä voi toteuttaa sekä ryhmä- että yksilötasolla. Ryhmätason järjestelmä ja yhteinen onnistumisten näkyväksi tekeminen on erityisesti keino tukea koko ryhmän toivottua käyttäytymistä.

Ryhmätasoisessa motivointijärjestelmässä kuten kaikessa toivotun käyttäytymisen tukemisessa on monia keinoja tehdä näkyväksi käyttäytymisodotusten mukainen toiminta ja tavoitteen saavuttaminen. Onnistumiset itsessään tuottavat hyvää oloa ja innostusta. Kun onnistumista tarkastellaan vielä jälkikäteen ja tehdään se näkyväksi itselle ja muille, vahvistuu myönteinen kokemus. Tarrat taulukossa, helmet purkissa tai myönteiset Wilma-merkinnät konkretisoivat onnistumista ja tekevät sen näkyväksi myös muille. Kun tieto oppilaan ja ryhmän onnistumisista kulkee oppilaiden lisäksi koteihin, lisää kotona tullut kiitos myönteisen palautteen toimivuutta. Positiiviset viestit onnistumisista lisäävät lisäksi myönteistä vuorovaikutusta kotien kanssa.

Motivointijärjestelmää kehitettäessä on tärkeää ottaa huomioon ryhmän ja sen oppilaiden edellytykset. Kaikilta ei pidä vaatia täydellistä eikä jokaiselta ryhmän jäseneltä samanlaista suoritusta. Yksilölliset erot on huomioitava, vaikka palkkion perusteena ovatkin yhteisesti kerätyt onnistumiset.

Esimerkiksi oppitunnin aluksi voidaan sopia, että tunnilla keskitytään erityisesti toisten kuuntelemiseen ja omalla puheenvuorolla puhumiseen. Toiminnan aikana kehuaan onnistuneesta kuuntelusta sekä puheenvuoron pyytämisestä viittaamalla ja muistutetaan asiasta. Onnistunut toiminta huomataan välittömästi, sitä kehuaan sanallisesti ja sopivassa kohdassa tehdään onnistumiset näkyviksi konkreettisilla merkinnöillä tai palkkioilla. Aikuisen on tärkeää koko ajan pitää mielessään, että ryhmän onnistumista ei saa pilata se, jos ryhmän impulsiivista oppilasta on tunnin aikana, esimerkiksi hänen huudellessaan, jouduttu muistuttamaan tavoitteesta ja ohjattu viittaamaan – erityisesti silloin, jos tämä ohjaaminen on myös toiminut.

Motivointijärjestelmän suunnittelu ja käyttöönotto ryhmässä

Ennen motivointijärjestelmän ottamista käyttöön on tärkeää yhdessä oppilaiden kanssa suunnitella, minkälaisesta käyttäytymisestä saa palkinnon. Useimmat lapset ja nuoret osallistuvat mielellään, ja on oleellisen tärkeää, että heidät osallistetaan niin suunnitteluun, yhteisen päämäärän tavoitteluun kuin sen suunnittelemiseen, kuinka onnistumista ja oppimista juhlistetaan. Yhteinen suunnittelu myös lisää oppilaiden sitoutumista asiaan sekä motivaatiota tavoitteen eteen ponnistelemaan. Lisäksi se kasvattaa uskoa onnistumiseen.

Kuten kaikessa myönteisessä käyttäytymisen tuessa, tulee käyttäytymismallit määrittellä tarkasti, myönteisesti muotoiltuina, toimintaa ohjaavina käyttäytymisodotuksina. Harjoitteluun tulee ottaa vain yksi tai kaksi asiaa kerrallaan ja tavoitteet tulee muotoilla ja selittää niin, että kaikki oppilaat varmasti tietävät, minkälaista käyttäytymistä odotetaan.

Motivointijärjestelmä tulee sopeuttaa ryhmän vaatimuksiin. Sen tulee olla yksinkertainen ja konkreettinen, jotta kaikki ymmärtävät sen ja jotta se on helppo ja vaivaton toteuttaa. Kuten kehujen myös konkreettisten palkkioiden tulee seurata toimintaa välittömästi. Joillekin lapsille ja nuorille konkreettinen merkki, esimerkiksi leima tai tarra, on riittävä palkkio.

Merkkien kerääminen ja vaihtaminen sovitusti johonkin mieluisaan lisää motivointijärjestelmän toimivuutta, kannustaa ja kehittää lasten ja nuorten kykyä toimia pitkäjänteisesti ja pysyä tyytyväisinä pidempään. Kun sovittu määrä myönteisiä merkintöjä saadaan kokoon, on vuorossa ryhmän yhdessä sopima palkkio. Palkkiot voivat olla erilaisia arvoltaan. Motivaatio voi joskus hiipua ja sovitut palkkiot eivät tunnu toimivan. Portaattainen motivointijärjestelmä voi olla yksi keino motivaation ylläpitämiseen. Kuten kaikessa toivotun käyttäytymisen tukemisessa, myös motivointijärjestelmän käytössä lasten, nuorten ja aikuisten sitoutuminen toimintaan on ensiarvoisen tärkeää. Kun lapset ja nuoret saavat säännöllisesti myönteistä huomiota kasvattajalta ja kun suhde kasvattajaan on lämmin ja luotettava, voivat he turvallisesti asettua ja luottaa hyvän huomaamiseen.

Keskeisimmät motivointiohjelman asiat:

10 + 1 edellytystä toimivalla motivointiohjelmalle (mukaillen Webster-Stratton, 2011)

1. Anna palkkio, kun oppilas käyttäytyy sovitusti tai yrittää uutta käyttäytymisen tapaa.
 2. Käytä oppilaiden valitsemia tehokkaita kannustimia ja palkkioita.
 3. Tee palkkiojärjestelmästä yksinkertainen ja hauska.
 4. Tarkkaile oppilaiden käyttäytymistä ja edistymistä huolellisesti.
 5. Ole johdonmukainen – muista kehua ja palkita sekä noudata sovittuja asioita ja toimintatapoja.
 6. Muokkaa motivointijärjestelmää tilanteen mukaan ja kun oppilaiden käyttäytyminen muuttuu.
 7. Säilytä oppilaiden mielenkiinto motivointijärjestelmään.
 8. Määrittele selkeästi käyttäytymismalli, josta ansaitsee palkkion.
 9. Kuuntele oppilaiden mielipiteitä motivointijärjestelmästä.
 10. Ota mukaan motivointijärjestelmän suunnitteluun niin oppilaat kuin kaikki heidän kanssaan toimivat aikuiset.
- + Perehdytä ja sitouta kaikki ryhmän kanssa toimivat aikuiset, myös sijaiset, palkkiojärjestelmän käyttöön.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

1. Aloitustyöskentely
2. Kootut keinot ryhmän tukemiseen
TAUKO
3. Motivointijärjestelmät
LOUNAS
4. Motivointijärjestelmän konkreettinen malli
5. Ryhmäkohtaisen motivointijärjestelmän suunnitteleminen
KAHVI
6. Mallin vieminen käytäntöön
7. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoihin. Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. Tee osallistujille istumajärjestys, jossa heidät on sijoitettu oman koulunsa kollegojen kanssa vierekkäin, esimerkiksi liimalapuilla nimet tuoleille tai istumajärjestys heijastettuna näkyville, kun opiskelijat tulevat tilaa. Tee sähköinen koulutuskerran arviointi ja lisää tieto (QR-koodi, linkki) dialle. Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. 	<ul style="list-style-type: none"> Tietokone, laturi Osallistujalista Fläppipaperia Tusseja Kyniä Sinitarraa ja / tai teippiä Nimitarrat Liimamuistilaput Pieniä arvontapalkintoja Arvontalappuja ja pussi tms. arvontaa varten Tarroja tai leimasimia

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)

Kerrataan aluksi edellisen kerran keskeisimmät asiat joko tarkastelemalla esimerkiksi edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Katsotaan koulutuksen sisällöt -kuvioista missä kohdassa koulutusta tällä hetkellä ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku.

Tärkeää! Huomioi tänään muista päivistä poiketen erityisen paljon sekä yksilöiden että ryhmien hyviä oivalluksia, rohkeita puheenvuoroja, uusia ajatuksia ja aktiivista työskentelyä. Palkitse tätä tarroilla tai leimoilla. Tarran tai leiman voi joko antaa käteen tai liimata tai leimata työkirjaan. Tarran voi myös luvan kanssa laittaa esimerkiksi nimilappuun. Muista antaa täsmäkehu ja samalla kysy, saatko antaa tarran tai leiman: *”Olipa mahtava oivallus! Se on juuri niin, että... (validointi ja uudelleen sanoittaminen). Saanko antaa tästä sinulle tarran?”* Huom! kunnioita ihmisten toiveita olla ottamatta tarraa tai leimaa.

Kuulumiskierros

Tarkastellaan koko koulutuksen läpi kulkevia kysymyksiä ja pohditaan:

- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Voidaan myös nostaa esiin oivalluksia tai onnistumisia edelliseltä kerralta tai sen jälkeen



Välitehtävän purku

Välitehtävä voidaan purkaa esimerkiksi parikeskusteluna. Keskustelusta voidaan nostaa esiin hyviä välitehtävään liittyviä oivalluksia tai käytännön onnistumisia.

Keskity ajattelemaan omassa työssäsi kohtaamaasi **haastavaksi kokemaasi luokkaa** tai oppilasta. Merkitse sivuilla 60–71 oleviin tarkistuslistoihin ne käyttäytymistä tukevan oppimisympäristön toimintatavat, jotka ovat käytössä valitsemasi luokan tai oppilaan kanssa.

Mitä muita tarkistuslistan keinoista voisit vielä ottaa käyttöön?

Valitkaa yhteistyössä koulutukseen osallistuvien koulunne aikuisten kanssa yksi luokka, joka voisi hyötyä myönteisestä käyttäytymisen tukemisesta. Tätä luokkaa käytetään esimerkkinä seuraavan kerran työskentelyssä.

Lisätehtävä: Huomaa toimiva työskentely. Tarkkaile ympäristöäsi ja ilmianna kollegan toivottua käyttäytymistä tukeva hyvä toimintatapa.

→ **PALKINNON ARVONTA.** Palkinto arvotaan kaikkien kotitehtävien tehneiden kesken (esim. nimi purkkiin).

2. Ryhmän tukemisen kootut keinot

”Kerrataanpa ensin kaikkea tähän päivään mennessä opittua. Kuten muistatte (tässä voi näyttää uudelleen koko koulutuksen sisältödiagrammaa), olemme kahdella ensimmäisellä koulutuskerralla pohtineet psykososiaalista oppimisympäristöä – ilmapiiriä, vuorovaikutusta ja sosioemotionaalisia taitoja ja toivotun käyttäytymisen tukemista selkeillä käyttäytymisodotuksilla ja säännöillä, ja sen vahvistamista toivottu käyttäytyminen huomaamalla ja kehumalla. Kolmannella kerralla aiheena oli pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö – pedagogiset keinot, kuten eriyttäminen, ohjeiden antaminen, aikataulut, rutiinit ja ennakointi sekä fyysisen ympäristön muokkaamisen keinot, kuten oppimistilojen tarkoituksenmukainen järjestäminen, selkeys ja istumajärjestys. Viime kerralla puhuimme vahvennetusta käyttäytymisen tukemisesta – oppilaan taitopuutteista, tarpeista, itsesäätelystä, ongelmanratkaisutaidoista sekä aikuisen toiminnan vaikutuksesta oppilaan toimintaan. Ja lisäksi vielä seuraamuksista.

Tämän kerran aluksi kootaan yhteen ja kerrataan kaikkea aikaisemmin opittua. Käyttäytymistä tukevista keinoista ja toimintatavoista mietitään, miten niitä voitaisiin käyttää koko ryhmää tukemaan silloin, kun kyseessä on jokin haastava ryhmäilmiö.”



Learning café

Muodostetaan ryhmät tekemällä jako neljään. Ryhmät kiertävät järjestyksessä pisteeltä toiselle siten, että kirjuri jää aina paikalle, esittelee ajatukset seuraavalle ryhmälle ja jatkaa tämän kanssa eteenpäin uuden kirjurin jäädessä paikalle.

”Kootaan näille fläpeille tai tiedostoihin edellisillä kerroilla opittuja keinoja. Voitte halutessanne selailia työkirjaa ja virkistää muistianne toimivista tavoista. Pidetään fokuksessa ryhmätason ilmiöt ja ryhmän tukeminen.”

- Ilmapiiri ja vuorovaikutus (Psykososiaalinen oppimisympäristö 1)
- Toivotun käyttäytymisen tukeminen (Psykososiaalinen oppimisympäristö 2)
- Pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö
- Käyttäytymisen vahvennettu tuki

→ Koonti keskustellen:

Viimeinen ryhmä nostaa esiin kootut 3–5 tärkeintä keinoa. Käydään lyhyt keskustelu näistä keinoista.

TYÖKIRJA
s. 73

Tässä välissä on suositeltavaa pitää tauko 10 min

3. Motivointiohjelmat

a) Motivointiohjelmien käyttö yläkoulussa (30 min)

” Ryhmätilanteissa käyttäytymisen haasteet eivät aina ratkea yksittäisiä oppilaita tuke-
malla. On tilanteita, joissa ei-toivottu käyttäytyminen alkaa levitä tai jopa vakiintua
ryhmän kulttuuriin. Tällöin katse kannattaa suunnata ryhmän yhteisiin rakenteisiin
ja toimintamalleihin: toimivatko ne toivotun käyttäytymisen tukena?

Tämän päivän aikana mietimme, miten yläkoulun arjessa voidaan luoda ja vahvis-
taa yhteisiä, johdonmukaisia toimintatapoja – etenkin sellaisten luokkien kanssa,
jotka tarvitsevat enemmän tukea. Näitä keinoja ei siis ole tarkoitus käyttää jokaisen
luokan kanssa.

Tutustumme erilaisiin motivointi- ja palkkio-ohjelmiin, joilla voidaan tukea koko
ryhmän myönteistä kehitystä. Usein nämä yhdistetään pienempiin oppilaisiin, mutta
myös yläkouluikäisille ne voivat tarjota kannustavan ja konkreettisen tavan nähdä
ryhmän onnistumiset.

Tavoitteena ei ole täydellisyys, vaan realistinen, myönteinen kehitys. Kun onnistumi-
set tehdään näkyväksi, niillä on voimaa vahvistaa koko ryhmän toimintakulttuuria.

Katsomme ensin videoluennon ryhmän käyttäytymisen vahvistamiseksi käytettä-
västä motivointiohjelmasta.”

**Video**

Motivointiohjelmien käyttö yläkoulussa (kesto 12:05)

”Voit vain keskittyä kuuntelemaan. Koonti keskeisistä asioista tehdään yhdessä luennon katsomisen jälkeen.”

**Kouluttajajohtoinen työskentely**

Kootaan videoluennon perusteella keskustellen fläpille tai tiedostoon ja työkirjan sivulle 74:

- Mitkä ovat toimivan motivointiohjelmien keskeiset periaatteet?
- Mitä hyötyjä ja esteitä motivointiohjelman toteuttamisessa?
- Mitä asioita tulee motivointiohjelmalla suunniteltaessa ja käytettäessä yläkoulussa ottaa huomioon?



- Ovat tarpeellisia vain joillekin ryhmille.
- Käytetään vain asiaan, joihin oppilailla on kykyä ja taitoa.
- Motivointi ei opeta taitoa, mutta pienikin buustaus voi vahvistaa kehittymässä olevaa taitoa.
- Käytetään vain rajattu aika.
- Esitellään idea positiivisella tavalla ja oppilaita motivoiden.
- Oppilaat osallistetaan suunnitteluun.
- Asetetaan selkeät käyttäytymisodotukset.
- Muistutetaan käyttäytymisodotuksista.
- Kehutaan onnistumisista.
- Ennustetaan positiivisesti.
- Huolehditaan aikuisten sitoutumisesta.
- Toteutetaan oppilaiden valitsema palkkio suunnitellusti.

b) Tavoitteet motivointiohjelman ytimessä (50 min)

”Videoluennolla kuulumme siitä, miten ryhmän motivointijärjestelmät rakentuvat selkeiden käyttäytymisodotusten varaan. Ilman yhteistä ymmärrystä siitä, mitä hyvä käyttäytyminen tarkoittaa juuri meidän koulussamme, ei motivointi – eikä ohjauskaan – toimi kunnolla.

Käyttäytymisodotukset eivät ole vain sääntöjä, vaan ne ovat tapa sanoittaa toivottua toimintaa myönteisesti, konkreettisesti ja ymmärrettävästi. Ne auttavat sekä oppilaita että aikuisia suunnistamaan yhteisissä tilanteissa.

Nyt siirrymme tehtävään, jossa pääsette tarkastelemaan käyttäytymisodotuksia omasta koulu yhteisöstänne käsin.”



Parityöskentely

”Pohdi yhdessä parisi kanssa taulukkoon kirjattuja käyttäytymisen muotoja ja muuta haasteet tavoitteiksi.”

- Kirjoita konkreettinen tavoite ei-toivotun käyttäytymisen muuttamiseksi toivotuksi käyttäytymiseksi (käyttäytymisodotus).
Huom! Seuraavassa taulukossa on yksi mahdollinen esimerkki tavoitteeksi.

Haaste	Tavoite
Oppilas kommentoi ja puhuu toisten päälle.	Viittaa ja puhu vasta puheenvuoron saatua.
Oppilas tuottaa jatkuvasti pientä tai suurempaa ääntä esimerkiksi hyräilemällä tai naputtelemalla.	Työskentele hiljaisesti, voit esimerkiksi samalla pureskella purkkaa.
Oppilas työskentelee hutiloiden, esimerkiksi tekee tehtävät mahdollisimman nopeasti ja vähän sinnepäin.	Tee yksi tehtävä kerrallaan. Kun olet valmis, tarkista se, ennen kuin siirryt seuraavaan.
Oppilas toimii ajattelematta toimintansa seurauksia.	Pysähdy ja mieti ennen kuin toimit.
Oppilaan on vaikea edetä toiminnassa eteenpäin, toiminta on hidasta ja viipyilevää.	Katso kelloa ja huolehdi, että tehtävä on tehty sovitussa ajassa.
Oppilas puuttuu toisten asioihin.	Keskity omaan tekemiseesi ja anna kavereiden tehdä asiat omalla tavallaan.
Oppilas on jatkuvasti liikkeessä, pyörii, hyörii tai vaeltelee.	Liiku sovitulla tavalla, esimerkiksi käy tehtävä tehtyäsi juomassa.
Oppilas unohtelee tai hukkaa tehtäviään tai tavaroitaan.	Tarkista laukkusi ja tavarasi tunnin lopuksi ja kun lähdet kotoa.
Oppilas tulee aamuisin toistuvasti myöhässä.	Lähde kotoa heti muistutuksen soidessa ja kävele reippaasti kouluun.
Oppilas puhuu epäkunnioittavasti toisille oppilaille tai aikuisille.	Ota huomioon toisten tunteet. Puhu kohteliaasti ja neutraalisti.
Oppilas käyttää epäasiallista kieltä, esimerkiksi kiroilee.	Käytä kouluun sopivaa asiallista kieltä ja sanoja.
Oppilas kieltäytyy toimimasta annettujen ohjeiden mukaan tai viivyttää tehtävien tai toiminnan aloittamista.	Toimi ohjeiden mukaisesti, katso taululta, mistä ja miten aloitat.

- Mitä haasteita tällä hetkellä koulussanne on? Muuttakaa ne käyttäytymisodotuksiksi?

Huom! Kouluttajien tulee kiertää ryhmissä ja auttaa käyttäytymisodotusten luomisessa ja varmistaa, että ne ovat myönteisessä muodossa ja palasteltu tarpeeksi pieniin ja konkreettisiin tavoitteisiin.

Tehtävä jatkuu > > >



→ **Koonti keskustellen:**

Kierros, jossa jokainen pari vuorollaan kertoo yhden tavoitteen. Keskustellaan tavoitteesta ja varmistetaan sen konkreettisuus ja myönteinen muotoilu.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko 45 min

4. Motivointiohjelman konkreettinen malli (20 min)

”Seuraavaksi kuullaan vielä konkreettisemmin siitä, miten motivointiohjelmaa voi käytännössä käyttää ja miten sitä voisi valmistella yhteistyössä luokkaa opettavien kanssa. Toiveena olisi, että kaikki luokkaa opettavat opettajat sitoutuisivat järjestelmän käyttöön. Tämä ei aina ole realistista. Tutkimuksissa onkin havaittu, että jos ainakin 80 % opettajista käyttäisi tätä, se riittäisi vahvistamaan käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä.”

TYÖKIRJA
s. 77–78



Video

Ryhmäkohtaisen motivointiohjelman toteuttaminen yläkoulussa (kesto 11:40)

Osallistujat voivat keskittyä kuuntelemaan. Koonti keskeisistä asioista on työkirjassa sivuilla 77–78.

→ Koonti keskustellen:

Kysytään osallistujilta, mitä ajatuksia heille heräsi ja keskustellaan motivointiohjelman suunnittelemiseen ja toteuttamiseen liittyvistä asioista, esimerkiksi aikuisten yhteistyö, onnistumisten kerääminen ja merkitseminen, mahdolliset palkkiot ja niin edelleen. Dialle on koottu visuaalisesti ehdotuksia onnistumisten huomaamiseen ja muistiin merkitsemiseen.

5. Ryhmäkohtaisen motivointiohjelman suunnitleminen (1 h)

”Seuraavaksi pääsette työskentelemään oman koulunne aikuisten kanssa ja miettimään sitä, miten teidän koulussanne voitaisiin käyttää edellä kuvattua motivointijärjestelmää.

Valitkaa koulustanne yksi sellainen luokka tai opetusryhmä, jolla tiedätte olevan haastavaa käyttäytymistä. Miettikää, mitä haasteita tällä ryhmällä on ja miten ne voitaisiin muuttaa käyttäytymisodotuksiksi.

Mikäli teillä ei juuri nyt ole työskentelyyn sopivaa ryhmää, voitte harjoituksen vuoksi miettiä esimerkiksi jotakin aikaisempaa ryhmää tai jotakin koulussa yleisesti ottaen haastavaksi kokemaanne tilannetta (esimerkiksi ruokailu tai välitunti).”

TYÖKIRJA
s. 76



Ryhmätyöskentely

Ryhmätyö 1: Oman koulun ryhmä (20 min)

”Keskustelkaa koulunne luokkien ja opetusryhmien tilanteesta. Minkä luokan tai opetusryhmän kanssa motivointijärjestelmää voisi käyttää? Pohtikaa:

- Mitä haasteita tällä hetkellä koulussa jollakin luokalla?
- Miten ne voidaan muuttaa käyttäytymisodotuksiksi?
- Suunnitelkaa motivointiohjelma valitsemallenne luokalle tai ryhmälle. Kirjatkaa suunnitelma työkirjan sivulle 76 videolla kuulemienne ja sivuille 77–78 kirjattujen ohjeiden mukaan.”



Ryhmätyö 2: Sekaryhmät (20 min)

Yhdistetään uudet ryhmät niin, että niissä on jokaisessa yksi tai kaksi edustajaa kouluryhmistä. Ryhmissä esitetään muille oman koulun malli, keskustellaan ja otetaan vinkkejä muiden koulujen malleista ja viedään ideat oman koulun ryhmään.



Ryhmätyö 3: Oman koulun ryhmä (20 min)

Pohditaan oman koulun ryhmässä:

- Mitä ideoita saatiin muista kouluista?
- Miten omaa suunnitelmaa voisi kehittää?
- Miten suunnitelma viedään käytäntöön ja toteutetaan oman koulun tiettyä ryhmää opettavien opettajien kanssa?
- Jos kaikki eivät sitoudu osallistumaan, miten tiedotetaan suunnitelman kulusta niin, että kaikki tietävät asiasta?
- Miten oppilaat osallistetaan motivointiohjelman suunnitteluun ja toteuttamiseen?

Tässä välissä on suositeltavaa pitää kahvitauko 15 min

6. Mallin vieminen käytäntöön (45 min)

”Kuten olemme jo todenneet, jotta motivointiohjelma toimisi käytännössä, täytyisi kaikkien tai ainakin useimpien luokkaa opettavien opettajien sitoutua ohjelman toteuttamiseen ja tehdä sitä suunnitelmallisesti yhdessä sovitulla tavoilla. Tämä vaatii opettajilta yhteistyötä ja motivoimista ohjelman käyttämiseen. Se ei välttämättä ole aina helppoa, koska ohjelman käyttö vaatii hetkellisesti lisätyötä eivätkä muut opettajat välttämättä näe motivointiohjelman hyötyjä suhteessa siihen kuluvaan panostukseen.

Seuraavaksi pohditaan, miten koulun muut aikuiset sekä huoltajat voitaisiin sitouttaa järjestelmän toteuttamiseen tai miten heille tulisi tiedottaa asiasta. Lisäksi viimeisenä käydään läpi mitä erilaisia reaktioita koulun opettajilla asiaan voisi tulla ja miten niistä voisi selvittää.”



Aivoriihi

Liimaluilla ajatuksia fläpille tai sähköiseen tiedostoon tai alustalle:

- Mitä asioita on itsellesi tärkeää muistaa ja ottaa huomioon motivointijärjestelmän toteuttamisessa?
- Miten huoltajia tiedotetaan asiasta ja sitoutetaan heitä tukemaan koulussa tehtävää työtä?
- Miten motivointiohjelmasta tiedotetaan muita ryhmää opettavia opettajia tai muita aikuisia ja miten heidät sitoutetaan toimintaan?
- Jos motivointijärjestelmä otetaan käyttöön, miten varmistetaan sen ylläpito ja kehittäminen?

Ajatusten ryhmitteleminen samalla, kun niitä kirjataan tai tuodaan fläpille.

→ Koonti keskustellen:

Käydään yhdessä läpi osallistujien ajatuksia motivointiohjelman toteuttamisesta.

Tehtävä jatkuu > > >



Aikataulun mukaan tehdään joko molemmat tai vain toinen harjoituksista. Voidaan mallintaa valinnan mahdollisuutta ja kysyä ryhmältä, kumpi harjoituksista tehdään.

Harjoitus 1: Kuuma peruna

”Jos viet tämän mallin kouluusi ja esittelet sen muille opettajille, minkälaisia vastauksia voisit saada? Sano yksi sana, heitä pallo seuraavalle.”

Harjoitus 2: (4 henkilöä/ryhmä)

”Olet menossa kouluun esittelemään yhden haastavan oppilasryhmän opettajille koulutuksessa esitettyä ideaa, josta olet tosi innostunut. Olet ottanut mukaan yhteistyöomakkeen, jota haluat esitellä.”

Roolit:

- koulutuksen käynyt
- passiivinen vastarintatyyppi (yrittää kääntää huomion muuhun)
- innostuja
- epäilijä, kriitikko.

→ Koonti keskustellen:

Mitä ajatuksia heräsi ja miltä tuntui olla erilaisissa rooleissa?

7. Lopputyöskentely

”Olemme nyt käsitelleet monia tärkeitä teemoja ryhmänhallinnan ja toivotun käyttäytymisen tukemisen ympärillä. Päivän aikana olemme käyneet läpi ryhmäkohtaisia käyttäytymisen tuen keinoja ja erityisesti motivointijärjestelmän käyttämistä toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi ryhmässä.

Jotta asiat eivät jää vain puheen tasolle, jaamme seuraavaksi teille välitehtävät, jotka on suunniteltu juuri teidän arkeenne ja luokkaympäristöönne sopiviksi. Näiden tehtävien tarkoituksena on antaa teille mahdollisuus kokeilla ja soveltaa oppimianne asioita omassa työssänne, omien oppilaidenne kanssa. Muistattehan taas, että ne ovat teitä itseänne ja oppilaitanne varten.”

TYÖKIRJA
s. 79

Välitehtävä

Kertokaa tekemästänne suunnitelmasta koulussanne ja suunnitelkaa sen toteuttamista. Jos mahdollista, aloittakaa motivointiohjelman käyttö jonkin luokan kanssa. Esitelkää suunnitelmanne tai toteutuksenne seuraavalla koulutuskerralla.

Fiiliskierros

”Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella.”



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä ja toivotetaan tsemppiä seuraaville viikoille. Muistutetaan myös seuraavan tapaamiskerran ajankohdasta.

Koulutuskerta 6.

Yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukena

TAVOITE: Ymmärtää syvemmin yhteistyön merkitys oppilaan tukena, sekä oma ja muiden rooli tässä yhteistyössä.

Johdatus koulutuspäivään

Tehokkailla toimintatavoilla, kuten myönteisellä käyttäytymisen tuella (Positive Behavior Interventions and Supports, PBIS) saavutetaan parhaat tulokset, kun ne otetaan suunnitelmallisesti käyttöön koko yhteisössä. Yhteisöllinen myönteinen käyttäytymisen tuki (School Wide Positive Behavior Interventions and Support, SWPBIS) on viitekehys, joka luo rakenteet tämän toteuttamiseksi koko yhteisön tasolla. Se paitsi tukee prososiaalista ja vähentää ei-toivottua käyttäytymistä tehostaen tukea joustavasti myös lisää koko yhteisön hyvinvointia ja myönteistä ilmapiiriä, ja tukee inkluusiivisen, kaikille yhteisen koulun kehittämistä.

Tämän kaltainen yhteisötason kehittäminen ja toimintatapojen käyttöönotto voi edellyttää totutun toimintakulttuurin muuttamista. Toimintakulttuuri määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneeksi tavaksi toimia, ja sitä muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Sen kehittäminen vaatii avointa ja arvostavaa, vuorovaikutteista keskustelua, joka osallistaa koko yhteisön ja rakentaa luottamusta. Aikuisten tavat toimia, kuten esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit, välittyvät oppijoille, jotka omaksuvat koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Toimintakulttuuri ilmenee erityisesti yhteisön käytännöistä ja muodostuu

- työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta
- johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista
- yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä
- pedagogiikasta ja ammatillisuudesta
- vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöstä.

Yhteisöllisen myönteisen tuen mallin ytimessä on ennaltaehkäisy, ja sen taustalla on näkemys, että käyttäytymisen ja sosioemotionaaliset taidot ovat opittavissa ja opetettavissa olevia. Tavoitteena on luoda koko koulu yhteisöön turvallinen ja ennakoitava ympäristö, jossa yhteiset käyttäytymisodotukset ja säännöt ovat kaikille selkeät ja samanlaiset – riippumatta siitä, kenen aikuisen kanssa ja missä tilanteessa oppilas on.

Tuen perusta on kaikille yhteinen, käyttäytymistä tukeva oppimisympäristö. Toivottua käyttäytymistä edistävät ja ei-toivottua käyttäytymistä ehkäisevät toimintamallit ovat riittäviä neljälle viidestä (80 %) lapsesta ja nuoresta. Osa oppilaista tarvitsee tämän lisäksi kohdennettua tai vahvasti yksilöityä tukea, jota tehostetaan suunnitelmallisesti ja tietoperustaisesti. Tuen tehostuessa myös yhteistyö kodin ja muiden ammattilaisten kanssa tiivistyy.

Onnistuminen edellyttää kaikkien työntekijöiden sitoutumista näihin yhteisiin periaatteisiin. Käytännössä tämä tarkoittaa, että aikuiset aktiivisesti opettavat ja mallintavat toivottua käyttäytymistä arjessa. Kun oppilaat toimivat yhteisten odotusten mukaisesti, he saavat siitä myönteistä palautetta, mikä vahvistaa onnistumisia ja kannustaa jatkamaan. Vastaavasti ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan johdonmukaisesti ja suunnitelmallisesti ennalta sovituilla tavoilla. Toimintamallissa keskeistä on koulukohtainen tiimi, joka vastaa yhteisötasolla toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja seurannasta sekä tekee tietoperustaisia päätöksiä toiminnan kehittämisestä.

Laajempi viitekehys tälle toiminnalle on joustavasti tehostuvan tuen malli (Multi-Tiered Systems of Support, MTSS). Se on sateenvarjokäsite, joka kattaa niin oppimisen kuin käyttäytymisen tuen järjestämisen. Joustavasti tehostuvan tuen käyttöön ottamisessa ja kehittämisessä on keskeistä huomioida 1) tapa, jolla psykososiaalisen tuen menetelmä valitaan, 2) työn- ja vastuunjako sekä 3) moniammatillinen verkostotyöskentely (Kouvonen ym., 2022).

Yhteistyö oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa

Yhteistyö oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa on keskeinen keino vahvistaa käyttäytymisen tukea sekä edistää lapsen tai nuoren kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä kuunteleminen, luottamus, avoin vuorovaikutus ja keskinäinen arvostus on tärkeää. Vuorovaikutuksessa ja yhteistyön onnistumisessa keskeistä on se, että tuen järjestämisessä kuullaan oppilaan ja hänen huoltajiensa näkemyksiä ja otetaan ne huomioon.

Kun koulun aikuinen havaitsee muutoksen oppilaan käyttäytymisessä, tulee ensimmäiseksi keskustella oppilaan itsensä kanssa. Joskus tämä riittää, mutta usein tarvitaan yhteistyön tiivistämistä myös huoltajien kanssa. Parhaassa tapauksessa tässä vuoropuhelussa yhdistyvät opettajan pedagoginen asiantuntemus ja huoltajan oman lapsensa paras tuntemus ja saavutetaan aito tasavertaisuus. Huoltajille on tärkeää osoittaa, että heidän näkemyksensä on tärkeä ja heidän mielipiteellään on väliä.

Yhteistyön tavoitteena on aina lapsen etu ja se, että luodaan yhteinen näkemys sekä huolenaiheesta että niistä keinoista, joilla toivottua käyttäytymistä voidaan edistää. Kun vuorovaikutus on avointa ja luottamuksellista, oppilas saa tarvitsemansa tuen mahdollisimman nopeasti.

Moniammatillinen ja monialainen työ

Koulun henkilökunnan moninaisuus eri ammattiryhmineen, rooleineen ja persoonallisuuksineen on voimavara. On tärkeää, että eri ammattilaisten erityisosaaminen tunnustetaan ja saadaan käyttöön parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteistyöllä voidaan luoda synergiaa ja oppia kollegoilta sekä varmistaa, että tuki on kokonaisvaltaista. Tämä vaatii avointa ja kunnioittavaa asennetta kaikkien ammatillisuutta kohtaan sekä sitä, että esimerkiksi vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisesti. Moniammatillisella ja -alaisella yhteistyöllä voidaan varmistaa, että perusopetuksen tavoitteet saavutetaan tarpeiltaan erilaisten lasten ja nuorten opetuksessa.

Konsultaatio on keskeinen keino tehdä yhteistyötä. Esimerkiksi erityisopettajan tai opiskeluhoitopalveluiden henkilöstön kanssa tehtävä konsultaatio voi koskea joko ryhmää tai yksittäisen oppilaan tilannetta. Nimettömänä tehtävä konsultaatio on vaivaton ja usein nopeasti toteutettava tapa saada tukea ja apua työhönsä. Konsultaatio voidaan tehdä nimellä, jos siitä on sovittu oppilaan ja hänen huoltajiansa kanssa. Yhteistyö oman hallinnon alan ammattilaisten (esimerkiksi aineenopettaja–erityisopettaja) kanssa kannattaa aloittaa viipymättä, kun tuntuu, että oman ryhmän tai yksittäisen oppilaan tilanne kaipaa tiiviimpää tarkastelua.

Opiskeluhoito on tärkeä hyvinvointia ja oppimista edistävä yhteistyön rakenne koulussa. Sen tavoitteena on edistää ja ylläpitää hyvää oppimista, psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä yhteisön vuorovaikutusta ja osallisuutta. Opiskeluhoito jakaantuu yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen opiskeluhoitoon. Ensisijaisesti tulisi panostaa ennaltaehkäisevään, koko yhteisöä tukevaan yhteisölliseen opiskeluhoitoon.

Yhteisöllistä opiskeluhoitoa johtaa rehtori ja sitä tehdään koulukohtaisen opiskeluhoitosuunnitelman mukaisesti. Yhteisöllinen opiskeluhoito on kaikkien ammattilaisten, niin opiskeluhoitopalveluiden kuin pedagogisten ammattilaisten, tehtävä. Yhteisöllinen opiskeluhoito suunnitellaan lähtökohtaisesti kaikille yhteisön jäsenille, mutta sitä voidaan myös kohdentaa tietyille luokka-asteille tai ryhmille, esimerkiksi koulun aloittamis- tai päättämisvaiheeseen tai yhteisesti tunnistettuun ryhmäkohtaiseen ongelmaan.

Yhteistyön merkitys korostuu, kun oppilaan kehityksestä tai hyvinvoinnista herää huoli. Monialaista yhteistyötä tulee ohjata aina lapsen edun ensisijaisuus. Monialainen palaveri (esimerkiksi yksilökohtaisen opiskeluhoitoon monialainen asiantuntijaryhmä) tulee kutsua koolle silloin, kun se oppilaan kannalta on tarpeen. Ryhmän kokoamiseen ja työskentelyyn tarvitaan oppilaan ja huoltajan suostumus. Kokous järjestetään selkeästi määritellyn aiheen ympärille. Monialaisen ryhmän kokoamisesta sekä siihen kutsuttavista tahoista tulee aina sopia oppilaan sekä hänen huoltajansa kanssa. Kokoonpanoa pohdittaessa tulee miettiä oppilaan etua, ja kutsua paikalle ne tahot, joita tarvitaan, kun puhutaan juuri kyseessä olevasta asiasta.

Ennen palaveria on koulun ammattilaisten hyvä pohtia, mikä on palaverin toivottu lopputulos. Sen pohjalta voidaan miettiä valmiiksi käytännön ratkaisuja, esimerkiksi minkälaisia ryhmäkohtaisia tukimuotoja tai oppilaskohtaisia tukitoimia voidaan oppilaalle tarjota tilannetta helpottamaan. Ehdotusten on tärkeää olla käyttäytymisen pulmaan selkeästi

kohdentuvia, konkreettisia ja toteuttamiskelpoisia. Koulun ammattilaisen on hyvä valmistaa myös lasta tai nuorta palaveriin ja ennakoida hänelle palaverin kulkua.

Monialaisen asiantuntijaryhmän tai verkostokokouksen tavoitteena on luoda konkreettinen kirjallinen suunnitelma, joka vastaa kysymyksiin kuka tekee, mitä tekee, missä ja milloin sekä miten onnistumista arvioidaan. Lisäksi palaverissa on sovittava, miten päätöksistä informoidaan niitä asiaan liittyviä ammattilaisia, jotka eivät olleet paikalla. Kaikkien aikuisten johdonmukainen ja ennakoitava toiminta on lapselle ja nuorelle kaikkein tärkein tuki, ja se tulee varmistaa arjen kaikissa tilanteissa.

Keskeisimmät päivän aikana esiin nostettavat asiat ovat:

1. Yhteisössä tulee olla yhteisesti sovitut tavat tukea toivottua käyttäytymistä ja puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen.
2. Kaikkien kouluyhteisön aikuisten on tärkeää sitoutua yhteisiin toimintamalleihin.
3. Lapsi tai nuori ja huoltajat kuuluvat aina mukaan verkostoon.
4. Yhteiset pelisäännöt ja vastuut on sovittava ja kaikkien on sitouduttava niihin.
5. Tavoitteet, toiminta ja seuranta on kirjattava.
6. Myönteinen kehitys on pidettävä keskiössä ja toivoa on vaalittava.
7. Työnjako on tehtävä jokaisen roolia ja osaamista parhaan mahdollisen mukaan hyödyntäen.
8. Tiedonkulku on varmistettava.
9. Säännöllisestä yhteydenpidosta ja palavereista on sovittava.
10. Tavoitteita ja tukea on seurattava ja muokattava seurannan mukaan.

Koulutuskerran aiheet

Ohjelma

1. Aloitustyöskentely
2. Yhteisöllinen myönteinen käyttäytymisen tuki
TAUKO
3. Huolen herääminen ja yhteistyön tiivistäminen
LOUNAS
4. Pedagoginen kirjaaminen käyttäytymisen tukemisen työkaluna
5. Yhteistyön tiivistäminen
KAHVI
6. Yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet
7. Koulutuskokonaisuuden koonti
8. Lopputyöskentely

Koulutuskerran valmistelu ja tarvittavat materiaalit

Tee etukäteen:	Ota mukaan:
<ul style="list-style-type: none"> • Tutustu koulutuskerran suunnitelmaan ja luentoihin. • Muokkaa koulutuskerran diat ryhmäkohtaisesti. • Tee sähköinen koulutuskerran arviointi ja lisää tieto (QR-koodi, linkki) dialle. • Varmista QR-koodien ja videolinkkien toimivuus. • Tulosta ja monista tapausesimerkit, 4 erilaista, jokaiselle opiskelijalle oma kappale yhdestä tapauksesta (työskentely 3). • Tulosta ja allekirjoita todistukset kouluttajaparin kanssa (► Liite 16). • Selkään laitettavat laput lopputyöskentelyä varten (huom! kiinnitystapa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietokone, laturi • Osallistujalista • Fläppipaperia • Tusseja • Kyniä • Sinitarraa ja / tai teippiä • Nimitarrat • Liimamuistilaput • Tapausesimerkit, 4 erilaista, jokaiselle osallistujalle oma kappale yhdestä tapauksesta (► Liite 15) • Selkään laitettavat laput lopputyöskentelyä varten + esim. teippiä kiinnitystä varten • Todistukset (► Liite 16)

Koulutuskerran sisältö ja aikataulut

1. Aloitustyöskentely (30 min)

Kerrataan aluksi edellisen kerran keskeisimmät asiat joko tarkastelemalla esimerkiksi edellisen kerran fläppejä tai tiedostoja tai dialle laitettuja fläpeistä otettuja kuvia. Katsotaan koulutuksen sisällöt -kuvioista missä kohdassa koulutusta tällä hetkellä ollaan. Käydään läpi päivän tavoite ja ohjelma. Tämän lisäksi tehdään kuulumiskierros ja välitehtävän purku.

Ohjataan osallistujat istumaan kouluittain välitehtävän purkua silmällä pitäen.

Kuulumiskierros

Tarkastellaan koko koulutuksen läpi kulkevia kysymyksiä ja pohditaan:

- Onko oma toimintani muuttunut ja kuinka se on muuttunut?
- Mikä oppilaan toiminnassa on muuttunut?
- Mikä edesauttaa muutosta?
- Mikä on ollut esteenä, jos muutosta ei ole tapahtunut?

Voidaan myös nostaa esiin oivalluksia tai onnistumisia edelliseltä kerralta tai sen jälkeen



Välitehtävän purku

Välitehtävä puretaan esittelemällä eri koulujen suunnittelemat motivointiohjelmat ja niistä saadut kokemukset. Nostetaan esille onnistumisia ja oivalluksia sekä keskustellaan eri motivointijärjestelmistä saaduista kokemuksista.

Ryhmille annetaan pieni hetki aikaa yhdessä keskustella ja suunnitella oman välitehtävän esittely.

2. Yhteisöllinen myönteinen käyttäytymisen tuki

(45 min)

”Tänään syvennymme monialaiseen yhteistyöhön osana myönteisen käyttäytymisen tukemisen ja ryhmänhallinnan kokonaisuutta. Parhaat tulokset saavutetaan, kun yhteisön toimintakulttuuria kehitetään yhdessä – avoimesti, arvostavasti ja vuorovaikutteisesti – ja koko koulu yhteisö sitoutuu yhteisiin toimintatapoihin. Aikuisten johdonmukainen toiminta luo pohjan toivotulle käyttäytymiselle. Myönteinen käyttäytymisen tuki rakentuu johdonmukaisesti, sitä toteutetaan joustavasti tehostuvana ja se vastaa yksilöllisiin tarpeisiin. Monialainen ja moniammatillinen yhteistyö – erityisesti huoltajien ja oppilaan kanssa – on keskeistä, kun suunnitellaan ja toteutetaan tukea. Avoin vuoropuhelu, asiantuntijuuden tunnistaminen ja yhteiskehittäminen ovat avaimia onnistumiseen. Tänään pohdimme, millä tavalla nämä periaatteet voisivat toteutua omassa työssämme.”

TYÖKIRJA
s. 83



Parikeskustelu

Parien valinta tunnelman mukaan joko vierestä tai ryhmäytymistä tukien esimerkiksi sanomalla: *”Etsi itsellesi pari, jonka kanssa et koulutuksen aikana vielä juurikaan ole tehnyt yhteistyötä.”*

Virittäytyminen päivän aiheeseen. Keskustele parisi kanssa ja kirjaa työkirjan sivulle 83:

- Mitä konkreettisia etuja oppilaan, huoltajan ja koulun aikuisten kannalta on siinä, että koulun aikuiset toimivat johdonmukaisesti samalla tavalla (esim. käyttäytymisodotukset, säännöt ja seuraamukset, motivointiohjelma)?

→ Koonti keskustellen:

Lyhyesti muutama nosto parien ajatuksista ja siirtyminen videoluentoon.

Tehtävä jatkuu > >

**Video**

Yhteisöllinen myönteinen käyttäytymisen tuki (kesto 14:56)

Osallistujat voivat keskittyä kuuntelemaan. Keskeisten asioiden koonti tehdään yhdessä luennon katsomisen jälkeen.

**→ Koonti keskustellen:**

Keskeiset asiat ovat koottuina videoluennon viimeiselle dialle.



- välittävä vuorovaikutus
- myönteinen ilmapiiri, käyttäytymistä ja oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt
- yhteiset käyttäytymisodotukset (3–5)
- käyttäytymisodotusten ja sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, mallintaminen, harjoittelu ja vahvistaminen
- odotukset näkyvillä kohdennetusti eri tiloissa
- yhteisön aikuisten johdonmukainen, samansuuntainen toiminta
- toivotun käyttäytymisen vahvistaminen kehuilla ja myönteisellä palautteella
- yhteiset periaatteet sääntörikkomuksiin
- tarpeeseen ja tietoon perustuva tuen järjestäminen

Tässä välissä on suositeltavaa pitää tauko 10 min

3. Huolen herääminen ja yhteistyön tiivistäminen

a) Huomiosta huoli puheeksi (30 min)

”Nyt on pohdittu, miksi on tärkeää, että koulun aikuiset toimivat johdonmukaisesti ja jakavat yhteiset pelisäännöt – niin motivointiohjelmien, käyttäytymisodotusten kuin seuraamustenkin osalta. Kuten aikaisemminkin on puhuttu, tämä yhteinen linja luo turvaa, selkeyttä ja ennakoitavuutta koko yhteisölle. Silti välillä tarvitaan enemmän – yksilöllistä ja moniammatillista tukea. Ja usein juuri opettaja on se, joka ensimmäisenä huomaa muutoksen, huolen, jonkinlaisen signaalin siitä, ettei kaikki ole hyvin. Seuraavaksi pysähdytään pohtimaan tätä havaintojen tekemisen ja toimimisen kohtaa teidän omassa työssänne. Minkälaisia ovat oppilaan käytöksessä tapahtuvat asiat, jotka saavat meidät pysähtymään ja miettimään lisätuen tarvetta?”

TYÖKIRJA
s. 84



Parikeskustelu

Sama pari kuin edeltävässä tehtävässä. Pohdi parisi kanssa ja kirjaa työkirjan sivulle 84:

- Minkälaiset asiat oppilaan käyttäytymisessä saavat kiinnittämään tarkempaan huomiota hänen toimintaansa?
- Tunnistatko omissa oppilaissasi signaaleja, jotka voivat olla merkki vahvemman tuen tarpeesta?
- Miten ja milloin mielestänne kannattaa toimia, kun havaitsee huolen merkkejä?

Tehtävä jatkuu > > >



→ Yhteinen koonti fläpille tai tiedostoon:

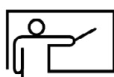
Nostetaan pari ajatusta käyttäytymisessä tapahtuvista muutoksista ja tuen tarpeen signaaleista sekä siitä, milloin kannattaisi toimia. Seuraavassa listattu esimerkkejä muutoksesta käyttäytymisessä ja psyykkisistä oireista:

Huomioitavia muutoksia käyttäytymisessä, esimerkiksi:

- voimakkaat ja yhtäkkiset muutokset käyttäytymisessä
- äkillinen muutos koulumenestyksessä tai motivaatiossa
- lisääntyneet poissaolot tai myöhästymiset
- vetäytyminen sosiaalisista tilanteista ja ystävistä
- ärtyneisyys, aggressiivisuus tai levottomuus
- muutokset ruokailu- tai nukkumistottumuksissa
- hygienian heikkeneminen
- itsetuhoiset puheet tai käytös.

Huomioitavia psyykkisiä oireita, esimerkiksi:

- lisääntynyt ahdistuneisuus tai pelkotilat
- surullisuus, alakuloisuus tai toivottomuus
- voimakkaat mielialan vaihtelut
- sensitiivisyys, herkkyys kritiikille ja itkuherkkyys
- väsymys ja aloitekyvyttömyys
- vaikeus keskittyä tai muistaa asioita
- päänsärky, vatsakipu tai muut fyysiset oireet, joille ei löydy lääketieteellistä syytä
- liiallinen huolehtiminen tai perfektionismi



Kouluttajajohtoinen työskentely

Huomiosta huoli puheeksi -dia

”Äsken pohditte, millaiset merkit saavat teidät pysähtymään – nämä voivat olla juuri niitä varhaisia signaaleja, joihin reagoimalla voidaan ehkäistä suurempia haasteita. Usein me kuitenkin odotamme liian pitkään, kunnes huoli on jo suuri, ennen kuin otamme yhteyttä huoltajiin tai nostamme asian esiin. Mutta mitä jos puhuisimme jo silloin, kun huomio herää – pienemmällä kynnyksellä, yhteistyössä ja varhain?”

Seuraavaksi siirrytään teemaan ‘Huoli puheeksi’ – eli siihen, miten ja milloin opettaja voi ottaa huolen esiin oppilaan ja huoltajien kanssa. Työskentelyssä voidaan hyödyntää esimerkiksi seuraavassa diassa olevaa toimintamallia. Se esittelee konkreettisesti vaiheita huomiosta huolen ilmaisemiseen ja yhteistyöhön. Muistattehan, että tämä on yksi ehdotus tai malli. Hyviä toimintatapoja on monia muitakin.”

b) Tapausesimerkkityöskentely (1 h)

”Kun huoli on otettu puheeksi ja on todettu, että oppilas tarvitsee tukea, on seuraava tärkeä vaihe suunnitella tarvittava tuki yhdessä. Tuen suunnittelun ei kuitenkaan pitäisi olla pelkkää lomakkeen täyttämistä, vaan ennen kaikkea yhteistä ajattelua ja ymmärryksen rakentamista oppilaan tilanteesta. Tässä prosessissa on olennaista, että oppilaan ääni kuuluu, että huoltajat kokevat tulevansa kuulluiksi ja että ammattilaiset pystyvät työskentelemään sensitiivisesti – vaikka joskus eri tahtiin. Tuen suunnittelu on parhaimmillaan yhteistyötä, jossa jokainen tuo työskentelyyn oman näkemyksensä ja osaamisensa.

Seuraavaksi pääsette pienryhmissä pohtimaan case-esimerkkejä, joissa kuvataan oppilaan tilannetta. Tehtävänänne on ensin miettiä, minkälaisia vahvuuksia ja arjessa näkyviä haasteita oppilaalla on, minkälaisia taitopuutteita voi taustalla olla sekä minkälaiset asiat ovat tukeneet oppilasta kuvaillussa kouluarjessa.

Sen jälkeen tehtävänänne on miettiä, miten lähestyisitte tätä tilannetta oppilaan ja hänen huoltajiensa sekä koulun moniammatillisten toimijoiden kanssa: keiden kanssa toimisitte, mitä ottaisitte huomioon ja miten huolehtisitte siitä, että sekä oppilas että huoltajat tulevat kuulluiksi, ovat mukana ja sitoutuneita. Tarkastellaan tilannetta nimenomaan prosessina – ei vain sitä, mitä tehdään, vaan myös, miten tehdään.”

TYÖKIRJA
s. 85



Yksilötyö (15–20 min)

Tapaustyöskentely

Opiskelijat jaetaan työskentelyä varten neljään ryhmään (esimerkiksi jako neljään), joista jokaisella eri tapausesimerkki (► Liite 15). Työskentely aloitetaan yksilötyöskentelyllä, jonka jälkeen tapauksen jatkopohdinta ryhmässä.

Yksilötyöskentely:

Tutustu samaasi tapaukseen ja määritele siinä näkyvät:

- vahvuudet
- arjen haasteet
- taitopuutteet (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivulla 47 olevaa lomaketta)
- annettu tuki (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivuilla 60–71 olevia tarkastuslistoja).

Lisätehtävä: Muokkaa oppilaan käyttäytymisen haaste toivottua käyttäytymistä kuvaavaksi tavoitelauseeksi.

Tehtävä jatkuu > > >

**Ryhmätyö (40 min)**

”Miettikää ryhmässä, miten lähtisitte työstämään ryhmällemme annettua esimerkkitapausta ja siinä kuvattua nuoren tilannetta yhdessä oppilaan ja huoltajien sekä muiden opettajien ja koulun aikuisten kanssa. Mitä tulisi ottaa huomioon työskentelyssä ja työskentelytavoissa?”

- *Miten lähtisitte lähestymään asiaa oppilaan kanssa?*
- *Miten lähtisitte lähestymään asiaa oppilaan huoltajien kanssa?*
- *Miten lähtisitte selvittämään asiaa ja rakentamaan tukea muiden opettajien kanssa?*
- *Tarvitaanko oppilaan tueksi muita aikuisia?*
- *Mitä muuta mielestänne tulisi ottaa huomioon?”*

→ Koonti keskustellen:

Ryhmät esittelevät tapauksensa ja kertovat ajatuksiaan siitä, kuinka lähtisivät viemään asiaa eteenpäin omassa esimerkkitapauksessaan.

Kouluttaja varmistaa, että esille nostetaan yhteistyön tiivistämisessä: prosessinäkökulma, nuoren kuuleminen, nuoren ja huoltajien tunteet ja tarpeen, sensitiivisyys, ammattilaisten, nuorten ja huoltajien eritahtisuus prosessissa, mukana olevat ammattilaiset (pitääkö kaikkien olla aina mukana), nuoren toiveet palaverin järjestämisestä ja ennakoivalmentautuminen tarvittaessa.

Tässä välissä on suositeltavaa pitää lounastauko 45 min

4. Pedagoginen kirjaaminen käyttäytymisen tukemisen työkaluna (25 min)

”Ennen lounasta tutkittiin tapausesimerkkejä, joista nostettiin esiin oppilaan koulunkäynnin haasteita, hänen vahvuuksiaan ja tuen tarpeitaan. Nyt mietitään, miten näitä huomioita ja havaintoja voidaan kirjata esimerkiksi Wilman tuntimerkintöihin, tukivälilehdelle, palaverimuistioihin tai tuen arvioon ja suunnitelmaan niin, että ne parhaalla mahdollisella tavalla hyödyttäisivät sekä oppilasta että hänen kanssaan työskenteleviä ammattilaisia.”

TYÖKIRJA
s. 87



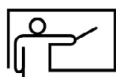
Yksilötyö

Pohdi hetki itsekseksi ja kirjaa työkirjan sivulle 87:

- Mitkä ovat oleellisia tietoja, joita Wilman tuntimerkintöihin, tukivälilehdelle, palaveri- muistioihin tai tuen tarpeen arviointiin ja suunnitelmaan kirjataan?
- Miten saadaan kirjauksissa muokattua haasteet opittaviksi taidoiksi?
- Miten tavoitelähtöisyys ja vahvuusperustaisuus saadaan parhaiten kirjattua?
- Miten kirjauksista muodostuu arjen työkalu, josta kaikki oppilasta asianosaiset ymmärtävät tavoitteet sekä keskeiset keinot, joilla tavoitteisiin pyritään?
- Miten oppilas ja huoltaja saadaan sitoutettua yhteiseen työskentelyyn?”

→ Koonti keskustellen:

Muutamia nostoja osallistujilta.



Kouluttajajohtoinen työskentely

Käydään pedagogisia kirjauksia diojen avulla läpi. Pohditaan joka dian kohdalla, mikä teksteissä oli hyvää ja mitä ei niissä pitäisi olla tai mikä niissä oli ei-informatiivista. Mikä esimerkeissä olevista asioista aidosti auttaa tukitoimien toteuttamisessa myös niitä opettajia, jotka ensimmäisen kerran ovat tavanneet oppilaan ja ovat saaneet kuulla oppilaan tarvitsevan oppilaskohtaisia tukitoimia?

Dioilla on esimerkki ”huonosta” (punainen teksti vasemmalla) ja ”hyvästä” pedagogisesta kirjaamisesta (vihreä teksti oikealla).

5. Yhteistyön tiivistäminen

a) Koulun aikuisten välinen tiedonkulku (25 min)

”Kun oppilas tarvitsee vahvempaa tukea ja hänelle on mahdollisesti tehty suunnitelma oppilaskohtaisista tukitoimista, on tärkeää varmistaa, että kaikki oppilaan kanssa työskentelevät koulun aikuiset tietävät sovituista tukitoimista ja voivat tarjota tukea oppilaalle.

Asiakirjojen ja ennakolta sovittujen tukikeinojen lisäksi arjessa tarvitaan toisinaan pikaistakin tiedottamista esimerkiksi 'päivän kunnosta' tai aamun tai päivän sattumuksista. Mietitään seuraavaksi niitä keinoja, joilla varmistetaan tiedonkulku koulun aikuisten välillä.”

TYÖKIRJA
s. 86

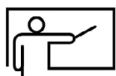


Ryhmätyö

Ryhmätyö oman koulun ryhmissä tai vaihtoehtoisesti aikataulun mukaan kouluttajajohtoisesti.



Pohtikaa ryhmässänne oppilaaseen liittyvää tiedonkulkua ja kirjatkaa työkirjan sivulle 86:



- Miten koulun aikuisten välistä tiedonkulkua voidaan vahvistaa silloin, kun oppilas tarvitsee tavallista enemmän tukea?
- Miten huolehditaan siitä, että oppilaan kanssa työskentelevät aikuiset ovat tietoisia ajankohtaisista asioista 'päivän kunto'?
- Miten vastuut jakautuvat yhteistyön tiivistyessä (luokanohjaaja, erityisopettaja, muut oppilasta opettavat opettajat, koulunkäynninohjaaja)?
- Mikä on oppilaan oma vastuu?

Pohtikaa asioita oma työyhteisönne näkökulmasta ja viekää kehitysehdotuksianne koko koulunne tietoon (tieto rehtorille, henkilökuntakokoukseen...).

→ Koonti keskustellen:

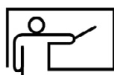
Muutamia nostoja osallistujilta.

b) Monialainen yhteistyö (30 min)

”Kun oppilaan tuen tarve kasvaa, ei yksikään meistä pärjää yksin – tarvitaan yhä tiiviimpää yhteistyötä eri ammattilaisten välillä. Opettajan rooli ei häviä, mutta se muuttuu: opettaja ei ole enää ainoa tukija, vaan osa laajempaa verkostoa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tietyssä kohtaa opettajan rooli tuen antajana vähenee ja toisten ammattilaisten kasvaa. Opettaja toki jatkaa pedagogisia tukitoimia, mutta vastuu lisätuen järjestämisestä siirtyy muille ammattilaisille.

Kun yhteistyö tiivistyy, myös yhteistyön laatu korostuu – miten toimitaan yhdessä niin, että nuori ja huoltajat kokevat tulevansa aidosti kohdatuksi ja että tuen kokonaisuus rakentuu johdonmukaisesti ja kunnioittavasti?

Seuraavaksi pysähdymme hetkeksi pohtimaan niitä arjen tilanteita, joissa tämä yhteistyö konkretisoituu: yhteisiä palavereja. Palaveri voi olla merkittävä käännekohta – hyvässä tai huonossa. Sen vuoksi on tärkeä miettiä, minkälaiset elementit muodostavat toimivan ja turvallisen palaverin, jossa jokaisen ääni kuuluu – myös sen oppilaan, jota varten olemme koolla.”



Kouluttajajohtoinen työskentely

Monialaisuuden mahdollisuudet -dia

Kouluttaja pohjustaa dian avulla monialaisuuden merkitystä ja mahdollisuuksia oppilaan tuen tarpeen kasvaessa.



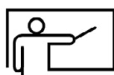
Video

Yhteistyön rakentaminen kodin, koulun ja monialaisten toimijoiden kesken (kesto 5:22)

→ Koonti keskustellen:

Pohditaan yhdessä vielä ainakin seuraavia asioita, jotka liittyvät hyvän palaverin ja yhteistyön rakennuspalikoihin:

- Miten oppilaasta puhutaan?
- Kuka puhuu ensin?
- Nuoren kuuleminen ja erilaiset tavat osallistua
- Miten ammattilaisena asetan sanani?



Kouluttajajohtoinen työskentely

Yhteistyön vahvistuminen tuen tarpeen kasvaessa -dia

Kouluttaja esittelee mallin, jossa tukitoimet vahvistuvat tuen tarpeen kasvaessa. Mallissa vahvistetaan monialaista ja ammatillista työtä, ja sen jokaisessa kohdassa on keskeistä huomioida oppilaan ja huoltajien osallisuus sekä arvioida tuen vaikuttavuutta ja tarvittaessa muokata tukea.

Huom! Jos kunnassanne on käytössä oma malli siihen, kuinka tuen tehostuessa toimitaan, on se hyvä esitellä tässä kohtaa.



Video

Konsultatiivinen työ ja yhteistyön muodot sairaalaopetuksessa (kesto 9:40)

→ Koonti keskustellen:

Voidaan kysyä osallistujilta esimerkiksi sitä, kuinka monelle sairaalaopetuksen konsultaatio on tuttua? Minkälaisia kokemuksia siitä on? Mihin asioihin se on auttanut? Mitä muita konsultoituvia tahoja koulutettavat tietävät tai ovat käyttäneet (esimerkiksi oman kunnan konsultoiva erityisopettaja, Valteri- ja Elmeri-koulut)?

Tässä välissä on suositeltavaa pitää tauko 15 min

6. Yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet (25 min)

”Vaikka tavoitteenamme on rakentaa luottamuksellista ja sujuvaa yhteistyötä kodin ja koulun sekä muiden ammattilaisten välillä, kohtaamamme toisinaan vaikeuksia, esimerkiksi tilanteita, jossa eri osapuolien odotukset yhteistyölle eivät ole saman suuntaisia. Joskus yhteistyö voi tuntua raskaalta, väärinymmärretyltä tai jopa pysähtyneeltä ennen kuin se on kunnolla edes alkanut. Toisinaan vaikeuksia tulee yhteistyössä vasta myöhemmin. Tällaisissa tilanteissa riskinä on, että nuori jää yksin – juuri silloin, kun hänellä olisi eniten tarvetta ympärillään oleville aikuisille.

Onneksi meillä on myös paljon esimerkkejä hyvästä ja toimivasta yhteistyöstä, jossa saamme koottua oppilaan ympärille parhaan mahdollisen tuen. Tunnistamalla toimivan yhteistyön osatekijöitä pystymme paremmin toimimaan myös mahdollisissa vaikeissa tilanteissa.

Seuraavaksi pysähdymme tunnistamaan ja sanoittamaan haastavan yhteistyön piirteitä sekä pohdimme vaikeuksien ennaltaehkäisemistä ja mahdollisesti eteen tulevien haastavien kohtaamisten ja tilanteiden ennakoimista. Lisäksi pohdimme tekijöitä, jotka mahdollistavat onnistuneen, toimivan yhteistyön. Usein jo pienillä valinnoilla voi olla suuri vaikutus siihen, miten yhteistyön sävy ja suunta muodostuvat.

Toivottavasti saatte tästä eväitä sekä rakentamaan yhteistyöhön ja ennakoivaan toimintaan että haastavien tilanteiden käsittelyyn – tilanteisiin, joita jokainen ammattilainen työssään kohtaa.”

TYÖKIRJA
s. 88–89



Vaihtoehtoinen työskentely

Ryhmän ja aikataulun mukaan kokonaisuus voidaan toteuttaa learning caféna, yksilöllisesti työkirjaan pohtien, pari- tai ryhmäkeskusteluna tai kouluttajajohtoisena työskentelynä.

Tässä on mahdollisuus mallintaa ryhmän yhteisen keskustelun ja päätöksen teon merkitystä työskentelytavan valinnan valinnassa.

Työtavasta riippumatta pohdittavia kysymyksiä ovat:

- Minkälaisissa tilanteissa yhteistyö oppilaan ja/tai huoltajien kanssa voi olla haastavaa?
- Miten haastavaa yhteistyötä oppilaan ja/tai huoltajien kanssa voidaan ennaltaehkäistä?
- Miten voi ennakoida palavereissa mahdollisesti kohdattavia uhkaavia tai vaarallisia tilanteita?
- Mitkä ovat tärkeimpiä asioita, jotka mahdollistavat toimivan yhteistyön?

→ Koonti keskustellen:

Työskentelytavan mukaan keskeiset asiat poimitaan osallistujilta kouluttajajohtoisesti keskustellen tai learning café-työskentelyssä niin, että viimeinen ryhmä esittelee lopputuotoksen nostaen sieltä esille yhdessä kootut ajatukset ja ideat. Näistä voidaan käydä lyhyt yhteinen keskustelu.

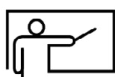
7. Koulutuskokonaisuuden koonti (20 min)

”Tänään olemme keskustelleet oppilaan tuen tarpeen tunnistamisesta, yhteistyön rakentamisesta ja monialaisesta yhteistyöstä. Olemme myös tarkastelleet käytännön tilanteita, tunnistaneet vahvuuksia, taitopuutteita ja keinoja vastata oppilaan tarpeisiin – sekä yksin että yhdessä muiden kanssa.

Koulutuksessa olemme edenneet toivottua käyttäytymistä tukevan oppimisympäristön rakentamisesta, ryhmäkohtaisen tuen kautta oppilaskohtaiseen tukeen. Tilanteisiin, jossa oppilaan ja huoltajien kanssa tarvitaan tiivistä yhteistyötä ja joissa pedagoginen tuki ei välttämättä yksinään riitä.

Tässä dialla näette koulutuserroilta tutut tehostuvan myönteisen käyttäytymisen tuen portaat – askel askeleelta etenevän mallin, joka muistuttaa meitä siitä, että tukeminen on prosessi, ei suoritus. Ja jos jossain kohtaa huomataan, että jokin ei toimi, ei haittaa: silloin voi eteenpäin kulkemisen lisäksi palata takaisin aiempiin askelmiin ja tarkastella tilannetta uudelleen. Käyttäytymisen tukeminen on elävää ja kehittyvää.

Yhteinen sitoutuminen – yhteisöllisyys – on koko mallin kivijalka. Se, että koulussa toimitaan samansuuntaisesti eri tilanteissa, on sekä oppilaille että aikuisille turvaa tuova rakenne. Jokaisella aikuisella on oma tärkeä roolinsa siinä, miten tämä rakentuu ja pysyy yllä.”



Kouluttajajohtoinen työskentely

RyMy-koulutuskokonaisuuden koonti -dia

Käydään läpi lyhyesti ne keskeisimmät asiat, jotka olisi hyvä muistaa tästä koulutuskokonaisuudesta. Näitä ovat mm.:

- Yhteisöllinen toimintakulttuuri ja välittävä vuorovaikutus on kaiken perusta
- Havainnoi ja tue heti, kun tukea tarvitaan
- Rymyn keinot toimivat riippumatta käyttäytymisen taustalla olevista "juurisyistä"
- Keinoja tulee käyttää suunnitellusti, systemaattisesti ja johdonmukaisesti
- Pienilläkin teoilla saa paljon aikaan
- Muista yhteistyön voima

Huom! Toimintatavat eivät ole kertakäyttötavaraa. Jos tuki ei toimi, kannattaa eteenpäin menemisen lisäksi toisinaan ottaa "takapakkia", palata portaita alaspäin, tarkastella tilannetta uudelleen ja miettiä toimivia keinoja.

TYÖKIRJA
s. 91



Parikeskustelu

Pohdi vielä yhdessä pariisi kanssa ja kirjaa työkirjaan sivulle 91:

- Mikä merkitys on koko kouluyhteisön sitoutumisella koulutuksessa esitettyihin teemoihin?
- Mitä sinä voit omalta osaltasi tehdä koko yhteisön sitoutumiseksi?
- Miten toivoisitte, että koko yhteisön sitoutumista koulutasolla edistettäisiin?



→ Koonti keskustellen:

Kootaan toiveet fläpille tai tiedostoon ja viedään tiedoksi rehtoreille tms.

Lopuksi voidaan esitellä Itlassa kehitetty Itlan verkkosivuilta löytyvä myös yläkoulujen opettajille soveltuva Käyttäytymisen tuen verkkokoulutus. Tämä on oivallinen tapa ylläpitää osaamista tai oppia vielä lisää. Verkkokurssia voi suositella myös niille kollegoille, jotka eivät vielä ole käyneet RyMy-koulutusta, tai joilla ei ole mahdollisuutta osallistua RyMy-koulutukseen.

8. Lopputyöskentely (20 min)

Ryhmäprosessin lopetus

Koulutuskokonaisuus lopetetaan samoihin teemoihin, joilla se aloitettiin – myönteiseen vuorovaikutukseen ja lisäksi palautteen antoon. Tarkoituksena on vahvistaa kunkin osallistujien vahvuuksia ja luoda uskoa omaan osaamiseen.

Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi laittamalla laput osallistujien selkään. Tilassa kierrellen kaikki saavat vielä lyhyesti kohdata toisensa ja kirjoittaa toistensa selkään jokin myönteisen kehu tai terveis.

Fiiliskierros

”Kuvaa omaa tämänhetkistä tunnettasi (fiilis) yhdellä sanalla tai lauseella”



Sähköinen koulutuskerran arviointi

Jokainen osallistuja täyttää puhelimellaan QR-koodin (tai linkin) kautta päivän arvioinnin.

Todistusten jako (► Liite 16)

Jaetaan todistus niille, jotka ovat suorittaneet koulutuksen hyväksytyksi.

Lopetus

Kiitetään ryhmää loistavasta työskentelystä, yhteisestä ajasta ja oppimisprosessista ja toivotetaan hyvää jatkoa.

Liitteet

Liite 1. Kirje osallistujille

Liite 2. Kirje rehtoreille ennen koulutusta

Liite 3. Kirje rehtoreille koulutuksen jälkeen

Liite 4. Kouluttajan tarkastuslista

Liite 5. Esimerkki koulutuspäivän arviointilomakkeesta

Liite 6. Tutustumisbingo

Liite 7. Artikkeliksi Santiago-Rosario ym., 2023.

Liite 8. Oikein-väärin-laput

Liite 9. Artikkeliksi Banks, 2014.

Liite 10. Artikkeliksi Kern & Klemens, 2007.

Liite 11. Teksti palautteesta

Liite 12. Learning café, koulutuskerta 3

Liite 13. Istumajärjestys

Liite 14. Dialogi

Liite 15. Tapausesimerkit

Liite 16. Todistus pohja

Liite 1. Kirje osallistujille

Arvoisa koulutukseen osallistuja,

Lämpimästi tervetuloa mukaan Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen (RyMy) -koulutukseen! Olet osa koulusi kehittämistyötä, jonka tavoitteena on rakentaa kouluarjesta entistä turvallisempi ja hyvinvoivampi sekä oppilaille että aikuisille.

Tutkimuksesta tiedämme, että laadukas vuorovaikutus ja ennakoivat, myönteiset toimintatavat ovat tehokkain keino tukea oppilaiden käyttäytymistä ja oppimista. Siirtämällä painopistettä reaktiivisista toimintatavoista proaktiiviseen, koko yhteisön kattavaan hyvinvoinnin rakentamiseen, voimme saada aikaan pysyviä muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä.

Mitä on odotettavissa?

Edessäsi on lukukauden pituinen kuudesta lähipäivästä ja välitehtävistä rakentuva kokonaisuus. Prosessikoulutus sisältää:

- Kuusi teemallista koulutuskertaa: syvennymme askel kerrallaan oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukemiseen, psykososiaalisen, pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön kehittämiseen ja yhteistyön merkitykseen.
- Konkreettisia työkaluja: koulutus antaa sinulle tutkittuun tietoon perustuvia, käytännönläheisiä keinoja ja toimintatapoja toimivan arjen rakentamiseen, myös sen vaikeisiin tilanteisiin.
- Työssä oppimista: sinulla on ainutkertainen mahdollisuus harjoitella oppimiasi keinoja omassa työssäsi jokaisen koulutuskerran jälkeen, reflektoida oppimaasi ja saada vinkkejä ja neuvoja työssäsi onnistumiseksi.
- Yhteistä keskustelua ja jakamista: yksi koulutuksen antoisimmista puolista on mahdollisuus jakaa kokemuksia, ideoita yhdessä ja oppia kollegoilta.

Mitä koulutus antaa?

Aiempien osallistujien kokemusten mukaan koulutus auttaa paitsi jäsentämään omaa ammatillista toimintaa, myös lisäämään työhyvinvointia. Kuten eräs opettaja totesi: "Kun olen alkanut keskittyä myönteiseen, on itsellenikin töissä parempi olla." Opettajat ovat myös kertoneet, kuinka pienillä konkreettisilla muutoksilla he ovat saaneet helpotusta arkeen.

Tavoitteenamme on, että koulutuksen jälkeen sinulla on paitsi uusia työkaluja, myös vahvempi tunne siitä, että rakennamme yhdessä yhteistä, johdonmukaista ja kannustavaa toimintakulttuuria. Oppilaatkin huomaavat muutoksen – erään oppilaan sanoin:

"Opettajat ovat muuttuneet. Ne ovat kiinnostuneita meistä ja kivampia."

Miten valmistautua?

Sinun ei tarvitse valmistautua koulutukseen ennakoon. Tärkeintä on, että saavut paikalle avoimin ja uteliain mielin, valmiina pohtimaan, keskustelemaan ja kokeilemaan uutta.

Odotamme innolla, että pääsemme aloittamaan tämän yhteisen matkan kanssasi!

Yhteistyöterveisin,

RyMy-koulutuksen järjestäjät

Liite 2. Kirje rehtoreille ennen koulutusta

Arvoisa rehtori,

Pian käynnistyy Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen (RyMy) -koulutus, johon osallistuu ammattilaisia myös teidän koulustanne. Tämä kirje on tarkoitettu ennakkotiedoksi koulutuksen sisällöstä ja tavoitteista sekä herättämään ajatuksia siitä, miten koulun johto voi tukea henkilöstöä ja juurruttaa opit osaksi koulun toimintakulttuuria.

Miksi tämä koulutus on tärkeä?

Koulutuksen taustalla on vahva tutkimusnäyttö siitä, että panostamalla vuorovaikutukseen, ryhmänhallintaan ja yhteisiin ennakoiviin toimintatapoihin voimme merkittävästi parantaa sekä oppilaiden oppimista ja käyttäytymistä että henkilöstön työssä jaksamista. Laadukas vuorovaikutus, selkeät rakenteet, toivotun käyttäytymisen tietoinen tukeminen ja myönteinen vahvistaminen ovat tehokkaampia keinoja kuin jatkuva reagoiminen ongelmiin.

Koulutuksen tavoitteet ja rakenne

RyMy-koulutus ei ole vain yksittäisiä koulutuspäiviä, vaan lukuvuoden kestävä prosessi, jonka tavoitteena on:

- Lisätä tutkittua osaamista: tarjota henkilöstölle konkreettisia ja tutkimukseen perustuvia työkaluja toivotun käyttäytymisen tukemiseen, työrauhaongelmiin, käyttäytymisen haasteisiin ja vaikeisiin vuorovaikutustilanteisiin.
- Vahvistaa yhteistä toimintakulttuuria: luoda koko kouluyhteisölle yhtenäisiä, ennakoivia ja myönteisiä käytänteitä, jotka lisäävät oppilaiden toivottua käyttäytymistä, turvallisuutta ja työrauhaa.
- Tukea ammatillista reflektiota: auttaa osallistujia ymmärtämään paremmin käyttäytymisen taustalla olevia syitä, omaa rooliaan vuorovaikutuksessa sekä ympäristön ja oman toiminnan vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen.

Koulutuskokonaisuus rakentuu kuuden teeman ympärille, jotka kattavat niin psykososiaalisen, pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön, myönteisen käyttäytymisen tuen eri tasot kuin moniammatillisen yhteistyönkin.

Mitä muutosta voimme odottaa?

Aiemmat kokemukset koulutuksesta ovat olleet erittäin rohkaisevia. Opettajat ovat kokeneet saavansa konkreettisia työkaluja ja kokeneet oman työnsä mielekkäämmäksi. Erityisen merkittävää on ollut oppilailta saatu palaute, joka kertoo ilmapiirin muutoksesta: oppilaat ovat kokeneet olonsa rauhallisemmaksi ja opettajat aiempaa kiinnostuneimmiksi ja "kivammiksi". Tämä osoittaa, että henkilöstön osaamiseen panostaminen heijastuu suoraan oppilaiden arkeen.

Roolisi rehtorina on ratkaiseva

Koulutuksen oppien siirtyminen käytäntöön ja vakiintuminen osaksi koko koulun toimintaa vaatii johdon aktiivista tukea. Johdon esimerkillä ja sitoutumisella on valtava merkitys. Kannustamme teitä:

- Osoittamaan kiinnostusta: keskustelkaa osallistujien kanssa heidän oppimastaan ja oivalluksistaan.
- Mahdollistamaan jakamisen: antakaa henkilöstölle aikaa ja tilaa jakaa oppimaansa muulle työyhteisölle esimerkiksi tiimipalaverissa ja henkilökuntakokouksissa.
- Tukemaan yhteisten käytänteiden luomista: olkaa mukana keskustelussa siitä, mitkä koulutuksen opit voitaisiin ottaa koko koulun yhteisiksi tavoitteiksi ja toimintatavoiksi.

Yhteisenä tavoitteenamme on, että RyMy-koulutus ei jää vain osallistujien henkilökohtaiseksi kokemukseksi, vaan siitä tulee koko kouluyhteisön voimavara. Kiitos, että olette mukana tässä tärkeässä kehitystyössä.

Yhteistyöterveisin,

RyMy-koulutuksen järjestäjät

Liite 3. Kirje rehtoreille koulutuksen jälkeen

Arvoisa rehtori,

Äskettäin järjestetty Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen (RyMy) -koulutus tarjosi koulunne henkilöstölle arvokkaita työkaluja ja uusia näkökulmia oppilaiden kohtaamiseen ja koulunkäynnin sekä oppimisen tukemiseen. Koulutuksen todellinen arvo tulee näkymään kuitenkin vasta siinä, kuinka nämä opit onnistutaan juurruttamaan osaksi koulun jokapäiväistä toimintakulttuuria. Koulutus onkin siis vasta ensimmäinen askel työyhteisön työskentelyn ja koko kouluyhteisön toimintakulttuurin kehittämässä.

Johtajuus on muutoksen mahdollistaja

Johtajana sinun sitoutumisesi ja esimerkiksi opettajien asioiden juurtumiseksi arkeen ovat ratkaisevan tärkeitä. Kun henkilöstö näkee, että koulun johto arvostaa ja tukee uusia toimintatapoja, he sitoutuvat niihin todennäköisemmin.

- Osoita kiinnostusta: kysy opettajilta aktiivisesti, mitä he koulutuksesta oppivat ja miten he ovat soveltaneet sitä työssään.
- Mahdollista yhteistyö: varmista, että yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle on varattu aikaa esimerkiksi tiimipalaverissa tai henkilökuntakokouksissa.
- Ylläpidä yhteisiä käytänteitä ja kehitystyötä: tue toimintakulttuurin muutosta ja yhdessä sovittuja käytänteitä omalla toiminnallasi koulun arkisissa kohtaamisissa, esimerkiksi käytävillä ja yhteisissä tilaisuuksissa.

Konkreettiset askeleet oppien vakiinnuttamiseksi

Muutos vaatii rakenteita ja yhteisiä sopimuksia. Alla on ehdotuksia siitä, miten koulutuksen anti voidaan järjestelmällisesti ottaa käyttöön:

1. Yhteinen käsittely ja tavoitteet: Käsitelkää koulutuksen keskeisimpiä oppeja koko henkilökunnan kesken. Valitkaa yhteistyössä lukukauden jokaiselle kuukaudelle tai jaksolle jokin teema ja siihen liittyvä konkreettinen kaikkia koskeva käytäntö, johon keskitytään. Esimerkkejä voivat olla yhtenäinen tapa aloittaa oppitunti järjestelmällisesti tai yhteinen malli myönteisen palautteen antamiseen. Lisää ehdotuksia löydät sivulta 24.
2. Kollegiaalinen tuki ja jakaminen: Kannustakaa henkilöstöä jakamaan onnistumisiaan ja haasteitaan. Matalan kynnyksen käytänteet, kuten ”viikon vinkki” -palsta henkilökunnan tauko- tai työskentelytilassa tai lyhyet jakamishetket kokousten alussa, ylläpitävät keskustelua. Myös vapaaehtoinen pari-työskentely ja luokan ovien avaaminen kollegoille voivat olla tehokkaita keinoja tukea uusien toimintamallien käyttöönottoa.
3. Säännöllinen seuranta: Ottakaa valitut teemat ja käytänteet säännölliseksi osaksi tiimipalaverien tai henkilökuntakokousten asialistaa. Lyhytkin läpikäynti (”Miten yhteinen tavoitteemme on edistynyt?”) pitää asian mielessä ja auttaa ratkaisemaan eteen tulevia pulmia.
4. Koko kouluyhteisön osallistaminen: Kun koulun aikuisilla on yhtenäinen linja, se luo turvallisuutta ja ennakoitavuutta oppilaille. Keskustelkaa yhteisistä toimintatavoista säännöllisesti myös oppilaiden kanssa ja viestikää niistä selkeästi koteihin. Tämä vahvistaa yhteistyötä ja sitoutumista.

Muutos ei tapahdu hetkessä. Se vaatii pitkäjänteistä työtä ja panostusta uusien toimintamallien käyttöön ottamiseen. Luomalla selkeät rakenteet ja tukemalla yhteistä prosessia varmistetaan, että RyMy-koulutuksen opit eivät jää irrallisiksi muistiinpanoiksi, vaan niistä tulee elävä osa sekä oppilaiden hyvinvointia ja oppimista että henkilöstön ammatillista osaamista ja työhyvinvointia tukevaa koulua.

Kiitos arvokkaasta työstänne ja johtajuudestanne tässä tärkeässä kehitystyössä.

Yhteistyöterveisin,

RyMy-koulutuksen järjestäjät

Liite 4. Kouluttajan tarkastuslista

KOULUTTAJAN RYHMÄN OHJAAMISEN TAIDOT

- Laadin ryhmälle pelisäännöt
- Aloitan ja päätän tapaamisen ajallaan
- Esittelen koulutuskerran tavoitteet ja ohjelman
- Korostan kotitehtävien ja harjoittelun tärkeyttä
- Käyn läpi edellisen kerran kotitehtävät
- Tiivistän ja toistan tärkeät keskustelussa nousseet osallistujien ajatukset
- Keskitän ryhmän huomion keskeisiin asioihin ja näkökulmiin
- Johdatan koulutuspäivän työskentelyä tavoitteen mukaisesti
- Estän osallistujien ajautumisen sivupoluille
- Tiedän, milloin olla joustava ja milloin poiketa suunnitelmasta tärkeän asian vuoksi
- Integroin mahdolliset poikkeamat koulutuskerran sisältöön
- Ennakoin mahdollisia vaikeuksia ja takapakkeja
- Ennakoin ja suunnittelen, kuinka voin reagoida, jos osallistuja haastaa asiantuntemustani tai esittää koulutuksen periaatteiden vastaisia näkemyksiä
- Rohkaisen yleistämään käsitteitä eri ympäristöihin ja tilanteisiin
- Rohkaisen osallistujia työskentelemään pitkäjänteisesti ”pikakorjausten” sijaan
- Autan ryhmää keskittymään myönteiseen ja ratkaisukeskeiseen
- Tasapainotan ryhmäkeskusteluissa osallistujien tunnekokemusten validointia ja teoreettisen tiedon suhdetta
- Koulutuspäivän lopuksi teen yhteenvedon, nostan esille onnistumisia ja annan osallistujille mahdollisuuden kertoa koulutuspäivään liittyvistä tunteistaan ja ajatuksistaan
- Arvioin koulutuskerran onnistumisen ja analysoin kehittämiskohteet

KOULUTTAJAN RYHMÄPROSESSITAIIDOT

- Rakennan hyvän yhteyden jokaiseen ryhmän jäseneseen
- Rohkaisen kaikkia osallistumaan
- Mallinnan avoimia kysymyksiä keskustelun edistämiseksi
- Vahvistan osallistujien ideoita ja edistan heidän oppimisprosessiaan
- Rohkaisen osallistujia ongelmanratkaisuun aina kun mahdollista
- Rohkaisen osallistujia keskusteluun ja toistensa kokemuksista oppimiseen
- Tunnistan osallistujien vahvuuksia
- Mallinnan osallistujille vahvuuksien ja onnistumisten huomioimista ja kehumista
- Näen jokaisen osallistujan yhtä tärkeänä ja arvostettuna
- Luon turvallisuuden tunteen ryhmään
- Luon ilmapiirin, jossa osallistujat kokevat ajatustensa ja toimintansa olevan tärkeä osa ryhmän työskentelyä ja oppimista

KOULUTTAJAN VUOROVAIKUTUSSUHTEIDEN RAKENTAMISEN TAITOT

- Käytän huumoria ja edistän optimismia
- Normalisoin ongelmia tarvittaessa
- Validoin ja tuen osallistujien tunteita sanoittamalla ja refleктоimalla
- Jaan henkilökohtaisia kokemuksiani tarvittaessa
- Edistän ideoiden jakamista ja yhteistyötä
- Rohkaisen jokaista osallistumaan ja kokeilemaan koulutuksessa opittuja keinoja
- Tuen osallistujien resilienssiä
- Autan näkemään tilanteita nuoren kokemusmaailmasta ja näkökulmasta ja näkökulmasta
- Ylläpidän myönteistä keskustelua ja uskoa onnistumisiin
- Arvioin, milloin kannattaa myötäillä ja ymmärtää, milloin haastaa ajattelua ja milloin opettaa
- Tunnistan erimieliset ajatukset ja uskallan keskustella niistä
- Pidän huolen siitä, että kouluttajilla säilyy ryhmän johtajuus
- Olen osallistujien kanssa "samalla puolella" ja validoin koulun aikuisten näkökulmia ja kokemuksia

KOULUTTAJAN TIETÄMYS

- Tunnen koulutuskerran sisällön
- Etsin tarvittaessa etukäteen lisätietoa koulutuskerran aiheesta
- Ymmärrän ja osaan selittää teoreettiset käsitteet ja niiden taustan sekä tutkimukseen perustuvat asiat
- Valmistelen materiaalit etukäteen ja olen valmistautunut koulutuskertaa varten
- Rakennan yhteyksiä osallistujien kokemusten, ajatusten, ongelmien ja keinojen sekä käyttäytymiseen ja nuoruusiän kehitykseen liittyvän tiedon ja teorian välillä
- Käytän sopivia esimerkkejä teorioiden tai käsitteiden selittämiseen

Liite 5. Esimerkki koulutuspäivän arviointilomakkeesta

Palautekysely RyMy-koulutuksesta

1. Kirjoita nimesi _____

2. Koulutuskerta (päivämäärä) _____

3. Mielestäni tämän kerran sisältö oli

- ei hyödyllistä
- neutraalia
- hyödyllistä
- erittäin hyödyllistä

4. Mielestäni kouluttajien toiminta oli

- ei hyödyllistä
- neutraalia
- hyödyllistä
- erittäin hyödyllistä

5. Mielestäni keskustelut isossa ryhmässä olivat

- ei hyödyllisiä
- neutraaleja
- hyödyllisiä
- erittäin hyödyllisiä

6. Mielestäni pienryhmäkeskustelut olivat

- ei hyödyllisiä
- neutraaleja
- hyödyllisiä
- erittäin hyödyllisiä

7. Mikä koulutuspäivässä toimi? Mikä oli hyvää?

8. Mikä koulutuspäivässä ei toiminut? Mitä oli liikaa? Mitä oli liian vähän? Ehdotuksia kehittämiseksi.

Liite 6. Tutustumisbingo

Opettaa samaa oppiainetta kuin minä	Pyytää tarvittaessa apua	Tervehtii aina kaikkia	Pitää muiden puolia
On hyvä rentoutumaan	Pystyy sanomaan tarvittaessa Ei	Kysyy ja on kiinnostunut toisten kuulumisista	Tietää, minkälainen on hyvä kehu
On hyvä kuuntelija	Ajattelee hyvän ryhmähengen olevan tärkeää	Antaa mielellään myönteistä palautetta muille	Sitoutuu yhteisesti sovittuihin sääntöihin
Ilahtuu omista ja toisten onnistumisista	Nukkuu säännöllisesti riittävät yöunet	Kannustaa usein muita	Kohtelee kaikkia reilusti

Liite 7. Artikkeliksi Santiago-Rosario ym., 2023.

Onko myönteinen käyttäytymisen tuki näyttöön perustuva menetelmä?

Artikkelin julkaisija: Center on PBIS, syyskuu 2023.

Alkuperäisen englanninkielisen artikkelin lähdeviittaus:

Santiago-Rosario, M. R., McIntosh, K., Izzard, S., Cohen Lissman, D., & Calhoun, T. E. (2023).

Is Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) an evidence-based practice?

Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Kirjoittajat

María Reina Santiago-Rosario

Kent McIntosh

Sara Izzard

Dana Cohen Lissman

Elyse Calhoun

Suomennos

Annukka Salo

Johdanto

Myönteinen käyttäytymisen tuki (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS) on laajasti käytetty menetelmä, jolla pyritään lisäämään koulusysteemien myönteisyyttä ja kasvattamaan oppilaiden sosiaalista, emotionaalista, käyttäytymisen ja mielen hyvinvointia. Lukuisat tutkimukset osoittavat, että myönteinen käyttäytymisen tuki parantaa oppilaiden koulumenestystä, opettajien toimintatapoja ja koulun käytäntöjä. Tämä artikkeli esittelee kirjallisuuskatsauksen tuloksia siitä, miten myönteisen käyttäytymisen tuen menetelmän toteuttaminen koko koulun tasolla vaikuttaa oppilaiden edistymiseen kasvatuksellisissa tavoitteissa. Tulokset osoittavat, että menetelmä on näyttöön perustuva toimintatapa, jolla saadaan vähennettyä rangaistuksien tarvetta ja edistettyä opetuksen sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymistavoitteita.

Useat eri tutkimusryhmien toteuttamat tutkimukset osoittavat johdonmukaisesti, että myönteinen käyttäytymisen tuki

- vähentää rangaistuksia kuten oppilaan määrääminen poistumaan tai määräaikainen erottaminen, ja niiden epäoikeudenmukaisuutta
- parantaa sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja käyttäytymisen taitoja
- vähentää häiritsevää käyttäytymistä
- voi parantaa oppimistuloksia
- voi vähentää poissaoloja
- parantaa koulun ilmapiiriä, turvallisuutta ja kouluyhteisön hyvinvointia
- lisää opettajien käyttämiä luokanhallintamenetelmiä ja niiden tehokkuutta
- voi vähentää oppilaiden tuen tarvetta

Onko myönteinen käyttäytymisen tuki näyttöön perustuva menetelmä?

Päätäjät, ammattilaisia, oppilaita ja perheitä kiinnostaa se, millä toimintatavoilla kaikkien oppilaiden oppimistuloksia voitaisiin parantaa. Siksi on tärkeää tarkastella näyttöä, jonka avulla voidaan tehdä valistuneita valintoja, mihin käyttää aikaa ja resursseja mahdollisimman tehokkaan koulutuksen järjestämiseksi. Siitä alkaen, kun myönteinen käyttäytymisen tuki on menetelmänä kehitetty, monet tutkijat ja kouluttajat ovat ehtineet sekä toteuttaa että tutkia sitä kouluissa Yhdysvalloissa ja kansainvälisesti (esim. Australiassa, Kanadassa, Ranskassa, Saksassa, Japanissa, Norjassa ja Taiwanissa). Siksi nykyään on runsaasti tutkimuksia sen vaikuttavuudesta ja sitä voidaan pitää näyttöön perustuvana menetelmänä.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota uuden kirjallisuuskatsauksen perusteella yhteenveto siitä näytöstä, jota myönteisen käyttäytymisen tuen vaikutuksista on kertynyt. Katsaukseen valittiin tutkimukset, jotka täyttivät seuraavat kriteerit: (a) myönteistä käyttäytymisen tukea toteutettiin jatkumolla, johon kuuluivat tuen tasot 1, 2 ja 3, (b) tutkimuksissa mitattiin intervention vaikutuksia oppilaisiin, kasvattajiin ja institutioihin, (c) tutkimukset toteutettiin oppilaitosympäristössä (esim. koulut, koulukodit, erityiskoulut tai nuorisovankilat), (d) tutkimuksissa vertailtiin tavallisia kontrollikouluja niihin, joissa toteutettiin myönteistä käyttäytymisen tukea TAI vertailtiin koulun tai alueen tuloksia ennen interventiota ja sen aikana tai sen jälkeen, ja (e) tutkimuksissa on satunnaistettu vertailukoe, tutkimukset ovat kvasikokeellisia, kuvailevia tai korrelaatiotutkimuksia, tapaustutkimuksia ja meta-analyyssejä. Tässä esitetty näyttö on tiivistelmä, ei kattava raportti kaikista myönteistä käyttäytymisen tukea käsittelevistä tutkimuksista. Kattava listaus aihetta käsittelevistä tutkimuksista on Center for PBIS-sivustolla osoitteessa <https://www.pbis.org/resource/references-for-the-evidence-base-of-pbis>. Vaikka kriteerit näyttöön perustuvan menetelmän määrittelemiseen vaihtelevat, tutkimuspohja on riittävä tukemaan monia päätelmiä myönteisestä käyttäytymisen tuesta, joita tässä artikkelissa kuvataan.

Myönteinen käyttäytymisen tuki vähentää rangaistuksia, kuten oppilaan määräämistä poistumaan tai määräaikaista erottamista, ja niiden epäoikeudenmukaisuutta

Lukuisissa tutkimuksissa, mukaanluettuina satunnaistetut vertailukokeet, myönteisen käyttäytymisen tuen on havaittu johdonmukaisesti vähentävän rangaistuksia, kuten oppilaan määräämistä poistumaan tai määräaikaista erottamista. Monissa alakouluissa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että myönteinen käyttäytymisen tuki vähentää rangaistusten tarvetta kokonaisuudessaan (Algozzine ym., 2012; Bohanon ym., 2006; Bradshaw, Mitchell, O'Brennan, ym., 2010; Bradshaw ym., 2012; Collins & Ryan, 2016; Curtis ym., 2010; Horner ym., 2009; Lassen ym., 2006; Luiselli ym., 2005; McCrary ym., 2012; McDaniel & Bloomfield, 2020; Nelson ym., 1998; Nelson ym., 2002; Otsui ym., 2022; Scott & Barrett, 2004; Sherrod ym., 2009; Sprague ym., 2001; Ward & Gersten, 2013), ja se myös vähensi epäoikeudenmukaisuutta oppitunnilta poistamisessa ja määräaikaisessa erottamisessa, jota ilmeni mustia oppilaita kohtaan (Payno-Simmons, 2021) ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan (Bradshaw ym., 2015). Samoin myönteisen käyttäytymisen tuen havaittiin vähentävän rangaistusten määrää yläkoulussa ja toisella asteella (Caldarella ym., 2011; Flannery ym., 2014; Freeman ym., 2016; Gage ym., 2018; Malloy ym., 2018; McCrary ym., 2012; McDaniel & Bloomfield, 2020; Morrissey ym., 2010; Otsui ym., 2022; Sprague ym., 2001), samoin kuin erityiskoulujen oppilaille (Farkas ym., 2012; Johnson ym., 2013; Kalke ym., 2007; Simonsen ym., 2010).

Tutkimusten mukaan myönteinen käyttäytymisen tuki vähentää oppilaan määräämistä poistumaan, opetukseen osallistumisen epäämistä ja määräaikaista erottamista kokonaisuudessaan, samoin kuin niiden päivien lukumäärää, jotka näiden kurinpitotoimien vuoksi jäivät oppilaalta väliin kaikilla kouluasteilla (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010; Curtis ym., 2010; Gage ym., 2020; Gage ym., 2018; Grasley-Boy ym., 2019; Lassen ym., 2006; Lee ym., 2021; Luiselli ym., 2005; McCrary ym., 2012; McDaniel & Bloomfield, 2020; Nelson ym., 2002; Pas ym., 2019; Scott & Barrett, 2004; Smolkowski ym., 2016), samoin kuin miespuolisilla oppilailla (Lee ym., 2021), mustilla oppilailla (Grasley-Boy ym., 2019; Lee ym., 2021), ja erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla (Lee ym., 2021; Simonsen ym., 2022). Tutkimuksen mukaan myös oppilaiden erottaminen, siirtäminen erityiskouluun tai joutuminen tekemisiin rikosseuraamuslaitoksen kanssa väheni, samoin kuin pidätetyksi tuleminen kouluun liittyvän käyttäytymisen vuoksi (Lee ym., 2021). Cage kollegoineen (2018) havaitsi myös, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erottaminen alakoulusta väheni, kun koulussa otettiin käyttöön myönteinen käyttäytymisen tuki.

Yhteistyökumppanit voivat myös olla kiinnostuneita siitä, miten myönteinen käyttäytymisen tuki vaikuttaa kiinnipitojen ja eristyksen käyttöön. Tapaustutkimukset erityisyksiköissä osoittavat kiinnipitojen määrän ja keston vähenemistä (Gelbar ym., 2015; Kalke ym., 2007; Simonsen ym., 2010), samoin kuin eristyksien vähentymistä ja lyhenemistä (Gelbar ym., 2015) oppilailla, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä.

Myönteinen käyttäytymisen tuki parantaa sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja käyttäytymisen taitoja

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että myönteinen käyttäytymisen tuki parantaa oppilaiden sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja käyttäytymisen taitoja sekä mielenterveyttä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa myönteinen käyttäytymisen tuki lisäsi alle kouluikäisten sopeutumistaitoja (Feil, ym., 2009). Lisäksi alle kouluikäisten lasten sosiaalisten taitojen parantuminen oli yhteydessä siihen, kuinka tarkasti menetelmää käytettiin (Hemmeter ym., 2016). Lisätutkimukset näyttävät, että alakoululaiset osoittivat enemmän prososiaalisia taitoja ja tunteiden säätelyn taitoja sen jälkeen, kun myönteinen käyttäytymisen tuki otettiin käyttöön (Bradshaw ym., 2012; Ohkubo ym., 2022). Lisäksi myönteinen käyttäytymisen tuki on parantanut oppilaiden tehtäviin keskittymistä alakoulussa (Algozzine & Algozzine, 2007; Caldarella ym., 2017; Wu ym., 2019). Lopuksi alakoulun opettajat raportoivat myös oppilaiden käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen parantumisesta (esim. assertiivisuus, vuorovaikutus, yhteistyö, empatia, kiinnittyminen, kaverisuhteet; Caldarella ym., 2018; Nelson ym., 2002; Smolkowski ym., 2016).

Alakouluihin verrattuna yläkouluissa ja toisella asteella on tehty vähemmän tutkimuksia, mutta menetelmän vaikuttavuudesta on silti runsaasti näyttöä. Kun myönteisessä käyttäytymisen tuessa 2. tason interventiot yhdistettiin 1. tason tukevaan perustaan yläkoulussa ja toisella asteella, opettajat raportoivat oppilaiden olevan aikaisempaa sitoutuneempia opintoihin (Van Camp ym., 2021).

Myönteinen käyttäytymisen tuki vähentää häiritsevää käyttäytymistä

Myönteinen käyttäytymisen tuki varhaiskasvatuksessa vähentää myös häiritsevää käyttäytymistä. Varhaiskasvatuksen opettajat raportoivat vähemmän aggressiivista käyttäytymistä ja tilanteeseen sopimatonta käyttäytymistä alle kouluikäisillä lapsilla menetelmän käyttöönoton jälkeen (Feil ym., 2009; Hemmeter ym., 2016).

Myönteinen käyttäytymisen tuki oli myös alakoululaisilla yhteydessä tehtäviin keskittymisen lisääntymiseen sekä vähentyneisiin käyttäytymisen haasteiden aiheuttamiin välikohtauksiin ja vähentyneeseen aggressiiviseen tai häiritsevään käyttäytymiseen (Algozzine & Algozzine, 2007; Bradshaw ym., 2012; Lewis ym., 2002; Solomon ym., 2012; Ward & Gersten, 2013; Wu ym., 2019), erityisesti niillä oppilailla, joilla oli vaikeuksia käyttäytymisessä (Condliffe ym., 2022). Lisäksi opettajat raportoivat kiusaamisen ja joukosta pois jättämisen vähentyneen sitä mukaa, kun myönteistä käyttäytymisen tukea oli toteutettu kouluissa, jotka oli satunnaisesti valittu käyttämään menetelmää (Waasdorp ym., 2012). Lopuksi ne koulut, jotka yhdistivät myönteisen käyttäytymisen tuen menetelmän ja sosio-emotionaalisen oppimisen menetelmän (SEL), saivat aikaan suurimman kohentumisen mielenterveydessä ja suurimman vähentymisen ulospäinsuuntautuviissa käyttäytymisen haasteissa (Cook ym., 2015). Yläkoulussa ja toisella asteella on myönteisen käyttäytymisen tuen aloittamisen jälkeen dokumentoitu vähemmän havaintoja asiattomaan käyttäytymiseen liittyvistä tilanteista, ja opettajat raportoivat samoin (Flannery ym., 2014; Oswald ym., 2005; Solomon ym., 2012). Lisäksi kun myönteisessä käyttäytymisen tuessa 2. tason interventiot yhdistettiin 1. tason tukevaan perustaan yläkoulussa ja toisella asteella, opettajat raportoivat häiritsevään käyttäytymisen vähentyneen (Van Camp ym., 2021).

Myönteinen käyttäytymisen tuki voi parantaa oppimistuloksia

Tutkimusten mukaan myönteinen käyttäytymisen tuki alakoulussa, yläkoulussa ja toisella asteella voi parantaa myös oppimistuloksia, mutta tämä vaikutus ei ole johdonmukaisesti yhtä vahva kuin sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja käyttäytymisen taitoja koskevat tulokset. Esimerkiksi niissä kouluissa, joissa toteutettiin myönteistä käyttäytymisen tukea, ensimmäisen luokan oppilaat saavuttivat todennäköisesti paremmat tulokset lukemisen taitojen arvioinnissa ja epätodennäköisemmin tarvitsivat yksilöllistä tukea lukemaan oppimisessa (Chaparro, ym., 2012). Lisäksi useimmat näiden koulujen kolmannen, neljännen ja viidennen luokan oppilaista saavuttivat korkean taitotason osavaltion järjestämissä testeissä menetelmän käyttöön ottamisen jälkeen (Chaparro ym., 2012). Useiden tutkimusten mukaan kouluissa, joissa toteutettiin myönteistä käyttäytymisen tukea, oppilaat myös saavuttivat korkeamman taitotason lukemisessa ja matematiikassa (Algozzine ym., 2012; Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Gage ym., 2017; Horner ym., 2009; Houchens ym., 2017; Lassen ym., 2006; Luiselli ym., 2005; Nelson ym., 2002; Pas ym., 2019). Lisäksi Madiganin ja hänen kollegoidensa mukaan (2016) alakouluissa, joissa toteutettiin myönteistä käyttäytymisen tukea, oppilaat pärjäsivät paremmin myös luonnontieteissä, reaali- ja taideaineissa, ammatillisissa aineissa ja kirjoittamisessa. Monissa tutkimuksissa kuitenkin havaittiin, että kaiken kaikkiaan suorituksissa matematiikassa ja lukemisessa ei ollut merkitsevää eroa (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Condliffe ym., 2022; Lassen ym., 2006; Ryoo ym., 2018), mutta on näyttöä siitä, että käyttäytymiseen lisätukea tarvitsevien oppilaiden tulokset paranivat merkitsevästi (Condliffe ym., 2022).

Oppimistulosten paranemisen lisäksi myönteinen käyttäytymisen tuki on yhdistetty alakoulun oppilailla positiivisempiin tunteisiin omista opintosuorituksistaan. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden käsitys itsestään oppijana oli parantunut, samoin opiskeluun käytetyn ajan suunnittelu ja tehtävien loppuun suorittaminen olivat parantuneet (Yeung ym., 2009). Bradshaw kollegoineen (2015) totesi myös, että kun menetelmä sovellettiin tarkasti, pienempi määrä oppilaita joutui kertaamaan luokan verrattuna kontrollikouluihin.

Yläkouluissa ja toisen asteen kouluissa, joissa toteutettiin myönteistä käyttäytymisen tukea, oppilaat saavuttivat korkeamman taitotason lukemisessa ja matematiikassa (Pas ym., 2019) ja lisäksi oppilaat saavuttivat parempia oppimistuloksia (mm. matematiikassa, lukemisessa, luonnontieteissä, reaali- ja taideaineissa, ammatillisissa aineissa ja kirjoittamisessa) sekä yläkoulussa että toisella asteella (Madigan ym., 2016). Lisätutkimuksissa kuitenkin havaittiin, että suorituksissa matematiikassa ja lukemisessa ei ollut merkitsevää eroa yläkoulussa tai toisella asteella (Freeman ym., 2015; Freeman ym., 2016; Ryoo ym., 2018; Scherer & Ingle, 2020), kuten ei myöskään arvosanojen keskiarvossa (Caldarella ym., 2011). Johnson kollegoineen (2013) kuvailee oppimistulosten parantuneen ja opintojen loppuun saattamisen lisääntyneen niillä yläkoulun ja toisen asteen opiskelijoilla, jotka tarvitsivat erityisiä järjestelyjä opinnoissaan (esim. sairaalakoulu, koulukodit) ja joiden kouluissa oli käytössä myönteisen käyttäytymisen tuki.

Myönteinen käyttäytymisen tuki voi vähentää poissaoloja

Viime vuosikymmenen aikana on saatu vaihtelevia tutkimustuloksia myönteisen käyttäytymisen tuen vaikutuksesta oppilaiden poissaoloihin. Enimmäkseen tutkimus osoittaa, että alakoulun oppilaiden myöhästymiset vähenivät menetelmän käyttöönoton jälkeen (McDaniel & Bloomfield, 2020; Smolkowski ym., 2016). Kuitenkaan joissain tutkimuksissa ei alakoulussa havaittu eroa luvattomien poissaolojen suhteen (Pas ym. 2019) eikä poissaolojen suhteen ylipäätään (McDaniel & Bloomfield, 2020). Samoin yläkoulussa ja toisella asteella sekä niillä oppilailla, jotka tarvitsivat erityisiä järjestelyjä opinnoissaan (esim. sairaalakoulu, koulukodit), myönteinen käyttäytymisen tuki vähensi poissaoloja tai myöhästymisiä sekä selvittämättömien ja luvattomien poissaolojen määrää (Caldarella ym., 2011; Freeman ym., 2015; Freeman ym., 2016; Johnson ym., 2013; Pas ym., 2019; Smolkowski ym., 2016). Joissain tutkimuksissa yläkoulussa ja toisella asteella myös havaittiin myöhästelyn lisääntymistä menetelmän käyttöönoton jälkeen (McDaniel & Bloomfield, 2020). Koulupoissaolojen lisäksi tutkimuksissa on kuvattu koulupudokkaiden määrän vähentyneen menetelmän käyttöönoton jälkeen (Freeman ym., 2015; Malloy ym., 2018).

Myönteinen käyttäytymisen tuki parantaa koulun ilmapiiriä, turvallisuutta ja koulu yhteisön hyvinvointia

Tutkimus osoittaa myös, että myönteinen käyttäytymisen tuki vaikuttaa merkittävästi näkemyksiin kouluympäristöstä. Ala- ja yläkoulujen oppilaat, opettajat ja henkilökunta menetelmää käyttävissä kouluissa kertoivat myönteisemmästä asenteesta koulua kohtaan. On havaittu, että oppilaat pitivät koulunkäynnistä enemmän (Ohkubo ym., 2022; Yeung ym., 2009), näkemykset koulun ilmapiiristä tulivat myönteisemmiksi (Algozine ym., 2012; Kubiszewski ym., 2023) ja henkilöstö koki menetelmää käyttävien koulujen olevan turvallisempia (Horner ym., 2009). Oppilaat kouluissa, joissa oli käytössä myönteinen käyttäytymisen tuki, kertoivat suhteiden opettajiin parantuneen sekä turvallisuudentunteen ja oppimiseen saadun tuen lisääntyneen (Kubiszewski ym., 2023). Myönteinen käyttäytymisen tuki paransi opettajien mahdollisuuksia opettamiseen (Houchens ym., 2017). Lisäksi menetelmää käyttävissä kouluissa henkilökunta raportoi opettajien ja oppilaiden suhteiden parantumisesta (Condliffe ym., 2022), myönteisemmistä yhteyksistä henkilökunnan kesken (esim. lämpimämpää tai ystävällisempää vuorovaikutusta kollegojen välillä, enemmän sitoutuneisuutta oppilaisiin, suurempaa saavutuksen tunnetta; Bradshaw ym., 2009; Bradshaw ym., 2008; Condliffe ym., 2022), lisääntyneestä keskittymisestä oppimiseen (esim. oppilaiden parempi yhteistyö

luokassa, kunnioittavampi suhtautuminen luokkakavereihin, suurempi into parantaa omia tuloksiaan; Bradshaw ym., 2009; Bradshaw ym., 2008; Condliffe ym., 2022) ja paremmasta resurssien jakamisesta (esim. hallinnon mahdollisuus edistää ja jakaa resursseja koulun omiin aloitteisiin; Bradshaw ym., 2009; Bradshaw ym., 2008). Eniten parannuksia raportoitiin niissä kouluissa, joissa oli annettu huonoimmat arvioinnit ilmapiiiristä ennen menetelmän käyttöönottoa (Bradshaw ym., 2009; Bradshaw ym., 2008).

Myönteinen käyttäytymisen tuki lisää opettajien käyttämiä luokanhallintamenetelmiä ja niiden tehokkuutta

Myönteisen käyttäytymisen tuen käyttöönotto lisää opettajan toiminnan tehokkuutta ja ennakoivaa käyttäytymisen tukemista. Kun menetelmää toteutettiin varhaiskasvatuksessa, opettajat kertoivat käyttäytymisen hallinnan keinojen parantuneen ja lapsille tarjotun emotionaalisen tuen lisääntyneen (Cunningham ym., 2020; Hemmeter ym., 2016). Samoin opettajilla havaittiin käyttäytymisen hallintataitojen parantumista menetelmän käyttöönoton jälkeen alakoulussa (Condliffe ym., 2022; Sørлие ym., 2016) ja yläkoulussa (Sørлие ym., 2016). Lopuksi kahdessa tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten tehokkaasti alakoulun työyhteisö ja/tai kukin opettaja pystyivät saamaan toivottuja tuloksia aikaan, ja opettajat kertoivat menetelmästä olleen hyötyä myös tässä (Kelm & McIntosh, 2012; Sørлие ym., 2016).

Myönteinen käyttäytymisen tuki voi vähentää oppilaiden tuen tarvetta

Kouluissa, joissa myönteistä käyttäytymisen tukea toteutettiin tarkasti, yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden määrä saattoi vähentyä. Yhdessä tutkimuksessa niiden oppilaiden osuus, jotka tarvitsivat kohdennettua tukea (taso 2) ja yksilöityä tukea (taso 3), pieneni (Bohanon ym., 2006). Bradshaw kollegoineen (2015) havaitsi myös, että kouluilla, jotka oli satunnaisesti valittu toteuttamaan myönteistä käyttäytymisen tukea, pienempi osuus oppilaista tarvitsi keskustelutukea tai arviota erityisen tuen tarpeesta menetelmän käyttöönoton jälkeen.

Yhteenveto

On tärkeää panostaa sellaisiin järjestelmiin ja käytäntöihin, jotka on todettu toimiviksi kouluissa. Tutkijat monissa eri yliopistoissa (myös sellaisissa, jotka eivät ole olleet mukana kehittämässä myönteistä käyttäytymisen tukea) ovat löytäneet näyttöä siitä, että tasolla 1 tarkasti toteutettu myönteinen käyttäytymisen tuki lisää toivottujen kasvatustavoitteiden saavuttamista, kuten oppilaiden sosiaalista, emotionaalista, käyttäytymisen ja mielen hyvinvointia, oppimissaavutuksia ja läsnäoloa. Lisäksi se parantaa käyttäytymisen tuen käytäntöjä luokassa sekä opettajien raportoimaa tehokkuutta, samoin kuin myös koulun ilmapiiriä, turvallisuutta ja kouluyhteisön hyvinvointia. On myös saatu näyttöä siitä, että rangaistukset, kuten oppitunnilta poistaminen tai määrällinen erottaminen, sekä tilanteeseen sopimaton käyttäytyminen ovat vähentyneet, samoin kuin joidenkin tutkimusten mukaan rangaistusten epäoikeudenmukainen jakautuminen. Myönteisestä käyttäytymisen tuesta saadaan koko ajan lisää tutkimusta, kun sen käyttö jatkuu ja sen avulla saavutetaan toivottuja tuloksia erilaisissa oppimisympäristöissä.

Lähteet

- Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K., Helf, S. S., & Duran, G. Z. (2012). Effects of multi-tier academic and behavior instruction on difficult-to-teach students. *Exceptional Children*, 79(1), 45–64. <https://doi.org/10.1177/001440291207900103>
- Algozzine, K., & Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 29–47. https://doi.org/10.1300/J370v24n01_02
- Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B., Hicks, K. J., Kasper, B. B., Culos, C., Sailor, W., & Pigott, T. D. (2006). Schoolwide application of positive behavior support in an urban high school: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 131–145. <https://doi.org/10.1177/10983007060080030201>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100. <https://doi.org/10.1007/s1121-008-0114-9>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., O'Brennan, L. M., & Leaf, P. J. (2010). Multilevel exploration of factors contributing to the overrepresentation of black students in office disciplinary referrals. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 508–520. <https://doi.org/10.1037/a0018450>
- Bradshaw, C. P., Reinke, W. M., Brown, L. D., Bevans, K. B., & Leaf, P. J. (2008). Implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: Observations from a randomized trial. *Education & Treatment of Children* (West Virginia University Press), 31(1), 1–26. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0025>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology*, 107, 546–557. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. H. (2018). Effects of CW-FIT on teachers' ratings of elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 78–89. <https://doi.org/10.1177/1098300717723353>
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>
- Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. Update: *Applications of Research in Music Education*, 35(3), 23–30. <https://doi.org/10.1177/8755123315626229>
- Chaparro, E. A., Smolkowski, K., Baker, S. K., Hanson, N., & Ryan-Jackson, K. (2012). A model for system-wide collaboration to support integrated social behavior and literacy evidence-based practices. *Psychology in the Schools*, 49(5), 465–482. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21607>
- Collins, J. C., & Ryan, J. B. (2016). Extension of positive behavioral intervention and supports from the school to the bus: A case study. *The Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 29–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104428.pdf>

- Condliffe, B., Zhu, P., Doolittle, F., van Dok, M., Power, H., Denison, D. & Kurki, A. (2022). Study of training in multitiered systems of support for behavior: Impacts on elementary school students' outcomes (NCEE 2022-008). Teoksessa U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <http://ies.ed.gov/ncee>
- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L. & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166. <https://doi.org/10.1037/spq0000102>
- Cunningham, J. E., Hemmeter, M. L. & Kaiser, A. P. (2020). The relation between teachers' positive behavior support and language support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0271121420943653>
- Curtis, R., Van Horne, J. W., Robertson, P. & Karvonen, M. (2010). Outcomes of a school-wide positive behavioral support program. *Professional School Counseling*, 13(3), 159-164. <http://www.jstor.org/stable/42732889>
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K. & Cicchese, V. (2012). Schoolwide positive behavior support in an alternative school setting: An evaluation of fidelity, outcomes, and social validity of tier 1 implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(4), 275-288. <https://doi.org/10.1177/1063426610389615>
- Feil, E. G., Walker, H., Severson, H., Golly, A., Seeley, J. R. & Small, J. W. (2009). Using positive behavior support procedures in Head Start classrooms to improve school readiness: A group training and behavioral coaching model. *NHSA Dialog*, 12(2), 88-103. <https://doi.org/10.1080/15240750902774676>
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M. & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 111-124. <https://doi.org/10.1037/spq0000039>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A. & Horner, R. (2015). An analysis of the relationship between implementation of school-wide positive behavior interventions and supports and high school dropout rates. *The High School Journal*, 98(4), 290-315. <http://www.jstor.org/stable/44077793>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A. & Horner, R. (2016). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 4151. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Gage, N. A., Katsiyannis, A., Carrero, K. M., Miller, R. & Pico, D. (2020). Exploring disproportionate discipline for Latinx students with and without disabilities: A national analysis. *Behavioral Disorders*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0198742920961356>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N. & Peshak George, H. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 217-226. <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>
- Gage, N. A., Leite, W., Childs, K. & Kincaid, D. (2017). Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on school-level academic achievement in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 158-167. <https://doi.org/10.1177/1098300717693556>
- Gelbar, N. W., Jaffery, R., Stein, R. & Cymbala, H. (2015). Case study on the implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports in an alternative educational setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 287-313. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929958>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A. & Lombardo, M. (2019). Effect of SWPBIS on disciplinary exclusions for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 86(1), 2539. <https://doi.org/10.1177/0014402919854196>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L. & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the pyramid model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. & Esperanza, J. (2009). A randomized, waitlist controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>

- Houchens, G. W., Zhang, J., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H. & Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 168–179. <https://doi.org/10.1177/1098300717696938>
- Johnson, L. E., Wang, E. W., Gilinsky, N., He, Z., Carpenter, C., Nelson, C. M. & Scheuermann, B. K. (2013). Youth outcomes following implementation of universal SW-PBIS strategies in a Texas secure juvenile facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 135–145. <http://www.jstor.org/stable/42900216>
- Kalke, T., Glanton, A. & Cristalli, M. (2007). Positive behavioral interventions and supports: using strength-based approaches to enhance the culture of care in residential and day treatment education environments. *Child Welfare*, 86(5), 151–174. <https://www.jstor.org/stable/45400423>
- Kelm, J. L. & McIntosh, K. (2012). Effects of schoolwide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137–147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Kubiszewski, V., Carrizales, A. & Lheureux, F. (2023). Can school-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS) improve adolescents' perceptions of school climate? *Journal of School Psychology*, 99, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101223>
- Lassen, S. R., Steele, M. M. & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701–712. <https://doi.org/10.1002/pits.20177>
- Lee, A., Gage, N. A., McLeskey, J. & Huggins-Manley, A. C. (2021). The impacts of school-wide positive behavior interventions and supports on school discipline outcomes for diverse students. *The Elementary School Journal*, 121(3), 410–429. <https://doi.org/10.1086/712625>
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kely, M. J. & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39(2), 181–190. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.10029>
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W. & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2–3), 183–198. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301265>
- Madigan, K., Cross, R. W., Smolkowski, K. & Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22(7–8), 402–421. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1256783>
- Malloy, J. M., Bohanon, H. & Francoeur, K. (2018). Positive behavioral interventions and supports in high schools: A case study from New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 219–247. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>
- McCrary, D., Lechtenberger, D. & Wang, E. (2012). The effect of schoolwide positive behavioral supports on children in impoverished rural community schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2010.548417>
- McDaniel, S. C. & Bloomfield, B. S. (2020). School-wide positive behavior support telecoaching in a rural district. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(3), 335–355. <https://doi.org/10.1177/0047239519886283>
- Morrissey, K. L., Bohanon, H. & Fenning, P. (2010). Positive behavior support: Teaching and acknowledging expected behaviors in an urban high school. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 26–35. <https://doi.org/10.1177/004005991004200503>
- Nelson, J. R., Martella, R. & Galand, B. (1998). The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(3), 153–161. <https://doi.org/10.1177/106342669800600303>
- Nelson, J. R., Martella, R. M. & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136–148. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030201>
- Ohkubo, K., Tsukimoto, H., Otsui, K., Tanaka, Y., Noda, W. & Niwayama, K. (2022). Effectiveness and social validity of tier 1 intervention with school-wide positive behavioural support in a public elementary school in Japan. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 12(2), 4–18. <https://www.ingentaconnect.com/content/bild/ijpbs/2022/00000012/00000002/art00004>

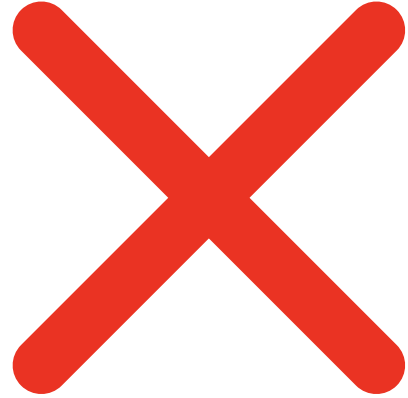
- Oswald, K., Safran, S. & Johanson, G. (2005). Preventing trouble: making schools safer places using positive behavior supports. *Education & Treatment of Children* (West Virginia University Press), 28(3), 265–278.
- Otsui, K., Niwayama, K., Ohkubo, K., Tanaka, Y. & Noda, W. (2022). Introduction and development of schoolwide positive behavioural support in Japan. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 12(2), 1928. <https://www.ingentaconnect.com/content/bild/ijpbs/2022/00000012/00000002/art00005>
- Pas, E. T., Ryoo, J. H., Musci, R. J. & Bradshaw, C. P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of School Psychology*, 73, 41–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.001>
- Payno-Simmons, R. L. (2021). Centering equity in school discipline: The Michigan PBIS equity pilot. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 343–353. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937024>
- Ryoo, J. H., Hong, S., Bart, W. M., Shin, J. & Bradshaw, C. P. (2018). Investigating the effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on student learning and behavioral problems in elementary and middle schools. *Psychology in the Schools*, 55(6), 629–643. <https://doi.org/10.1002/pits.22134>
- Scherer, C. A. & Ingle, W. K. (2020). PBIS implementation fidelity and student outcomes in an urban school district. *Voices of Reform: Educational Research to Inform and Reform*, 3(2), 96–117. <https://doi.org/https://doi.org/10.32623/3.10007>
- Scott, T. M. & Barrett, S. B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 21–27. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1177/10983007040060010401>
- Sherrod, M. D., Getch, Y. Q. & Ziomek-Daigle, J. (2009). The impact of positive behavior support to decrease discipline referrals with elementary students. *Professional School Counseling*, 12(6), 421–427. <http://www.jstor.org/stable/42732763>
- Simonsen, B., Britton, L. & Young, D. (2010). School-wide positive behavior support in an alternative school setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 180–191. <https://doi.org/10.1177/1098300708330495>
- Simonsen, B., Freeman, J., Gambino, A. J., Sears, S., Meyer, K. & Hoselton, R. (2022). An exploration of the Relationship between PBIS and discipline outcomes for students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 43(5), 287–300. <https://doi.org/10.1177/07419325211063490>
- Smolkowski, K., Strycker, L. & Ward, B. (2016). Scale-up of safe & civil schools' model for school-wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 53(4), 339–358. <https://doi.org/10.1002/pits.21908>
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M. & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.20625>
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the school-wide positive behavior support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *SAGE Open*, 6(2), 2158244016651914. <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R. & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495–511. <http://www.jstor.org/stable/42900505>
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Copeland, B. A. & Bruhn, A. L. (2021). Building from the bottom up: The importance of tier 1 supports in the context of tier 2 interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/1098300720916716>
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Ward, B. & Gersten, R. (2013). A randomized evaluation of the safe and civil schools model for positive behavioral interventions and supports at elementary schools in a large urban school district. *School Psychology Review*, 42(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087476>

Wu, Y.-C., Chen, P.-Y., Tsai, S.-P., Tsai, S.-F., Chou, Y.-C. & Chiu, C.-Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 368–377. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647031>

Yeung, A. S., Mooney, M., Barker, K. L. & Dobia, B. (2009). Does school-wide positive behaviour system improve learning in primary schools? Preliminary findings. *New Horizons in Education*, 57, 17–32. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/86454/does-school-wide-positivebehaviour-system-improve-learning-in-primary-schoolspreliminary-findings>

This document was supported from funds provided by the Center on Positive Behavioral Interventions and Supports cooperative grant supported by the Office of Special Education Programs (OSEP) and Office of Elementary and Secondary Education (OESE) of the U.S. Department of Education (H326S180001). Mohamed Soliman, MA, EdS serves as the project officer. The views expressed herein do not necessarily represent the positions or policies of the U.S. Department of Education. No official endorsement by the U.S. Department of Education of any product, commodity, or enterprise mentioned in this document is intended or should be inferred. Suggested Citation for this Publication Santiago-Rosario, M. R., McIntosh, K., Izzard, S., Cohen Lissman, D., & Calhoun, T. E. (September 2023). Is Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an Evidence-Based Practice? Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Liite 8. Oikein-väärin-laput



Liite 9. Artikkel Banks, 2014.

Myönteisten oppimisympäristöjen luominen: Ennakoivia strategioita, joilla vaikutetaan oppimisympäristöön ja oppilaiden käyttäytymiseen

Tachelle Banks

Clevelandin osavaltion yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Cleveland, Yhdysvallat.
Sähköposti: t.i.banks@csuohio.edu

Vastaanotettu 25. joulukuuta 2013; tarkistettu 25. tammikuuta 2014;
hyväksytty 2. helmikuuta 2014.

Copyright © 2014 the Author and Scientific Research Publishing Inc.

Tämä työ on lisensoitu Creative Commons -nimisellä kansainvälisellä lisenssillä.

Abstrakti

Opettajan käsitys käyttäytymisongelmien syistä on tärkeä, kun määritellään luokassa käytettäviä ei-toivotun käytöksen ehkäisemisen toimintatapoja. Jos opettajat ajattelevat oppilaan käyttäytymisen johtuvan huonosti organisoidusta oppimisympäristöstä, he saattavat etsiä keinoja ympäristön muokkaamiseen toivottua käyttäytymistä tukeväksi ja ei-toivottua käyttäytymistä ehkäiseväksi. Toisin sanoen opettajat harkitsevat ennakoivia lähestymistapoja ja yrittävät luoda mahdollisuuksia toivotun käyttäytymisen esiintymiselle. Tässä artikkelissa kuvataan lähestymistapoja, joiden avulla oppimisympäristöön voidaan luoda ennakoivia strategioita, joiden tarkoituksena on ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä ja jotka siten parantavat ryhmänhallintaa.

Avainsanat: Ennakoivat strategiat, ryhmänhallinta, käyttäytymisen ohjaaminen

1. Johdanto

Oppilaat, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, reagoivat epäjohdonmukaisesti opettajan pyyntöihin ja käyttäytyvät luokassa häiritsevästi. Vaikka opettajat suosivatkin toivotun käyttäytymisen tukena myönteisiä toimenpiteitä rangaistusten sijaan, eivät monet luokat todellisuudessa ole myönteisiä oppimisympäristöjä. Westling (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että suurin osa opettajista ei käyttänyt tehokkaita ryhmänhallinnan strategioita ja että oppilaan haastavalla käyttäytymisellä oli kielteinen vaikutus oppimisympäristöön ja myöhempään oppilaan ja opettajien välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Hyvät oppimisympäristön organisoinnin ja käyttäytymisen ohjaamisen taidot ovat ratkaisevan tärkeitä sekä yleis- että erityisopetuksen opettajille (Oliver & Reschly, 2010). Käyttämällä toimintatapoja, jotka tuottavat ja lisäävät rakentavaa vuorovaikutusta, saadaan aikaan parempi oppimisympäristö sekä opettajien että oppilaiden kannalta. Tämä artikkeli luo katsauksen tehokkaisiin ryhmänhallinnan strategioihin, joiden tarkoituksena on myönteisiä tukitoimia rakentamalla luoda positiivisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat toivottua käyttäytymistä ennen kuin opettajalla herää tarve reagoida ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Opettajien tulisi pyrkiä luomaan myönteisiä oppimisympäristöjä, ja siksi heidän tulisi pysyä tunnistamaan ja muokkaamaan olosuhteita niin, että ne lisäävät toivottavan käyttäytymisen todennäköisyyttä luokassa (Hardman & Smith, 1999). Kun opettajat luovat välittäviä oppimisympäristöjä, he luovat olosuhteet, joissa mahdolliset haasteet on ennakoitu, säännöt ja seuraukset on vakiinnutettu ja käyttäytymistä ohjataan myönteisen tuen keinoin. Käyttäytymisen ohjaamiseen käytetään mieluummin uudelleenohjausta kuin moitteita ja oppilaille tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja sovitun oppimistavoitteen saavuttamiseksi. Opettajat, jotka luovat myönteisiä oppimisympäristöjä, kiinnittävät erityistä huomiota kaikkiin opetusympäristössä oleviin ympäristöön liittyviin ärsykkeisiin.

Ryhmänhallinta on monitahoinen ja tieteellinen prosessi. On tärkeää, että opettajat oppivat erottamaan toisistaan ongelmalliset käyttäytymismallit, joihin voidaan parhaiten puuttua tilanteita ennakoimalla, ja ongelmat, joihin voidaan paremmin puuttua muilla käyttäytymisen ohjaamiseen tähtäävillä lähestymistavoilla. Lievät, mutta mahdollisesti häiritsevät käyttäytymisongelmat voivat usein johtua struktuurin puutteesta. Oppimisympäristö voi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen tavalla, joka ei aina edellytä opettajan puuttumista käyttäytymiseen, vaan ympäristön organisoinnin huomioon ottamista (Smith & Misra, 1992). Opettajat voivat esimerkiksi vaikuttaa lievään ongelmakäyttäytymiseen ryhmätoimintojen aikana pelkästään varmistamalla, että istumapaikat eivät ole ahtaat. Ei-toivotun käyttäytymisen ehkäiseminen on olennainen osa ryhmän käyttäytymisen hallintaa. Siksi ennakkointi on olennainen osa toimivaa ryhmänhallintaa.

Ensimmäinen askel tehokkaaseen ryhmänhallintaan on ennakoivien strategioiden käyttö. Opettajat voivat yksilöidä ja toteuttaa ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, joilla ohjataan toivottuun käyttäytymiseen ja minimoidaan ei-toivottu käyttäytyminen luokassa (Conroy ym., 2008). Empiiriset tutkimukset tukevat tiettyjä ryhmänhallinnan strategioita. Aktiivinen valvonta, sääntöjen luominen, käyttäytymisodotuksia opettavat oppitunnit ja oppilaiden edistymisen seuranta nousevat esiin kirjallisuudesta. Seuraavissa osioissa käsitellyt ennakoivat strategiat, kuten oppimisympäristön muokkaaminen, aikataulut, luokahuoneen säännöt ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, soveltuvat kaikenlaisille oppilaille.

2. Fyysinen oppimisympäristö

Esteettömyys ja organisointi ovat keskeinen osa fyysistä oppimisympäristöä. Fyysisen oppimisympäristön muokkaaminen auttaa ehkäisemään ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajan tulee varmistaa, että oppimateriaalit ja tarvikkeet ovat helposti oppilaiden saatavilla. Opettajat voivat luoda rutiinit materiaalien jakamiselle, käytölle, palauttamiselle ja säilyttämiselle sekaannusten välttämiseksi. Joitakin ehdotuksia rutiinien luomiseksi ovat esimerkiksi hyllytilan osoittaminen tarvikkeille, peruslukemistoille, sanakirjoille sekä tunti- ja kotitehtäville, materiaalien lainaamista koskevien menettelytapojen kehittäminen ja opettaminen sekä materiaalien antamisen rutiininomainen jakaminen vuorotellen niin, että kaikki oppilaat saavat tilaisuuden jakaa tarvikkeita (Smith & Misra, 1992). Materiaalien valinnan ja jakamisen ennakosuunnittelu maksimoi opetusaikaa ja tekee ympäristöstä ennustettavamman.

Istumajärjestyksellä on vaikutusta opettajan ohjaamaan opetukseen (Nordquist & Twardosz, 1990). Jos oppilaat saavat valita, he istuvat usein kavereidensa viereen, joista useimmat ovat samanlaisia kuin he itse ja joilla on samat kiinnostuksen kohteet ja kyvyt. Tyypillisissä tilanteissa oppilaat, jotka istuvat luokan etuosassa, saavat todennäköisesti useimmiten vahvistusta opettajalta. Opettajilla on taipumus kohdistaa suurin

osa huomiostaan ryhmän etuosassa istuviin oppilaisiin, koska he osallistuvat yleensä aktiivisesti oppituntiin, vastaavat kysymyksiin tai esittävät asiaankuuluvia kommentteja. Ryhmän takaosassa istuvat oppilaat saavat usein vähemmän huomiota eivätkä hyödy opetuksesta yhtä paljon. Näin ollen luokkahuoneen järjestely vaikuttaa suoraan opetukseen ja vuorovaikutukseen. Opettajien olisi huomioitava tämä istumajärjestystä suunnitellessaan. Oppilaat voidaan esimerkiksi sijoittaa luokkahuoneeseen tyypillisestä luokkahuoneen järjestelystä poiketen hajautetusti. Oppilaat, jotka tavallisesti istuvat ryhmän edessä, voidaan sijoittaa ympäri tilaa, jolloin he istuvat lähempänä oppilaita, jotka tavallisesti istuvat ryhmän sivuilla tai takana. Näin he voivat tarvittaessa toimia malleina tai tarjota apua ikätovereilleen.

Taulukkoon 1. on koottu kysymyksiä, jotka voivat auttaa opettajia kehittämään fyysistä oppimisympäristöä ei-toivottua käyttäytymistä ennaltaehkäiseväksi.

Taulukko 1. Luokkahuoneiden fyysistä järjestelyä ohjaavat kysymykset

Luokkaympäristö	Kysymyksiä pohdittavaksi
Luokkahuoneen rakenne	Kuinka helppoa oppilaiden on liikkua luokkahuoneessa? Onko luokkaa helppo vai vaikea ohjata? Törmätäänkö huonekaluihin?
Oppilaiden alueet	Onko oppilaiden pöydät sijoitettu liian kauas tai liian lähelle toisiaan? Onko ympäristössä ärsykeitä, jotka häiritsevät oppilaita?

3. Luokan rutiinit ja aikataulut

Selkeät käyttäytymisodotukset lisäävät oppilaiden mahdollisuutta ymmärtää, mitä heiltä odotetaan, ja luokan aikataulu antaa mahdollisuuden ennakoida, mitä koulupäivän aikana tapahtuu. Seuraavassa on ohjeita rutiinien luomiseen ja aikataulun laatimiseen:

- 1) Opettajien tulee pyytää oppilaiden ehdotuksia asioihin sen jälkeen, kun ennalta määrätyt tapahtumat ja aikataulut on huomioitu. Esimerkiksi taide- tai musiikkiaika on tiistaisin ja torstaisin kello 13.00. Tämän tapahtuman aikataulusta ei voi neuvotella, ja sen paikka on pysyvä. Muut samankaltaiset asiat ja niiden aikataulutus voidaan esitellä oppilaille ja niistä voidaan keskustella.
- 2) Aikataulun tulisi olla pysyvästi esillä oppilaiden ikää ja taitotasoa vastaavassa muodossa.
- 3) Käytä Premackin periaatetta.
Premackin periaatteen mukaan oppilaat osallistuvat todennäköisemmin epämiellyttävään toimintaan, jos he tietävät, että sitä todennäköisesti seuraa toimintaa, josta he nauttivat (Premack, 1959). Jos oppilaat esimerkiksi eivät yleensä pidä matematiikasta, joka on heidän mielestään pienellä todennäköisyydellä miellyttävää toimintaa, opettaja voi yrittää varata suuren todennäköisyyden toimintaa, kuten esimerkiksi liikuntaa, matematiikan jälkeen.

- 4) Toiminnan pituuden tulisi vastata oppilaan kykyä. Ota huomioon ryhmäsi keskittymiskyky. Perusopetuksen oppilaiden voidaan odottaa osallistuvan toimintaan yhtäjaksoisesti 20–30 minuuttia. Toisen asteen oppilaiden voidaan odottaa osallistuvan toimintaan yhtäjaksoisesti 30–40 minuuttia.
- 5) Vältä aikataulun muuttamista. Aikataulun muuttaminen vähentää oppilaiden mahdollisuuksia ennakoida päivän tapahtumia. On tärkeää, että aikataulusta tulee oppilaille ennakoitavissa oleva. Jos muutokset ovat tarpeen, niistä on ilmoitettava mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.
- 6) Aikataulun tulisi motivoida oppilaita. Opettajalla tulee olla suunniteltuna kiinnostavaa toimintaa sen varalle, että ennakkoon sovittu toiminta kestää vähemmän aikaa kuin on suunniteltu.
- 7) Oppilaiden ponnisteluja tulisi palkita.
- 8) Lähetä koteihin tieto aikataulusta (Smith & Misra, 1992).

Taulukkoon 2. on koottu kysymyksiä, joita opettajat voivat kysyä itseltään luokkarutiineista ja aikatauluista.

Taulukko 2. Luokkahuonerutiineja ja -aikatauluja ohjaavat kysymykset

Selvitä luokan käyttäytymisodotukset	Kysymyksiä pohdittavaksi
Opettajan näkökohdat	Kuinka hyvin ryhmän toimintatavat on määritelty? Ovatko päivittäiset rutiinit ennakoitavissa? Onko luokan aikataulu oppilaiden nähtävillä? Onko siirtymät sisällytetty aikatauluihin?
Oppilaiden näkemykset	Tietävätkö oppilaat, mitä tehdään päivän aikana? Mitkä tekijät voivat mahdollisesti aiheuttaa häiriötä oppilaille oppimisympäristössä?

4. Ryhmän säännöt

Ryhmän sääntöjen laatiminen on ratkaiseva askel myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi sekä toivottua käytöstä koskevien odotusten ja ei-toivotun käyttäytymisen seurausten näkyväksi tekemistä. Säännöt auttavat opettajia määrittelemään, mitä käyttäytymismalleja on syytä vahvistaa myönteisesti ja mitkä käyttäytymismallit saavat opettajan hyväksynnän. Näin ollen säännöt toimivat tehokkaana toivotun käyttäytymisen ennakoijana, kun ne luodaan ja pannaan täytäntöön oikein (Hardman & Smith, 1999). Sääntöjen tulisi liittyä myönteisiin käyttäytymisodotuksiin eikä yksinomaan seuraamuksiin, ja ne tulisi laatia kouluvuoden alussa. Seuraavassa on esimerkkejä tehokkaasta luokkahuoneen sääntöjen luomisesta:

- 1) Ilmoita säännöt myönteisessä muodossa ja anna oppilaiden osallistua niiden luomiseen.
 - a. Sääntöjen tulisi olla tulosta opettajan ja ryhmän jäsenten keskustelusta.
 - b. Keskustelut voidaan aloittaa määrittelemällä yhteisön turvallisuussäännöt sekä kertomalla niiden perustelut. Lisäksi on mainittava mahdolliset seuraamukset sääntöjen rikkomisesta.
- 2) Sääntöjen määrän olisi oltava suhteellisen pieni, ja ne on esitettävä myönteisessä muodossa selkeästi ja ytimekkäästi.
 - a. Rajoita säännöt enintään seitsemään.
 - b. Laita selkeästi esille neljä tai viisi positiivisesti ilmaistua, käyttäytymissääntöä (Musser ym., 2001).
- 3) Aseta säännöt näkyvälle paikalle ja opeta niitä samalla tavalla kuin akateemisia taitoja opetetaan.
- 4) Esittele ja mallinna jokainen sääntö. Ensimmäisten viikkojen aikana olisi käytettävä paljon aikaa sääntöjen ja toimintatapojen esittelyyn.
- 5) Valvo johdonmukaisesti sääntöjen noudattamista.

Tarkkuus sääntöjen määrittelyssä ja esittelyssä estää oppilaita tulkitsemasta ja käyttämästä sääntöjä väärin sekä mahdollistaa johdonmukaisen seurausten soveltamisen sääntörikkomuksissa. Oppilaat tarvitsevat apua sääntöjen määrittelyssä ja heidän on myös ymmärrettävä ne. Yksi keino varmistaa, että oppilaat omaksuvat säännöt, on ottaa heidät mukaan sääntöjen laatimiseen (Smith & Misra, 1992). Sääntöjen laatimisen on oltava yhteistoimintaa, jossa opettajat ja oppilaat keskustelevat turvallisen oppimisympäristön luomisesta ja osallistuvat yhteistyössä sääntöjen laatimiseen. Lisäksi opettajien tulisi kehittää järjestelmä, jossa sääntöjä opetetaan, mallinnetaan ja vahvistetaan johdonmukaisesti ja myönteisesti (Hardman & Smith, 1999).

Opettajien voi olla vaikea valvoa ja vahvistaa yli seitsemää sääntöä, ja siksi voi olla kohtuutonta odottaa, että oppilaat muistavat ja noudattavat useita sääntöjä kerralla. Sääntöjen tulisi olla selkeästi näkyvillä ja helposti saatavilla, jotta niihin olisi helppo tutustua ja jotta ne muistuttaisivat sääntöjen noudattamisesta. Sääntöjä voidaan tarkastella ja tarkistaa niin usein kuin on tarpeen niiden toimivuuden ja oppilaiden vastuuntunnon vahvistamiseksi.

Johdonmukaisuus on tärkeä osa kattavaa ryhmänhallintaa. Kun opettajat palkitsevat ja määräävät seuraamuksia oppilaiden käyttäytymisen perusteella, heidän on varmistettava, että kehumalla sääntöjä noudattavia oppilaita ja määräämällä seuraamuksia oppilaille, jotka eivät noudata niitä, he soveltavat ja vahvistavat luokkahuoneen sääntöjä. Kun opettajat ja oppilaat laativat myönteisen säännöt yhdessä molemmat ovat vastuussa, oppimisympäristön luomisesta. Sääntöjen johdonmukainen vahvistaminen on tärkein taito, jonka avulla opettaja voi aikaansaada myönteistä vuorovaikutusta (Hardman & Smith, 1999). Yksi tehokas keino sääntöjen johdonmukaiseen vahvistamiseen on etukäteen suunniteltu, järjestelmällinen tapa antaa oppilaille konkreettisia palkkioita, kuten esimerkiksi merkkejä, sääntöjen noudattamisesta. Konkreettisia palkkioita voidaan yhteisesti sovitulla tavalla vaihtaa esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin tai asioihin. Opettajat ja oppilaat voivat yhdessä määritellä sääntöjen noudattamisen arvon sekä ajankohdan, jolloin oppilaita palkitaan sääntöjen noudattamisesta.

Useimmat ongelmat voidaan tunnistaa käyttämällä kahta kysymystä oppilaiden toiminnan analysoimiseksi. Jos ongelmia ilmenee, opettajan tulisi tarkistaa suunnitelma kysymällä:

- 1) Uskooko oppilas, että hän voi saavuttaa tavoitellun käyttäytymistason?
- 2) Annetaanko vahvistusta tarpeeksi usein ja onko se sellaista, mitä oppilas haluaa?

Taulukko 3. esittää joitakin kysymyksiä, jotka koskevat sääntöjen luomista ja oppilaiden osallistumista ja joita opettajat voivat esittää itselleen.

Taulukko 3. Sääntöjen kehittämistä ja oppilaiden osallistumista ohjaavat kysymykset

Selvitä luokan käyttäytymisodotukset	Kysymyksiä pohdittavaksi
Opettajan näkökohdat	<p>Onko ympäristö suunniteltu niin, että se kannustaa asianmukaiseen käyttäytymiseen luokassa?</p> <p>Onko säännöt laadittu siten, että ne estävät ei-toivottua käyttäytymistä?</p> <p>Onko säännöt ilmaistu yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi?</p> <p>Mitkä ovat myönteiset seuraukset, jos oppilaat käyttäytyvät toivotulla tavalla?</p>
Oppilaiden osallistuminen	<p>Ovatko oppilaat mukana oppimisympäristöä koskevien sääntöjen laatimisessa?</p> <p>Tietävätkö oppilaat tarkalleen, mitkä ovat luokan säännöt ja seuraamukset?</p>

5. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus sekä mallintaminen muiden oppilaiden avulla

Pyrkinessään luomaan myönteistä oppimisympäristöä opettajat voivat vähentää ei-toivottua käyttäytymistä kehittämällä opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sellaiseksi, joka auttaa oppilaita tuntemaan olonsa mukavammaksi. Lane tutkimusryhmineen (2010) tutki opettajien odotuksia oppilaiden käyttäytymisestä. Tulokset toistivat opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen merkityksen. Tutkijat totesivat asianmukaisen suunnittelun, tehokkaan viestinnän ja myönteisen vuorovaikutuksen rakentamisen tärkeyden pyrittäessä edistämään myönteistä käyttäytymisen muutosta kaikilla luokkatasoilla. Ehdotuksia myönteisen opettaja-oppilassuhteen rakentamiseksi olivat muun muassa oppilaalle puhuminen konkreettisesti, kehujen ja korjaavan palautteen tasapainottaminen, sopivien käyttäytymisvaihtoehtojen tunnistaminen ja tarjoaminen ei-toivotun käyttäytymisen vaihtoehtona sekä kulttuuristen ja kielellisten erojen vaikutusten ymmärtäminen vertaisten ja aikuisten vuorovaikutuksessa (Ford & Kea, 2009; Smith & Misra, 1992).

Toisinaan opettajat saattavat huomata kohdistavansa kriittisiä huomautuksia tiettyä oppilasta kohtaan. Opettajien tulisi puhua oppilaille konkreettisesti ja käyttää ikäta-soista sekä helposti ymmärrettävää kieltä. On tärkeää, että opettajat eivät vain järjestä oppilaille mahdollisuuksia onnistua ja kehu heidän ponnisteluitaan, vaan myös

hyödyntävät opettavaisia hetkiä antaakseen palautetta toiminnasta ja auttaakseen oppilaita muuttamaan ei-toivottua käyttäytymistä. Kiitoksen ja kritiikin tulisi siis olla konkreettista, jotta oppilaat voivat tunnistaa, mihin heidän käyttäytymisensä osa-alueisiin puututaan.

Kun oppilaita autetaan tunnistamaan vaihtoehtoja ei-toivotulle käyttäytymiselle, edistetään positiivista käyttäytymisen muutosta. Opettajien tulee huomioida, että ei-toivotun käyttäytymisen tilalle sovittu vaihtoehtoinen käyttäytyminen palvelee oppijan näkökulmasta samaa tehtävää kuin ei-toivottu käytös. Tämä vähentää todennäköisyyttä sille, että oppilas voi harjoittaa toivottua käyttäytymistä ja ongelmakäyttäytymistä samanaikaisesti. Oppilas ei esimerkiksi voi impulsiivisesti kävellä ympäri tilaa ja pysytellä osoitetulla alueella samaan aikaan. Kannustaakseen sopivampaan käyttäytymiseen, joka voi palvella samaa tarkoitusta, oppilas voi saada luvan kävellä ympäriinsä määrätyllä alueella. Tarjoamalla enemmän mahdollisuuksia sopivaan vaihtoehtoiseen käyttäytymiseen, joka palvelee samaa tehtävää, opettajat luovat oppimisympäristöjä, jotka kannustavat myönteiseen käyttäytymisen muutokseen. Mahdollisuusonnistua lisää toivotun käyttäytymisen todennäköisyyttä. Lisäksi oppilaiden ponnisteluja on vahvistettava myönteisesti. Vaihtoehtoisen käyttäytymisen pitäisi siis olla oppilaan näkökulmasta yhtä palkitsevaa kuin ei-toivotun käyttäytymisen harjoittamisen.

Huono ryhmänhallinta häiritsee opetusta ja oppimista (Conroy ym., 2008). Kaikkien oppilaiden erilaisiin oppimistarpeisiin vastaaminen on todellisuutta, joka opettajien on kohdattava. Rosas ja West (2009) tutkivat opettajien uskomuksia ryhmänhallinnasta. Tulokset tukivat sitä, mikä yleisesti tiedetään. Opettajat pitävät johdonmukaisesti ryhmänhallintaa suurena huolenaiheena. Tehokkaiden ja myönteisten oppimisympäristöjen luominen edellyttää ei-kognitiivisten erojen ymmärtämistä ja oppilaiden tuntemista. Ford ja Kea (2009) ehdottivat, että opettajat käyttäisivät kieli- ja kulttuuritietoista opetusta, joka määrittellään ennakoivaksi ja empaattiseksi suhtautumiseksi oppilaiden erilaisuuteen, jotta oppilaiden erilaisiin akateemisiin ja sosioemotionaalisiin tarpeisiin voidaan vastata. Kulttuuriset ja kielelliset erot monimutkaistavat tilannetta, joka voi olla hyvin haastava tehtävä joillekin opettajille. Moninaisuutta ja erilaisuutta tukevat ympäristöt ovat välttämättömiä tekijöitä myönteisen käyttäytymisen muutoksen edistämiseksi ja kutsuvien oppimisympäristöjen luomiseksi. Jotta opettajat voisivat toimia kieli- ja kulttuuritietoisesti, heidän olisi pyrittävä ymmärtämään kulttuurisia ja kielellisiä eroja ja niihin liittyviä eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden tarpeita (Ford & Kea, 2009).

6. Päätelmät

Tässä artikkelissa käsiteltiin haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseen suunniteltuja ennakoivia strategioita. Opettajat voivat tunnistaa, suunnitella ja käyttää ennaltaehkäiseviä tekniikoita, joilla edistetään oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja minimoidaan ei-toivottua käyttäytymistä. Kuvasimme yksinkertaisia ja tehokkaita tekniikoita, joita opettajien tulisi toteuttaa pyrkiessään luomaan myönteisiä oppimisympäristöjä.

Opettajien tulisi ottaa aktiivinen rooli istumajärjestelyissä ja varmistaa, että oppilaat kokevat asiaankuuluvia onnistumisia. Ryhmän säännöt viestivät etukäteen käyttäytymistä koskevista odotuksista ja lisäävät oppilaiden onnistumisen todennäköisyyttä. Säännöt tulisi luoda oppilaiden ja opettajien yhteistyönä ja niiden tulisi olla helposti nähtävissä. Keskeisiä asioita ovat positiivisen ja korjaavan palautteen tasapainottaminen sekä kulttuuristen ja kielellisten erojen vaikutuksen asianmukainen ymmärtäminen.

Välittävän ilmapiirin ja opettajan ja oppilaan välisen myönteisen vuorovaikutuksen luominen ja ylläpitäminen on tärkeä osa toivotun käyttäytymisen tukea. Tehokkaiden ennakoivien strategioiden hyödyntäminen myönteisen oppimisympäristön luomisessa on keskeinen osa kattavaa ryhmänhallintaohjelmaa.

Lähteet

- Conroy, M., Sutherland, K., Snyder, A. & Marsh, S. (2008). Classwide interventions. *Teaching Exceptional Children*, 40, 24–30.
- Ford, D. Y. & Kea, C. T. (2009). Creating culturally responsive instruction: For students' and teachers' sakes. *Focus on Exceptional Children*, 41, 1–16.
- Hardman, E. & Smith, S. W. (1999). Promoting positive interactions in the classroom. *Intervention in School & Clinic*, 34(3), 178–201. <http://dx.doi.org/10.1177/105345129903400311>
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stang, K. K. & Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of students' classroom behavior. *Remedial & Special Education*, 31(3), 163–174. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508327464>
- Musser, E. H., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Jenson, W. R. (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30(2), 294–305.
- Nordquist, V. M. & Twardosz, S. (1990). Preventing behavior problems in early childhood special education classrooms through environmental organization. *Education & Treatment of Children*, 13, 274–282.
- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188–199.
- Premack, D. (1959). Toward empirical laws: I. positive reinforcement. *Psychological Review*, 66(4), 219–233. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040891>
- Rosas, C. & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5, 54–61.
- Smith, M. A. & Misra, A. (1992). A comprehensive management system for students in regular classrooms. *The Elementary School Journal*, 92(3), 353–371. <http://dx.doi.org/10.1086/461697>
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial & Special Education*, 31(1), 48–63. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508327466>

Liite 10. Artikkelit Kern & Klemens, 2007.

Psychology in the Schools, Vol. 44(1), 2007

© 2007 Wiley Periodicals, Inc.

Published online in Wiley InterScience
(www.interscience.wiley.com)

DOI: 10.1002/pits.20206

Ennakoivat strategiat, joilla edistetään toivottua käyttäytymistä luokassa

Lee Kern ja Nathan H. Clemens

Project REACH, Lehigh University

Oppilaiden opiskeluun ja käyttäytymiseen liittyvien jatkuvien huolenaiheiden vuoksi ennakoiviin strategioihin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota. Toimintatavoissa keskitytään ympäristön strukturointiin ongelmien ennaltaehkäisemiseksi ja motivaation lisäämiseksi. Luokkatasolla voidaan näin luoda jäsenelty ja järjestetty ympäristö, joka vaikuttaa useimpiin oppilaisiin myönteisesti. Jotta jatkuva ongelmakäyttäytyminen voidaan ehkäistä, siihen johtavia tapahtumia voidaan poistaa tai siihen voidaan vaikuttaa luomalla yksilöllisiä ennakoivia strategioita. Tätä lähestymistapaa tukeva tutkimusnäyttö on kasvanut nopeasti. Tässä artikkelissa esitämme perusteluja ennakoivien strategioiden käytölle ja annamme kirjallisuuteen perustuvia esimerkkejä niiden soveltamisesta kouluympäristössä sekä luokka- että yksilötasolla. Lisäksi käsittelemme käytännön näkökohtia ennakoivien strategioiden toteuttamiseksi.

© 2007 Wiley Periodicals, Inc.

Kasvatus- ja käyttäytymistieteen alat ovat pitkään tunnistanee yhteyden yksilön käyttäytymisen ja hänen ympäristönsä välillä. Arjen tilanteissa käytetyt strategiat eivät kuitenkaan ole olleet samassa linjassa tämän tiedon kanssa. Kasvattajat pyrkivät edelleen vaikuttamaan yksilön käyttäytymisen tai oppimisen ongelmiin rangaistuksilla (Martens ym., 1986). Nopeasti lisääntyvä tutkimuskirjallisuus antaa todisteita siitä, että rangaistukset eivät ehkä ole tehokas, tarkoituksenmukainen tai kaikenkattava tapa lähestyä oppimisen tai käyttäytymisen haasteita (esim. Newcomer & Lewis, 2004). Rangaistusten sijaan sellaisten strategioiden, jotka todennäköisesti vaikuttavat tehokkaasti ja pitkäkestoisesti, tulee kohdistua haasteita aiheuttavien tilanteiden muuttamiseen (Kern ym., 2006).

Eräs lähestymistapa ympäristön muutokseen on keskittyä tapahtumiin, jotka välittömästi edeltävät ongelmallista akateemista tehtävää tai käyttäytymistä. Tämänkaltaiset interventiot tunnetaan nimellä ennakoivat strategiat, joka kertoo intervention sijoittumisen suhteessa käyttäytymiseen. Ennakoivien strategioiden kehittämiseksi hankitaan tietoa sekä ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavista tilanteista, että tapahtumista, jotka liittyvät toivottuun käyttäytymiseen. Tämän jälkeen joko poistetaan ongelmia aiheuttavat tilanteet tai niitä muutetaan jollakin tavalla siten, että ne eivät enää aiheuta aikaisempia ongelmia. Samanaikaisesti lisätään toivottavaan käyttäytymiseen liittyviä tilanteita.

Kirjeenvaihto osoitteeseen: Lehigh University, 111 Research Drive, Bethlehem, PA 18015. Sähköposti: lek6@lehigh.edu

Luokkatason ennakoivat toimenpiteet kohdistuvat tietyssä luokassa useimpien oppilaiden tarpeisiin. Jos luokassa esiintyy yleisesti ottaen paljon ei-toivottua käyttäytymistä, suositellaan aluksi näitä koko luokkaan kohdistuvia toimenpiteitä. Jos ongelmat tästä huolimatta jatkuvat, tarvitaan yksilöllisiä strategioita. Yrityksen ja erehdyksen sijaan tehdään toiminnallinen arvio, jossa määritellään ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät muuttujat. Nämä haasteet käännetään yksilöllisiksi intervention tavoitteiksi. Koska interventiot näin räätälöidään vastaamaan yksittäisen oppilaan tarpeita, tulee niistä yhä tehokkaampia ja vaikuttavampia.

Ennakoivilla strategioilla on useita etuja reaktiivisiin lähestymistapoihin verrattuna (Bambara & Kern, 2005). Ensinnäkin ne voivat estää ongelmallisen käyttäytymisen syntymisen. Kun ei-toivottua käyttäytymistä edeltävät tilanteet tunnistetaan ja ne poistetaan tai niitä muutetaan, ongelmakäyttäytymisen todennäköisyys vähenee tai poistuu. Tämä on tärkeää paitsi turvallisen ympäristön luomiseksi myös sellaisen ilmapiirin luomiseksi, jossa oppiminen voi tapahtua.

Ennakoivien strategioiden etu on se, että ne toimivat yleensä nopeasti (Kern ym., 2002). Ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavien tilanteiden poistaminen tai muuttaminen johtaa yleensä ongelmakäyttäytymisen välittömään vähenemiseen. Vaikka tulokset perustuvat vaarallisen tai tuhoavan käyttäytymisen tapauksiin, on kaikenlaisien käyttäytymisongelmien ripeä poistaminen toivottavaa ryhmänhallinnan näkökulmasta.

Toinen ennakoivien strategioiden vahvuus on kyky muokata ongelmakäyttäytymistä aiheuttavaa oppimisympäristöä. Ongelmakäyttäytyminen johtuu usein ympäristön ja yksilön taitojen, vahvuuksien tai mieltymysten välisestä epäsuhdasta. Esimerkiksi oppilaalle liian vaikeat tehtävät ovat yleinen syy ongelmakäyttäytymiseen (esim. Kern ym., 2006). Kun opetus sovitetaan oppilaan taitoja ja suoriutumista vastaavaksi, tämä ongelma korjaantuu. Vastaavasti esimerkiksi huononäköisen oppilaan siirtäminen luokkahuoneen etuosaan tukee näkemällä oppimista.

Lisäksi ennakoivissa interventioissa etuna on se, että ne parantavat oppimisympäristöä. Ei-toivottua käyttäytymistä ennakoivia tilanteita vähennetään tai poistetaan, kun taas toivottuun käyttäytymiseen liittyviä tilanteita lisätään. Tällaisilla huolellisesti suunnitelluilla muutoksilla voidaan luoda oppimisympäristö, jossa oppilaat haluavat olla ja ovat motivoituneita oppimaan. Ennakoivilla interventioilla voidaan parantaa oppilaiden suoriutumista myös sellaisissa tapauksissa, joissa ei esiinny ei-toivottua käyttäytymistä.

Tässä artikkelissa tehdään yhteenveto tutkimusperustaisista ennakoivista strategioista. Tämä yhteenveto kattaa sekä luokka- että yksilötasolla toteutettavat strategiat ja interventiot. Lisäksi esitämme joitakin käytännön näkökohtia ennakoivien strategioiden toteuttamisesta. Korostamme kuitenkin, että ennakoivat strategiat ovat yleensä vain yksi osa kokonaisvaltaista tukea oppilaille, joilla on jatkuvia käyttäytymisongelmia. Tällaiset oppilaat tarvitsevat myös erinäisten taitojen opetusta, seuraamuksia ei-toivotusta käyttäytymisestä ja ehkä muutoksia elämäntapoihinsa täydentämään ennakoivia toimia.

Aloitamme luokkatason strategioiden yhteenvedolla, koska ne vaativat vähemmän työtä kuin yksilölliset lähestymistavat. Onneksi suurin osa oppilaista reagoi myönteisesti luokkatason toimiin. Luokkatason strategioiden jälkeen kuvaamme yksilöllisiä toimintatapoja, joita tarvitaan niiden oppilaiden kanssa, joihin ei pystytä vaikuttamaan koko luokkaan kohdistuvilla toimilla. Lopuksi keskustelemme asioista, jotka on otettava huomioon, kun ennakoivia interventioita toteutetaan erilaisissa ympäristöissä.

LUOKKATASON STRATEGIAT

Yleiskatsaus

Luokkatasolla toteutettavilla ennakoivilla strategioilla pyritään luomaan oppimisympäristöstä myönteinen, järjestyksessä oleva, ennustettava ja motivoiva (Sugai ym., 2002). Nämä toimet johtavat oppilaiden akateemisen sitoutumisen lisääntymiseen, mikä viime kädessä edistää toivottua käyttäytymistä. Toistamme, että luokkatason strategiat ovat tehokkain ensimmäinen askel oppilaiden käyttäytymisen tukemisessa. Toisin sanoen toimenpiteiden kohdistaminen oppilasryhmiin parantaa niiden toteuttamiskelpoisuutta. Seuraavaksi kuvaamme luokkatason ennakoivia strategioita, joita tukee vahva tutkimusnäyttö. Taulukossa 1. on yhteenveto näistä strategioista.

Taulukko 1. Yhteenveto ennakoivista strategioista

Luokkatason strategiat	Yksilölliset strategiat
<ul style="list-style-type: none"> • Laadi selkeät säännöt ja käyttäytymisodotukset. • Lisää ympäristön ennustettavuutta. • Lisää positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä ja kohdista kehuminen tarkasti määriteltyyn käytösmalliin. • Huomioi oppilaiden taso oppimateriaalien valinnassa. • Tarjoa runsaasti mahdollisuuksia vastata opittavaan aineistoon. • Järjestä istumapaikat luokassa opetustapaan sopivasti. • Käytä tehokkaita ohjeita ja käskyjä. • Sekoita lyhyitä ja helppoja tehtäviä vaikeampien tehtävien joukkoon. • Käytä reipasta opetustahtia. • Tarjoa valinnan mahdollisuuksia. • Huomioi oppimateriaalien valinnassa oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja heille mieluisat tavat oppia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Huomioi oppilaan taso oppimateriaalien valinnassa. • Tarjoa vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tehtävä. • Huomioi oppilaan kiinnostuksen kohteet oppimateriaalien valinnassa. • Tarjoa valinnan mahdollisuuksia. • Tarjoa suunnitelmallista huomiota, jotta oppilaiden tarve huomionhakuiseen käyttäytymiseen vähenee. • Laadi selkeä ja ennustettava aikataulu.

Esimerkkejä

Selkeät säännöt ja käyttäytymisodotukset. Sääntöjen ja käyttäytymisodotusten luominen, opettaminen ja vahvistaminen ovat yksi toimivan oppimisympäristön tunnusmerkeistä (esim. Sugai ym., 2002). Useiden vuosikymmenten aikana tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että sääntöjen johdonmukainen täytäntöönpano on yhteydessä oppilaiden käyttäytymisen paranemiseen sekä koulu- (Mayer & Leone, 1999) että luokkatasolla (Johnson ym., 1996). Johnson ja kollegat (1996) havainnollistivat tämän ennakoivan toimintamallin tehoa. Tutkimuksessa verrattiin kolmen eri seitsemäsluokkalaisiin kohdistuneen intervention tehokkuutta toisiinsa. Interventiot koostuivat a) viikoittaisesta luokan tavoitteesta ja oppilaiden edistymisen yksilöllisestä arvioinnista, b) itsearviointista ja c) viiden luokan säännön aktiivisesta opettamisesta. Vaikka kaikki kolme interventiota

lisäsivät toivottua käyttäytymistä ja vähensivät ei-toivottua käyttäytymistä, osoittautui aktiivinen luokan sääntöjen opettaminen tehokkaimmaksi tavaksi vaikuttaa käyttäytymiseen.

On otettava huomioon useita ohjeistuksia, jotka parantavat koko luokan sääntöjen tehokkuutta (esim. Sugai & Horner 2002). Ensinnäkään sääntöjen määrä ei saisi ylittää viittä. Rajoitettu määrä sääntöjä varmistaa, että oppilaat muistavat ne. Toiseksi oppilaiden tulisi osallistua luokan sääntöjen laatimiseen, sillä heidän panoksensa ja myötävaikutuksensa edistää osallisuuden tunnetta. Kolmanneksi sääntöjen tulisi olla yksinkertaisia, lyhyitä ja myönteisesti ilmaistuja. Myönteisesti ilmaistuissa säännöissä kuvataan toivottu käyttäytyminen, mikä luo puitteet sille, että oppilaille opetetaan pikemminkin, mitä pitää tehdä kuin mitä ei pidä tehdä. Jos opettaja haluaa esimerkiksi puuttua oppilaiden huuteluun, esimerkki myönteisesti ilmaistusta säännöstä voisi olla seuraava: ”Pyydä puheenvuoro viittaamalla.” Neljänneksi säännöt olisi asetettava näkyvälle paikalle, jotta ne ovat helposti nähtävillä. Tämä toimii muistutuksena oppilaille ja kehottaa opettajia viittaamaan sääntöihin myös opetuksen aikana. Opettajien olisi käytettävä aikaa luokan sääntöjen aktiiviseen mallintamiseen ja opettamiseen erityisesti lukuvuoden alussa esimerkkien avulla. Tämä suhteellisen yksinkertainen strategia luo ja opettaa toivottua käyttäytymistä.

Ennakoitavuuden lisääminen. Kun oppilaat voivat ennakoita koulupäivän tapahtumia, he ovat todennäköisemmin sitoutuneita ja ongelmakäyttäytymistä ilmenee vähemmän. Yksi tapa lisätä ennakoitavuutta on luoda rutiineja, erityisesti kouluvuoden alussa. Esimerkiksi rutiinien luominen saapumisesta ja poistumisesta, jonottamisesta ja töiden valmistumisen jälkeen tehtäviä toimintoja varten minimoii ei-toivottua käyttäytymistä. Koska siirtymät ovat usein ongelmallisia, myös sanattomat signaalit ja vihjeet tulevista muutoksista ovat tehokkaita tapoja lisätä toivottua käyttäytymistä (Mace ym., 1998). Ennakoitavuutta voidaan helpottaa myös antamalla tietoja tulevien tapahtumien sisällöstä, kestosta ja seurauksista ja esittämällä aikataulut visuaalisesti.

Samoin kuin luokan säännöt ja odotukset, myös ennakoitavat rutiinit tulisi luoda kouluvuoden alussa. Bohn ja kollegat (2004) osoittivat tutkimuksessaan, että on tärkeä ottaa rutiinit käyttöön jo varhaisessa vaiheessa. Kuudessa esi- ja alkuopetuksen ryhmässä tehtiin laajoja havainnoiteja. Oppilaiden sitoutumista ja lukutaidon edistymistä koskevat mittaukset osoittivat, että kahden ryhmän opettajat olivat muita tehokkaampia. Muiden ominaisuuksien (esim. suuremmat opettajan odotukset, useammin toistuva ja tarkemmin kohdistettu kehuminen) lisäksi ”tehokkaat” opettajat kiinnittivät enemmän huomiota rutiinien ja menettelytapojen luomiseen kouluvuoden alussa. Tämä osoittaa varhaisen suunnittelun merkityksen ja jatkuvan vaikutuksen.

Kehuminen. Tutkimukset ovat selvästi osoittaneet, että oppilaiden toivotun käyttäytymisen kehuminen lisää todennäköisyyttä, että he jatkavat toivottua käyttäytymistä myös tulevaisuudessa (esim. Madsen ym., 1968). Ennakoivana strategiana voidaan olettaa, että paljon kehuja käyttävien opettajien oppilaat saattavat todennäköisemmin käyttäytyä käyttäytymisodotusten mukaisesti, koska he kokevat, että kehuja on helposti saatavilla kyseisessä ympäristössä. Valitettavasti tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat käyttävät harvoin kehuja yleisopetuksen oppilaiden kanssa (Beaman & Wheldall, 2000) ja vielä harvemmin niiden oppilaiden kanssa, jotka käyttäytyvät haastavasti (Shores ym., 1993). Kehumisen lisääminen on yksinkertainen strategia, jolla voi olla hyvin suuri vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen. Lisäksi on jonkin verran näyttöä siitä, että opettajan kehuja ja oppilaiden itsearviointien välillä on yhteys pitkällä aikavälillä (Montague & Renaldi, 2001). Näin ollen oppilaita hyödyttävät vaikutukset voivat olla pitkäaikaisia.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että toivottua käyttäytymistä edistetään tehokkaimmin, kun oppilasta keuhutaan tai kiitetään tietynlaisesta käyttäytymisestä niin, että oppilaan tietty toivottava käyttäytyminen yksilöidään (esim. Chalk & Bizo 2004). Tarkasti määritellyn käyttäytymisen keuhut voidaan kohdistaa yksittäisille oppilaille tai koko luokalle. Jos opettaja esimerkiksi huomaa, että oppilas istuu paikallaan ja keskittyy työhönsä, hän voi sanoa: ”Josh, on hienoa, että istut hiljaa ja työskentelet tehtäväsi parissa. Hienoa työtä.” Näin ollen lausunto nimenomaisesti yksilöi ja kehuu oppilasta sopivasta käytöksestä, johon hän on sitoutunut, sekä antaa muulle luokalle vihjeen siitä, että istumisesta ja tehtävään keskittyvää työskentelyä odotetaan ja että opettajan myönteinen huomio on näin toimien saatavilla. Sutherland ja kollegat (2000) tutkivat lisääntyneiden käyttäytymiskohtaisten keuhujen vaikutuksia luokassa, jossa oli oppilaita, joilla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. He havaitsivat, että kun opettajan antamien erityisten kiitosten määrä kasvoi, myös oppilaiden toivottu käyttäytyminen tehtävän tekemisen aikana lisääntyi.

Jotta kehu olisi tehokas, sitä ei tarvitse antaa suoraan oppilaalle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kehumisella on välillinen vaikutus. Oppilaat, jotka näkevät toisten saavan kehuja tietystä käyttäytymisestä, ottavat todennäköisemmin mallia kyseisestä käyttäytymisestä. Esimerkiksi Kazdin (1977) osoitti, että kun tiettyä oppilasta keuhuttiin tarkkaavaisesta käyttäytymisestä, myös viereisen ikätoverin tarkkaavainen käyttäytyminen lisääntyi. On kuitenkin huomattava, että keuhujen avulla tapahtuvan välillisen vahvistuksen vaikutukset voivat olla lyhytkestoisia, jos ikätovereita ei kehua vastaavasti ainakin ajoittain (Ollendick ym., 1983).

Tehtävän vaikeustaso. Oppilaiden taitotason ylittävien tehtävien antaminen on yleinen syy tehtävähajon vastaiseen toimimiseen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen. On ratkaisevan tärkeää, että oppilaiden taso huomioidaan oppimateriaalien valinnassa. Center ja kollegat (1982) osoittivat tämän asian tärkeyden tutkimuksessaan, jossa oli mukana viisitoista 8–12-vuotiasta poikaa, joilla oli käyttäytymishäiriöitä. He havaitsivat, että kun oppilaiden taitotaso ja tehtävän vaikeusaste eivät vastanneet toisiaan, ei-toivottu käyttäytyminen oli yleisempää. Näin ollen oppilaiden taitotasolle sopivan (eli ei liian vaikean, mutta silti haastavan) oppimateriaalin tarjoaminen voi toimia ennakoivana strategiana, jolla edistetään toivottua käyttäytymistä. Tämä havainto on toistettu useasti eri väestö- ja ikäryhmissä (Davis ym., 2004).

Mahdollisuudet vastata. Vastausmahdollisuuksilla tarkoitetaan tilaisuuksia, joissa oppilaat joutuvat aktiivisesti reagoimaan opetuskeskusteluun tai oppimateriaaliin (esim. ääneen lukeminen, vastausten kirjoittaminen tehtäviin, vastaaminen kysymykseen tai vastaaminen opettajan vihjeeseen). Lisääntyneillä vastausmahdollisuuksilla on todettu olevan yhteys parempaan akateemiseen suoriutumiseen, oppilaiden suurempaan sitoutumiseen tehtäviin ja vähäisempään häiriökäyttäytymiseen (esim. Carnine 1976; West & Sloane, 1986). Esimerkkinä voidaan mainita, että Sutherland, Alder ja Gunter (2003) lisäsivät opettajan tarjoamien reagointimahdollisuuksien määrää lähtötilanteen 1,7:stä minuutissa interventio-vaiheen 3,5:een luokassa, jossa oli yhdeksän 8–12-vuotiasta oppilasta, jolla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. Vastausmahdollisuuksien lisääminen lisäsi oikein vastaamista ja tehtävässä pysymistä sekä vähensi ei-toivottua käyttäytymistä.

Istumajärjestys. Istumajärjestys voi myös lisätä toivottua käyttäytymistä. Luokissa näkyy yleisesti pöytiä hajanaisessa järjestyksessä tai ryhmissä ja harvemmin perinteisissä jonomuodostelmissa. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että kun oppilaiden pöydät on sijoitettu riveihin, oppilaat ovat enemmän mukana tehtävässä, puhuvat vähemmän, tekevät enemmän töitä ja ovat yleensä sitoutuneempia tehtäviin (esim. Bennett & Blundell 1983; Wheldall & Lam, 1987). Esimerkiksi Wheldall ja kumppanit (1981) vaihtoivat kahdessa 10- ja 11-vuotiaiden oppilaiden luokassa istumajärjestystä pöytäryhmistä riveihin ja havaitsivat tämän vaikuttavan myönteisesti oppilaiden tehtävien tekemiseen. Parannus tehtävään keskittymisessä oli huomattavinta niillä oppilailla, jotka alun perin keskittyivät heikoimmin. Wheldall ja Lam (1987) havaitsivat myös, että tehtäviin keskittyminen parani ja ei-toivottu käyttäytyminen väheni kolmessa luokassa, joissa oli oppilaita, joilla oli käyttäytymishäiriöitä tai oppimisvaikeuksia, kun oppilaat istuivat rivissä pöytäryhmien sijaan. Bennett ja Blundell (1983) havaitsivat lisäksi, että suoritettujen tehtävien määrä lisääntyi huomattavasti ja niiden laatu parani hieman, kun kaksi 10- ja 11-vuotiaiden oppilaiden luokkaa istutettiin riveihin eikä ryhmiin. On kuitenkin huomattava, että puoliympyrän tai hevosenkengän muotoinen istumajärjestys voi edistää oppilaiden keskustelua ja kysymysten esittämistä.

Tehokkaat ohjeet ja käskyt. Ohjeiden ja kehotusten tehokas antaminen on keskeinen strategia toivotun käyttäytymisen edistämiseksi. Tehokkaan ohjeen tai kehotuksen piirteisiin kuuluu oppilaan huomion saaminen, ohjeen selkeä esittäminen tee-komennon muodossa, yhden ohjeen antaminen kerrallaan jämakällä (mutta ei vihaisella) äänellä ja ohjeen noudattamisen tai pyynnön toteuttamisen odottaminen (esim. Forehand & McMahon, 1981). Matheson ja Shriver (2005) osoittivat tutkimuksessaan tehokkaiden ohjeiden antamisen vaikutukset. Toisen ja neljännen luokan oppilaiden opettajia opetettiin käyttämään ytimekkäitä ohjeita, jotka olivat täsmällisiä, tarkkoja ja suoria ja jotka annettiin yksi kerrallaan. Opettajat myös antoivat käskyt käyttäen rauhallista äänensävyä. Näiden tehokkaiden käskyjen käyttö lisäsi oppilaiden kehotusten noudattamista ja opiskeluun sitoutumista. Lisäksi oppilaiden kehotusten noudattaminen ja sitoutuminen paranivat entisestään, kun opettajat lisäsivät toivotusti käyttäytyville oppilaille annettavien kehujen määrää.

Toimintajärjestys. On tärkeää ottaa huomioon tapa, jolla toiminnot järjestetään. Tutkimukset ovat osoittaneet erilaisia tapoja järjestää toiminnot niin, että ne edistävät oppimista ja toivottua käyttäytymistä. Yksi esimerkki opetuksen järjestyksen strategiasta on sijoittaa useita helppoja ja lyhyitä tehtäviä pidempien tai vaikeampien tehtävien väliin. Esimerkiksi yksinumeroinen kertolaskutehtävä voidaan sijoittaa joka kolmannen nelinumeroisen kertolaskutehtävän jälkeen (esim. Cates & Skinner, 2000). Tutkimukset ovat osoittaneet, että tämä ja muut vastaavat strategiat paitsi lisäävät tehtävien suorittamista myös vähentävät häiriökäyttäytymistä (esim. Skinner ym., 2002). Lisähyötynä on myös se, että tehtävät, joita oppilaat aikaisemmin pitivät vaikeina eivät enää tuntuneet yhtä vaikeilta (esim. Cates & Skinner, 2000). Esimerkkinä Cates ja Skinner (2000) tutkivat, miten oppilaat kokivat tehtävät, kun 9.–12. -luokkalaisille matematiikassa tukea tarvitseville oppilaille annettiin kaksi erityyppistä matemaattisten tehtävien lomaketta. Lomakkeista toinen sisälsi 15 kertolaskua, joissa kaksinumeroinen kerrottava kerrotaan kolminumeroisella kertojalla. Toisessa lomakkeessa oli yhtä haastavien kertolaskujen joukkoon sijoitettu joka kolmanneksi kertolasku, jossa sekä kertoja että kerrottava olivat yksinumeroisia. Oppilaat arvioivat, että tehtävälomake, jossa oli välissä helpompia tehtäviä, vaati vähemmän vaivaa, ja oli helpompi kuin lomake, jossa helppoja välitehtäviä

ei ollut. Nämä tulokset ovat vakuuttavia erityisesti siksi, että oppilaat pitivät parempina niitä tehtävälomakkeita, joissa oli enemmän laskuja.

Samankaltaisen lähestymistavan, jossa kolme tai neljä lyhyttä pyyntöä esitetään sarjana ennen vaikeaa pyyntöä, on osoitettu saavan aikaan suostumusta ja vähentävän ei-toivottua käyttäytymistä. Esimerkiksi Ardoin ja kollegat (1999) osoittivat, että toisen luokan oppilaiden siirtymät uuteen toimintaan helpottuivat, kun opettaja antoi viiden yksinkertaisen ohjeen sarjan juuri ennen siirtymäkehotusta. Tätä lähestymistapaa on myös käytetty tukemaan työskentelyn aloittamista ja tehtävässä pysymistä. Lee ja Laspen (2003) tutkimuksessa oli neljä 10–11-vuotiasta oppilasta, joilla oli ollut tapana olla noudattamatta sääntöjä ja jotka eivät olleet onnistuneet pysyttäytymään kirjoitus-tehtävässä. Tutkijat tehostivat heidän päiväkirjan kirjoittamistaan seuraavalla tavalla. Opettaja pyysi oppilaita kirjoittamaan kolme yksinkertaista sanaa heti, kun he lopettivat kirjoittamisen. Tämä näennäisen yksinkertainen strategia lisäsi oppilaiden kirjoittamisen määrää ajan myötä.

Viimeinen esimerkki toimintajärjestykseen liittyvästä interventiosta on tehtävätyypin vaihtelu. Tutkimukset ovat osoittaneet, että sen sijaan, että käytettäisiin vain yhtä vakio-tyyppistä tehtävää, vaihtelevien tehtävien ja toimintojen sarjat voivat vähentää ongelmakäyttäytymistä. Esimerkiksi Dunlap (1984) paransi kehitysvammaisten oppilaiden suoriutumista ja vähensi ei-toivottua käyttäytymistä, kun kohdennetun, mutta toistuvan oppimistehtävän välissä oli useita erityyppisiä tehtäviä.

Opetuksen tahti. Tutkimukset ovat jo pitkään tukeneet sitä, että reippaasti etenevä opetus saa oppilaat käyttäytymään paremmin ja sitoutumaan paremmin tehtäviinsä. Reipas opetustahti voidaan saavuttaa joko lisäämällä opetuksen kokonaistah-tia (Darch & Gersten, 1985) tai lyhentämällä oppilaan vastauksen ja seuraavan tehtävän esittämisen välistä taukoa (Carnine, 1976). Itse asiassa Englert (1984) havaitsi, että yksi tekijä, joka erotti tehokkaampia ja vähemmän tehokkaita opettajia oli se, että tehokkaammat opettajat pitivät oppitunnin tahdin reippaana. Yksi muuttuja, joka tekee tästä lähestymistavasta tehokkaan, on varmasti se, että nopeampi opetustahti liittyy lisääntyneisiin mahdollisuuksiin reagoida, mikä (kuten edellä kuvattiin) liittyy oppilaiden sitoutumisen paranemiseen.

Valinnan mahdollisuudet, oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja mieluisat tavat oppia. On osoitettu, että valinnan mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille on tehokas keino ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä ja lisätä sitoutumista työskentelyyn. Vaikka kirjallisuudessa lähestymistapaa on useimmiten sovellettu yksilötasolla, Kern ja kollegat (2002) ovat osoittaneet, että sitä voidaan käyttää koko luokassa. Luokassa, jossa oli teini-ikäisiä oppilaita, joilla oli tunnistettu olevan vakavia tunne-elämän häiriöitä, tarjottiin päivittäin mahdollisuus valita luonnontieteiden opetussuunnitelman mukaiset toiminnot, materiaalit ja tehtäväjärjestys. Esimerkkejä valinnoista olivat ilmansaastekokeen tarkasteleminen tai roskakokeen aloittaminen, ekologian yksikön jälkitestin tarkastaminen tai saastekokeen ennakkotesti. Luokan valinnat tehtiin oppilaiden äänestyksen avulla. Sen lisäksi, että tutkijat tarjosivat valinnan mahdollisuuksia, he sisällyttivät tekemiseen myös toimintoja, jotka kiinnostivat oppilaita suuresti. Nämä muutokset lisäsivät oppilaiden sitoutumista tehtäviin ja vähensivät ei-toivottua käyttäytymistä verrattuna alkutilanteeseen.

YKSILÖTASON STRATEGIAT

Yleiskatsaus

Luokkatason interventiot ovat yleensä tehokkaita, ja ne vastaavat usein useimpien oppilaiden tarpeisiin. Silti on edelleen pieni määrä oppilaita, jotka eivät eri syistä reagoi myönteisesti luokkatason strategioihin. Näissä tapauksissa tarvitaan yksilöllisiä interventioita.

Koska laajat ja yleiset interventiot ovat olleet tehottomia, yksilölliset interventiot on räätälöitävä siten, että ne vastaavat kullekin oppilaalle erityisiä ja ominaisia tarpeita. Tällaiset interventiot edellyttävät arviointitietoa, jossa selvitetään sekä yksilöllisten että ympäristöön liittyvien kouluvaikeuksiin liittyvien muuttujien merkitys. Toiminnallinen käyttäytymisen arviointi (functional behavior assessment) on suunniteltu keräämään tämällytyypistä merkityksellistä arviointitietoa.

Toiminnallisen käyttäytymisen arvioinnin merkittävä tulos on ongelmakäyttäytymistä välittömästi edeltävien muuttujien määrittely. Kun nämä muuttujat on tunnistettu, voidaan kehittää ennakoivia interventioita, joiden tarkoituksena on vaikuttaa käyttäytymistä edeltäviin muuttujiin jollain sellaisella tavalla, että ne eivät enää aiheuta ongelmakäyttäytymistä. Toiminnallinen käyttäytymisen arviointi on esitetty yksityiskohtaisesti lukuisissa julkaisuissa (esim. Dunlap & Kern, 1993; O'Neill ym., 1997), eikä sitä toisteta tässä. Sen sijaan keskitymme kuvaamaan kokoelman ennakoivia interventiostrategioita, joista on kasvavaa tutkimusnäyttöä.

Huomaa, että monet edellä mainituista luokkatason interventioista ovat tehokkaita myös yksilötasolla. Seuraavissa kappaleissa annetaan kirjallisuuteen perustuvia esimerkkejä siitä, miten niitä on sovellettu yksittäisiin oppilaisiin; korostamme kuitenkin, että on tärkeää johtaa interventiot suoraan yksilöllisistä arviointitiedoista.

Esimerkkejä

Työskentelyn vaikeus. Oppilaan koulupäivä koostuu suurelta osin opiskeluun liittyvistä vaatimuksista. Nämä vaatimukset aiheuttavat joskus ei-toivottua käyttäytymistä. Kun arviointitiedot osoittavat, että ongelmakäyttäytymistä esiintyy ensisijaisesti opiskelun yhteydessä, on tärkeää selvittää se tehtävän osa, joka on oppilaalle haastava. Usein tehtävä on liian vaikea ja ylittää oppilaan taidot. Esimerkiksi Kern ja kollegat (2006) tekivät kokonaisvaltaisen toiminnallisen arvioinnin kehitysvammaiselle oppilaalle, joka käyttäytyi usein aggressiivisesti ja häiritsevästi. Arvioinnissa todettiin, että ei-toivottua käyttäytymistä edelsi vaikea tehtävä. Kun hänen opetussuunnitelmaansa tehtiin muutoksia, joilla poistettiin liian vaikeat tehtävät, ei-toivottu käyttäytyminen lähes kokonaan lakkasi.

Joissakin tapauksissa arviointitiedot voivat paljastaa, että akateemiset vaatimukset vastaavat tarkasti oppilaan taitoja, mutta tehtävän pituus ylittää jaksamisen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tehtävän kokonaispituuden vähentäminen tai ajoittaisten taukojen tarjoaminen voi onnistuneesti vähentää ei-toivottua käyttäytymistä näissä tilanteissa (esim. Dunlap ym., 1991).

Tehtävän suorittamistapa. Tehtävän suorittamisen tarkkaan määrättyssä muodossa on myös osoitettu olevan yhteydessä ei-toivottuun käyttäytymiseen. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tehtävät, jotka edellyttävät paljon kirjoittamista, voivat aiheuttaa oppilaille vaikeuksia. Vaihtoehtoisen suoritustavan, kuten tietokoneen tai nauhurin

tarjoaminen voi vähentää ongelmakäyttäytymistä, kuten Kernin ja kollegoiden (1994) tutkimuksessa osoitettiin. Toiminnallinen arviointi osoitti, että 11-vuotiaalla pojalla, jolla oli vakava tunne-elämän häiriö, oli puutteita hienomotorisissa taidoissa. Tutkijat oletivat, että puutteet aiheuttivat vaikeuksia kirjallisessa ilmaisussa. Kun hänelle tarjottiin tehtävien suorittamiseen vaihtoehtoisia, ei-kirjallisia tapoja, joilla voitiin kiertää hänen hienomotoriset vaikeutensa, hänen suorituskykynsä parani ja ei-toivottu käyttäytyminen väheni.

Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen. Oppilaat pitävät monia koulupäivän aikana vaadittavia tehtäviä arkipäiväisinä tai epäolennaisina, mikä johtaa tehtävästä irrottautumiseen tai muuhun ei-toivottuun käyttäytymiseen. Perinteisiä tehtäviä voidaan mukauttaa niin, että niiden luontainen kiinnostavuus lisääntyy. Esimerkiksi tehtävämonisteita ja työkirjatehtäviä voidaan muokata niin, että ne huomioivat oppilaan kiinnostuksen kohteet tai johtavat toiminnallisiin tai mielekkäisiin tuloksiin. Clarke ja muut (1995) toteuttivat tämältyyppisen ennakoivan intervention oppilaalle, jolla oli häiritsevää käyttäytymistä luokassa. Ongelmakäyttäytymistä esiintyi usein kirjoitustehtävien aikana, kun oppilas kopioi kohtia käsin harjoittelukirjasta. Kirjoittamista muokattiin niin, että hän kopioi mieluisampia videopelien ohjeita kuin hänelle merkityksellisiä kohtia. Tehtävän muuttaminen johti ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen ja kirjoittamisen lisääntymiseen.

Valinnan mahdollisuus. Kuten aiemmin mainittiin, kirjallisuudessa kuvataan lukuisia esimerkkejä yksilötasolla toteutetuista valinnoista, joilla voidaan vaikuttaa ei-toivotuun käyttäytymiseen, erityisesti tehtävien vaatimusten yhteydessä. Valinnanvapauden uskotaan vähentävän ongelmakäyttäytymistä tehokkaasti kahdella tavalla (Kern ym. 1998). Ensinnäkin, kun oppilaalle tarjotaan mahdollisuus valita, hän voi valita tehtävistä mieluisamman. Toiseksi valinnanvapauden antamisella näyttää olevan vahvistavaa arvoa riippumatta tehdystä valinnasta, ehkä biologisista syistä. Valinnanvapauden vaikuttavuus ennakoivana strategiana on empiirisesti osoitettu monin eri muunnelmin, mukaan luettuna suoritettavan tehtävän valinta (Dunlap ym., 1994), tehtävän suorittamiseen käytettävien materiaalien valinta (Kern ym., 1994) ja tehtäväsarjojen suoritussyjärjestyksen valinta (Kern ym., 2001). Tämän suoraviivaisen lähestymistavan usein laaja vaikutus tekee siitä sopivan monissa tilanteissa.

Suunniteltu huomio. Opiskeluun liittyvien ja muunlaisten vaatimusten lisäksi ongelmakäyttäytyminen on toisinaan keino, jolla oppilas saa huomiota. Ennakoiva strategia, jolla puututaan huomionhakuiseen käyttäytymiseen, on opettajan huomion antaminen suunnitellusti tietyin väliajoin. Tätä kutsutaan suunnitelluksi huomioksi. Esimerkiksi menettelyt, joiden avulla oppilas voi ajoittain ”ilmoittautua” koulun aikuiselle, voivat myös vähentää huomionhakuista ongelmakäyttäytymistä (Bambara & Kern, 2005). Kun oppilas etsii vertaisen huomiota, voidaan asia järjestää niin, että hän osallistuu vertaistutorointiin tai on parina vertaisen kanssa päivän aikana tapahtuvissa aktiviteeteissa. On syytä mainita, että ei-toivottu huomionhakuinen käyttäytyminen syntyy usein silloin, kun oppilaalla ei ole sosiaalisia taitoja saada huomiota sopivalla tavalla. Näin ollen asianmukaista vuorovaikutusta vertaisten kanssa voidaan joutua opettamaan samanaikaisesti.

Aikataulus ja ennustettavuus. Oppilaan ongelmakäyttäytyminen voi palvella toiminnan aloittamista tai sen jatkamista. Useita tehokkaita ennakoivia strategioita voidaan käyttää, kun toiminnallisen arvioinnin tiedot osoittavat, että käyttäytymisellä on konkreettinen tehtävä. Selkeät aikataulut ja lisääntynyt ennustettavuus auttavat oppilasta ymmärtämään ajankäyttöä (esim. Kern ym., 2006). Lisäksi varoitusten antaminen tulevasta siirtymästä

auttaa valmistamaan oppilaita siihen, että toiminta päättyy pian. Joissakin tapauksissa useat varoitukset voivat olla tehokkaampia kuin yksi varoitus (Mace ym., 1998).

Viimeinen huomautus ennakoivista strategioista on syytä toistaa. Vaikka ennakoivat strategiat vähentävät usein menestyksekkäästi ei-toivottua käyttäytymistä, on lähes aina parasta yhdistää ne muihin interventioihin. Erityisesti taitojen opettaminen sekä strategiat, joilla ei-toivottuun käyttäytymiseen voidaan reagoida, jos sellaista ilmenee, vastaavat kattavasti oppilaan tarpeisiin.

NÄKÖKOHTIA TOTEUTUKSEEN

Vaikka ennakoivat strategiat ovat suhteellisen yksinkertaisia ja helposti siirrettävissä käytäntöön, niiden toteuttamisessa olisi otettava huomioon useita asioita. Ensimmäinen koskee interventiotasoa. Viimeaikaisissa myönteisen käyttäytymisen tukemisen malleissa on keskitytty kattavaan ja monitasoiseen lähestymistapaan, jossa ennakoivat strategiat ja interventiot on otettu käyttöön koulutasolla, erityisessä ympäristössä (esim. luokkatasolla) ja yksilötasolla (Horner & Sugai, 2000). Vaikka tämän artikkelin tarkoituksena olikin kuvata luokka- ja yksilötasolla toteutettavia malleja, koko koulun tasoisten strategioiden käyttöönotto näyttää vaikuttavan hyvin laajasti oppilaiden toivottuun käyttäytymiseen ja todennäköisesti vähentää tarvetta luokka- ja yksilötason toimiin (Nelson ym., 1998). Koulutason puuttumisen jälkeen olisi otettava käyttöön luokkatason strategiat. Koska yksilöllisten interventioiden kehittäminen, joka perustuu toiminnalliseen käyttäytymisen arviointiin, voi olla aikaa vievää, tämä interventiotaso tulisi varata tilanteisiin, joissa vain yhdellä tai muutamalla oppilaalla on jatkuvia käyttäytymisongelmia.

Toinen näkökohta liittyy toimenpiteiden valintaan tietyllä tasolla. Vaikka interventioiden valintaa varten ei ole olemassa lopullisia ohjeita, on luokkatason käyttäytymisodotusten ja sääntöjen kehittäminen looginen ensimmäinen askel. Selkeiden sääntöjen ja käyttäytymisodotusten laatiminen on kiistatta tärkein yksittäinen strategia, koska se selventää oppilaille, millaista käyttäytymistä odotetaan. Sääntöjen ja odotusten noudattamista olisi vahvistettava myönteisen käyttäytymisen tuen toimenpiteillä, jotka voivat olla kehuja, etuoikeuksia ja jopa konkreettisia palkkioita. Toisaalta on käytettävä selkeitä ja konkreettisia seuraamuksia, jos sääntöjä ja käyttäytymisodotuksia ei noudateta. Samanaikaisesti on ratkaisevan tärkeää luoda ennakoitava ympäristö. Kuten aiemmin on kuvattu, tämä voidaan toteuttaa käyttämällä rutiineja ja ilmoittamalla selkeästi päivän tapahtumista ja toiminnoista. Kun säännöt ja käytösodotukset on laadittu ja ympäristö on ennakoitavissa, voidaan keskittyä toteuttamaan luokkatason ennakoivia strategioita, kuten lisäämään vastausmahdollisuuksia, parantamaan opetuksen tahtia ja tarjoamaan mahdollisuuksia valita mieluisia toimintoja. Yksilötasolla interventioiden valinta kytketään toiminnallisen käyttäytymisen arvioinnin tuloksiin.

Viimeisenä näkökohtana on, että toimenpiteiden on oltava kattavia. Vaikka ennakoivat strategiat ovat usein tehokkaita ja voivat ehkäistä monia tai jopa useimpia käyttäytymisongelmia, ne harvoin yksinään riittävät. Ei-toivottu käyttäytyminen on usein seurausta taitopuutteista, kuten kyvyttömyydestä ratkaista annettuja matematiikan tehtäviä tai sellaisten sosiaalisten taitojen puutteesta, joita tarvitaan osallistumiseen meneillään olevaan ryhmäpeliin. Näin ollen käyttäytymisen tukeminen edellyttää yleensä ennakoivien strategioiden lisäksi taitojen opettamista. Samaan aikaan tarvitaan seuraamuksia, jotta mahdollisesti esiintyvää ei-toivottua käyttäytymistä ei vahvisteta. Taitojen opettaminen ja seuraamukset ovat tärkeitä osia kattavassa interventiossa.

PÄÄTELMÄ

Ennakoivat strategiat edustavat tehokasta interventiotyyppiä, jolla voidaan ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä usein nopeasti. Lisäksi tällaiset strategiat voivat parantaa yleistä oppimisympäristöä tehostamalla asianmukaista ja tehokasta opetusta ja luomalla oppimiselle suotuisan ympäristön. Lukuisat erityyppiset ennakoivat strategiat ovat osoittautuneet tehokkaiksi sekä tutkimusten mukaan että käytännössä. Kun interventiot toteutetaan kokonaisvaltaisesti kouluympäristön eri tasoilla, ne voivat edistää kaikkien oppilaiden toivottua käyttäytymistä myönteisellä ja ennakoivalla tavalla.

Lähteet

- Ardoin, S. P., Martens, B. K. & Wolfe, L. A. (1999). Using high-probability instruction sequences with fading to increase student compliance during transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 339–351. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-339>
- Bambara, L. M. & Kern, L. (2005). Individualized supports for students with problem behaviors. New York: Guilford Press.
- Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431–446. <https://doi.org/10.1080/713663753>
- Bennett, S. N. & Blundell, D. (1983). Quantity and quality of work in rows and classroom groups. *Educational Psychology*, 3(2), 93–105. <https://doi.org/10.1080/0144341830030201>
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104(4), 269–287. <https://doi.org/10.1086/499753>
- Carnine, D. W. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 119–206. <https://doi.org/10.1901/jaba.1976.9-199>
- Cates, G. L. & Skinner, C. H. (2000). Getting remedial mathematics students to prefer homework with 20% and 40% more problems: An investigation of the strength of the interspersing procedure. *Psychology in the Schools*, 37(4), 339–347. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<349::aid-pits5>3.3.co;2-z](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<349::aid-pits5>3.3.co;2-z)
- Center, D. B., Deitz, S. M. & Kaufman, M. E. (1982). Student ability, task difficulty, and inappropriate classroom behavior: A study of children with behavior disorders. *Behavior Modification*, 6(3), 355–374. <https://doi.org/10.1177/014544558263003>
- Chalk, K. & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335–351. <https://doi.org/10.1080/0266736042000314277>
- Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Childs, K., Wilson, D., White, R., ym. (1995). Improving the conduct of students with behavioral disorders by incorporating student interests into curricular activities. *Behavioral Disorders*, 20(4), 221–227. <https://doi.org/10.1177/019874299502000402>
- Darch, C. & Gersten, R. (1985). The effects of teacher presentation rate and praise on LD students' oral reading performance. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 295–303. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02635.x>
- Davis, C. A., Lane, K. L., Sutherland, K., Gunter, P. L., Denny, R. K., Pickens, P., ym. (2004). Differentiating curriculum and instruction on behalf of students with emotional and behavioral disorders within general education settings. Teoksessa L. M. Bullock, R. A. Gable & K. J. Melloy (toim.) From the fifth CCBD mini-library series: Meeting the diverse needs of children and youth with E/BD: Evidenced-based programs and practices. Arlington, VA: Council for Children with Behavior Disorders.

- Dunlap, G. (1984). The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(1), 41–64. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90057-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90057-2)
- Dunlap, G., dePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., ym. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 505–518. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505>
- Dunlap, G. & Kern, L. (1993). Assessment and treatment of children within the ongoing curriculum. Teoksessa J. Reichle & D. Wacker (toim.) Communicative approaches to the management of challenging behavior. Baltimore: Brookes.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S. & Robbins, G. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 387–397. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387>
- Englert, C. S. (1984). Effective direct instruction practices in special education settings. *Remedial and Special Education*, 5(2), 38–47. <https://doi.org/10.1177/074193258400500208>
- Forehand, R. L. & McMahon, R. J. (1981). Helping the noncompliant child. New York: Guilford Press.
- Horner, R. H. & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 231–232. <https://doi.org/10.1177/109830070000200407>
- Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. (1996). Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions. *School Psychology Review*, 25(2), 199–214. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085811>
- Kazdin, A. E. (1977). Vicarious reinforcement and direction of behavior change in the classroom. *Behavior Therapy*, 8(1), 57–63. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(77\)80121-4](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(77)80121-4)
- Kern, L., Bambara, L. & Fogt, J. (2002). Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 317–326. <https://doi.org/10.1177/019874290202700408>
- Kern, L., Childs, K., Dunlap, G., Clarke, S. & Falk, G. (1994). Using an assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 7–19. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-7>
- Kern, L., Gallagher, P., Starosta, K., Hickman, W. & George, M. L. (2006). Longitudinal outcomes of functional behavioral assessment-based intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/10983007060080020501>
- Kern, L., Mantegna, M. E., Vorndran, C. M., Bailin, D. & Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/109830070100300102>
- Kern, L., Vorndran, C., Hilt, A., Ringdahl, J., Adelman, B. & Dunlap, G. (1998). Choice as an intervention to improve behavior: A review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 151–169. <https://doi.org/10.1023/a:1022831507077>
- Lee, D. L. & Laspe, A. K. (2003). Using high-probability request sequences to increase journal writing. *Journal of Behavioral Education*, 12(4), 261–273. <https://doi.org/10.1023/A:1025944923494>
- Mace, A. B., Shapiro, E. S. & Mace, F. C. (1998). Effects of warning stimuli for reinforcer withdrawal and task onset on self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 679–682. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-679>
- Madsen, C. H., Becker, W. C. & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of classroom elementary control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139–150. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-139>
- Martens, B. K., Peterson, R. L., Witt, J. C. & Cirone, S. (1986). Teacher perceptions of school-based interventions. *Exceptional Children*, 53(3), 213–223. <https://doi.org/10.1177/001440298605300303>
- Matheson, A. S. & Shriver, M. D. (2005). Training teachers to give effective commands: Effects on student compliance and academic behaviors. *School Psychology Review*, 34(2), 202–219. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086283>
- Mayer, M. J. & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22(3), 333–356. <http://www.jstor.org/stable/42899578>

- Montague, M. & Renaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at-risk: A follow-up. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75–83. <https://doi.org/10.2307/1511063>
- Nelson, J. R., Martella, R. & Galand, B. (1998). The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(3), 153–161. <https://doi.org/10.1177/106342669800600303>
- Newcomer, L. L. & Lewis, T. J. (2004). Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 168–181. <https://doi.org/10.1177/10634266040120030401>
- Ollendick, T. H., Dailey, D. & Shapiro, E. S. (1983). Vicarious reinforcement: Expected and unexpected effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(4), 485–491. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-485>
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K. & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and problem development for problem behavior: A practical handbook* (2. p.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J. & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/106342669300100106>
- Skinner, C. H., Hurst, K., Teeple, D. F. & Meadows, S. O. (2002). Increasing on-task behavior during mathematics independent seat-work in students with emotional disturbance by interspersing additional brief problems. *Psychology in the Schools*, 39(6), 647–659. <https://doi.org/10.1002/pits.10058>
- Sugai, G. & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/j019v24n01_03
- Sugai, G., Horner, R. H. & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally effective school environments. Teoksessa M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (toim.) *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Sutherland, K. S., Alder, N. & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239–248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2–8. <https://doi.org/10.1177/106342660000800101>
- West, R. P. & Sloane, H. N. (1986). Teacher presentation rate and point delivery rate: Effect on classroom disruption, performance accuracy, and response rate. *Behavior Modification*, 10(3), 267–287. <https://doi.org/10.1177/01454455860103001>
- Wheldall, K. & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus tables II: The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behavior and teacher behavior in three special school classes. *Educational Psychology*, 7(4), 303–312. <https://doi.org/10.1080/0144341870070405>
- Wheldall, K., Morris, M., Vaughan, P. & Ng, Y. Y. (1981). Rows versus tables: An example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, 1(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/0144341810010206>

Liite 11. Teksti palautteesta

Ohjaava, rakentava ja korjaava palaute yläkoulussa

Päivi Uro, Piia Karjalainen

Yläkouluikä on kehitysvaihe, jossa nuorten identiteetti muovautuu ja heidän itsetuntemuksensa ja opiskelutaitonsa vahvistuvat. Tehokas palautteenanto on ratkaisevan tärkeä keino oppilaiden tukemiseksi tässä vaiheessa. Se auttaa oppilaita tunnistamaan vahvuutensa ja kehittämiskohteensa, ohjaa heitä parantamaan suoritustaan ja edistää myönteistä oppimisasennetta ja käyttäytymistä.

Monipuoliset palautteen antamisen tavat auttavat myös osaltaan luomaan turvallista oppimisympäristöä, joka edistää toivottua käyttäytymistä ja oppimista sekä auttaa oppilaita saavuttamaan potentiaalinsa. Tehokas ryhmän hallinta tukee palautteen antamista ja vastaanottamista. Selkeät säännöt ja odotukset sekä positiivinen vahvistaminen edistävät myönteistä kehitystä.

Palaute auttaa oppilaita kehittämään kognitiivisia strategioita, kuten ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua. Palaute tukee myös oppilaiden itsensäätelytaitojen kehittymistä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tavoitteiden asettamista, suunnittelua ja oman oppimisen ja käyttäytymisen säätelyä ja arviointia.

Ohjaava palaute antaa suuntaviivoja työskentelylle

Ohjaava oppimista tukeva palaute yläkoulussa auttaa oppilaita kehittämään toimintaansa, antaa suuntaviivoja työskentelylle, tukee heidän oppimisprosessejaan ja auttaa oppilaita ymmärtämään koulutyön merkityksen, tavoitteet ja yhteydet esimerkiksi omaan toivottuun tulevaisuuteensa. Ohjaava palaute voi sisältää esimerkiksi selkeitä ohjeita tehtävien suorittamiseen, vinkkejä oppimisstrategioiden valintaan tai kannustusta kokeilemaan uusia työskentelytapoja. Se auttaa oppilaita näkemään, miten yksittäiset tehtävät liittyvät laajempaan oppimiskokonaisuuteen, ja tukee heidän tavoitteenasetteluaan.

Käyttäytymistä tukeva ohjaava palaute (engl. behavior-specific praise) on kohdistettu suoraan oppilaan toivottuun käyttäytymiseen ja toimintaan. Sen tavoitteena on vahvistaa tätä käyttäytymistä tai toimintaa ja kannustaa oppilasta jatkamaan sitä. Palaute ei ole yleinen kehu ("Hyvää työtä!"), vaan se nimeää tarkasti, mitä oppilas teki hyvin ja miksi se on hyödyllistä. Palaute on myönteistä ja kannustavaa ja se keskittyy havaittaviin tekoihin. Se myös selittää, miksi kyseinen käyttäytyminen on toivottavaa, esimerkiksi: "Hienoa, että olet pysynyt hiljaa ja kuunnellut, kun minä selitän. Näin muutkin saavat keskittyä."

Ohjaava palaute on tehokasta, koska se selkeyttää odotuksia, kannustaa jatkamaan toivottua käyttäytymistä ja saa oppilaan tuntemaan itsensä arvostetuksi ja osaavaksi. Kun hyvää huomataan ja vahvistetaan, tarve hakea huomiota negatiivisilla tavoilla vähenee. Ohjaavan palautteen antaminen myös lisää myönteistä ilmapiiriä ja yhteistyötä luokassa.

Rakentava korjaava palaute ohjaa entistä parempaan suoritukseen

Yläkoulussa on erityisen tärkeää tukea oppilaiden autonomiaa ja pystyvyyden tunnetta palautteen avulla. Tämä onnistuu tarjoamalla innostavaa ja motivoivaa palautetta, joka sitouttaa oppilaat oppimiseen. Rakentava palaute keskittyy sekä oppilaan vahvuuksiin että kehityskohteisiin ja tarjoaa konkreettisia ehdotuksia suorituksen parantamiseksi. Se tukee kasvun ajattelutapaa ja uskoa omaan kykyihin. Esimerkiksi: "Olet käyttänyt hienosti lähteitä esseessäsi. Voisit vielä syventää argumenttiasi esittämällä enemmän perusteluita." Välitön palaute onnistumisista ja oikeansuuntaisesta yrittämisestä ohjaa toimintaa toivottuun suuntaan ja korostaa oppilaan edistymistä ja aktiivisuutta.

Rakentava korjaava palaute pyrkii ohjaamaan oppilasta kohti parempaa toimintaa tunnistamalla virheet ja tarjoamalla selkeät ohjeet tulevaan toimintaan. Sen tavoitteena on edistää oppilaan kehitystä ilman syyllisyyden tai häpeän tunteita. Yläkoulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi tarkkaa palautetta tiettyjen virheiden välttämisestä, kuten virheellisen aikamuodon käytöstä: "Havaitsin, että olet käyttänyt väärää aikamuotoa tässä lauseessa. Muista, että historian tapahtumista kirjoitettaessa käytetään imperfektiä." Korjaava palaute on erityisen tehokasta tarkkuutta vaativissa oppisisällöissä ja -aineissa, kuten kieliopissa, matematiikassa ja luonnontieteissä, kunhan se annetaan rakentavasti ja oppilaan motivaatiota tukien.

Toimintaa ja käyttäytymistä tukevaa rakentavaa korjaavaa palautetta voidaan käyttää monenlaisiin oppimistilanteisiin. Esimerkiksi:

- Käyttäytymisen ohjaaminen: rauhallisuuden, kohteliaisuuden, ryhmätyötaitojen ja muiden toivottavien käyttäytymismallien vahvistaminen.

"Olen iloinen, että olet osallistunut aktiivisesti keskusteluun. Muista tulevaisuudessa antaa muillekin puheenvuoro, jotta kaikki pääsevät ääneen. Voisit vaikkapa kysyä vierustoveriltasi, onko hänellä ajatuksia aiheesta." (Osallistumisen kehuminen, ehdotus muiden huomioon ottamisesta.)

"Huomasin, että tulit myöhässä tunnille. Mietitään yhdessä, voisiko jokin auttaa sinua olemaan ajoissa ensi kerralla? Ehkä aikaisempi herätys tai tarkempi aikataulu voisi auttaa?" (Myöhästymisen huomaaminen, ratkaisukeskeinen lähestymistapa, ehdotus.)

- Oppimisen edistäminen: opiskelutekniikoiden, tehtävien suorittamisen, tiedon hankkimisen ja muiden akateemisten taitojen kehittäminen.

"Olen huomannut, että olet ponnistellut kovasti tämän tehtävän kanssa. Katsoitko huolellisesti oppikirjan esimerkit ennen kuin aloitit? Tarkistetaan yhdessä ensimmäinen vaihe, niin pääset oikeille jäljille." (Ponnistelujen kehuminen, konkreettisen avun tarjoaminen.)

"Huomasin, että ryhmänne alussa oli haasteita käynnistää työskentelyä. Voisitte ensi kerralla käyttää enemmän aikaa suunnitteluun ja tehtävien jakamiseen, jotta jokaisella on selkeä rooli ja vastuu." (Vaikeuksien huomaaminen, rakenteellisten parannusten ehdottaminen.)

"Näen, että tässä testissä oli haasteita. Pohditaan yhdessä, millaiset opiskelutekniikat voisivat olla sinulle tehokkaampia. Oletko kokeillut muistiinpanojen tekemistä tai kaverien kanssa opiskelua? Voimme myös tarkistaa, onko aineistossa kohtia, jotka ovat jääneet epäselviksi." (Kehittämisen tarpeen korostaminen, ehdotus oppimistekniikoiden uudelleenarvioinniksi.)

- Sosiaalisten taitojen kehittäminen: empatian, vuorovaikutustaitojen, konfliktinratkaisutaitojen ja muiden sosiaalisten taitojen vahvistaminen.

”Huomasin, että sanoit, ettei saavutuksesi ollut mitään erikoista, vaikka se oli todella hieno. Pohditaan yhdessä, mitkä olivat sinun vahvuutesi tässä tehtävässä ja mistä voit olla ylpeä. On tärkeää tunnistaa ja arvostaa omia saavutuksia.” (Vahvuuksien tunnistamiseen ohjaaminen.)

”Huomaan, että olet vihainen, koska uskot [toisen oppilaan nimi] tehneen jotain tahallaan. Ennen kuin syytät ketään, koetetaan kuunnella molempien puolia. Voisit kysyä häneltä, mitä oikeastaan tapahtui, ja yrittää ymmärtää hänen näkökulmaansa.” (Ohjaaminen kuuntelemaan ja ymmärtämään.)

Palautteenannossa keskeistä

Tutkimusten mukaan palautteen tulee olla spesifiä, johdonmukaista, välitöntä, oikea-aikaista, oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin mukautettua ja ennen kaikkea aitoa. Palaute tulee mieltä niin, että se on rakentavaa ja oppimista edistävää. Välitön palaute onnistuneesta toiminnasta ja oikeansuuntaisesta yrittämisestä vie toimintaa toivottuun suuntaan. Tämä auttaa myös oppilaita kehittämään oman toimintansa arviointia ja itsetuntemustaan.

Palautteen antamisessa muistettavaa:

Pyri antamaan palautetta mahdollisimman pian tehtävän suorittamisen jälkeen, jotta oppilas muistaa, mitä hän teki ja miksi. Jokainen oppilas on erilainen, joten palaute tulee räätälöidä oppilaan yksilöllisten vahvuuksien, heikkouksien ja oppimistyylien mukaan. Palautteen antamisen tapa tuleeikin muokata vastaanottajalle sopivaksi. Kasvattajina voimme tukea toivottua käyttäytymistä huomioimalla oppimistehtävistä annettavan palautteen antamisen tavan sekä sen laadun.

Käytä rakentavaa ja kannustavaa ilmaisua ja vältä negatiivista tai kriittistä kieltä, joka voi heikentää oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa. Keskity siihen, mikä sujuu hyvin, ja siihen, miten oppilas voi parantaa suoritustaan. Kannusta itsereflektioon pyytämällä oppilasta pohtimaan omaa suoritustaan ja tunnistamaan, mitä hän oppi ja miten hän voisi parantaa tulevaisuudessa.

Käytä erilaisia palautteen muotoja. Palautetta voi antaa suullisesti, kirjallisesti, vertaispalautteena tai teknologian avulla. Monikanavaisuus on tärkeää: sanallisen palautteen lisäksi hymy, kehu, peukku, tarra tai kirjoitettu palaute oppilaan kirjaan tai vihkoon vahvistavat kehun tehoa. Eräässä tutkimuksessa (Oinas, 2020) havaittiin Wilma-järjestelmässä annetun myönteisen palautteen vahvistavan toivottua käyttäytymistä ja tukevan sekä akateemista kyvykkyyttä että hyvinvointia.

Luo turvallinen oppimisympäristö rohkaisemalla oppilaita kysymään kysymyksiä ja ottamaan vastaan palautetta ilman pelkoa arvostelusta. Oppilaiden näkökulmien kuunteleminen palautteen antamisessa on olennaista.

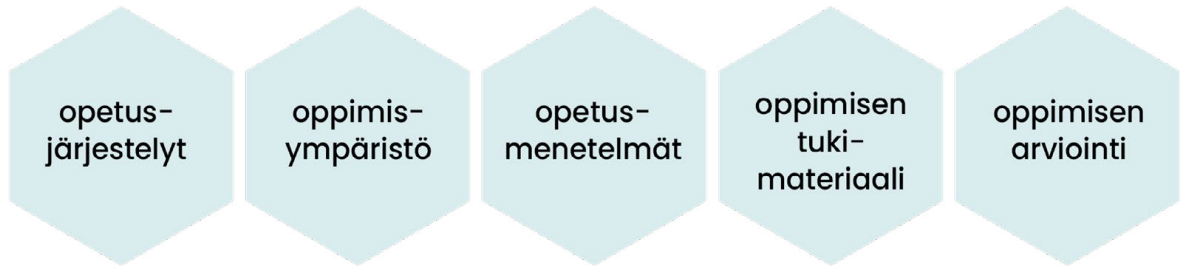
Kiinnitä erityistä huomiota käyttäytymisellään reagoiviin oppilaisiin, jotka ovat monesti saaneet elämässään runsaasti negatiivista palautetta. Hyväksynnän puutteesta kärsineet oppilaat hyötyvät myönteisestä palautteesta tavallista enemmän, sillä negatiivinen palaute on voinut heikentää heidän minäkäsitystään ja itsetuntoaan, ja he saattavat olettaa aikuisten huomion olevan lähtökohtaisesti negatiivista. On tärkeä tiedostaa, että he eivät välttämättä osaa ottaa myönteistä palautetta vastaan, jolloin se voi jopa hetkellisesti heikentää heidän toimintaansa.

Muokkaa palaute saajansa mukaan. Vetäytyvien tai arkojen oppijoiden kehuminen ei saa olla liian suuri eleistä, kun taas impulsiiviset ja herkästi häiriintyvät oppijat tarvitsevat erottuvaa ja innostavaa myönteistä palautetta, jotta huomaavat sen muiden ärsykkeiden joukosta. Murrosikäiset eivät ylipäänsä aina arvosta julkista kiitosta, ja siksi heille voi olla parempi antaa palautetta yksityisesti. Sekä käyttäytymisen tavoitteista että oppimistehtävistä tulisi myönteistä palautetta antaa paitsi lopputuloksista myös prosessista, yrittämisestä ja pienistä edistysaskelista. Mitä parempi oppilaantuntemus kasvattajalla on, sitä paremmin hän pystyy antamaan oppilaalle tämän toimintaa edistävää palautetta.

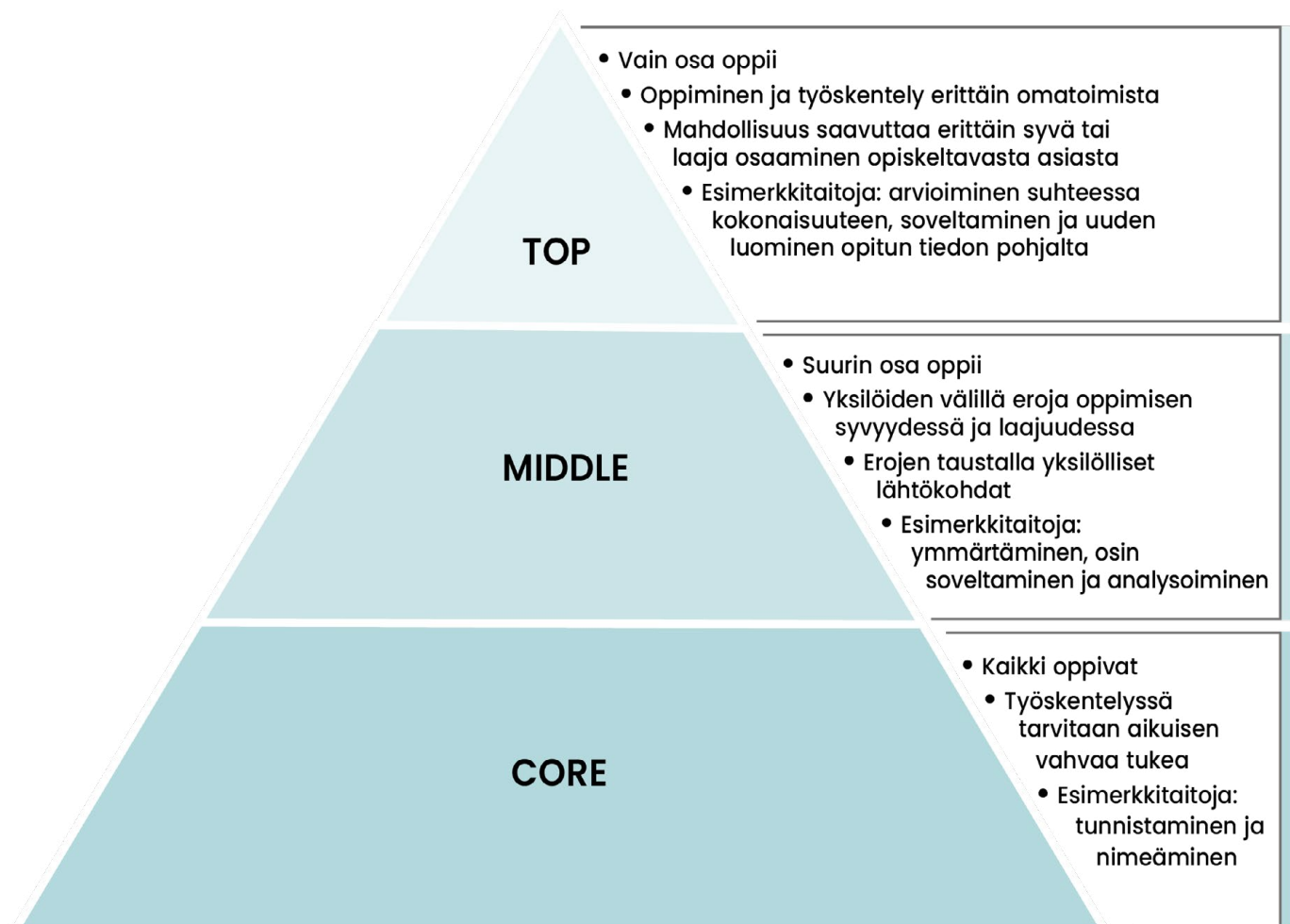
Lähteet

- Atjonen, P. & Oinas, S. (2021). Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella? e-Erika: Eriyispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2, 5–10. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1703>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Collier-Meek, M. A., Johnson, A. H., Sanetti, L. H., Minami, T. & Eckert, T. (2019). Identifying critical components of classroom management implementation. *School Psychology Review*, 48(4), 348–361. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0026.V48-4>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–12. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Nurminen, K. Tampereen yliopisto. Rakentava palaute. Hyvinvoiva hoiva -hanke. <https://blogs2.abo.fi/hyvinvoivahoiva-opas/hyvinvoiva-tyoyhteiso/rakentava-palaute/> (luettu 15.4.2024)
- Oinas, S. (2020). Technology-enhanced feedback: Teachers' practices, pupils' perceptions add their relations to learning and academic well-being (Helsinki Studies in Education, 99) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6733-0>
- Oinas, S. (2022). Tietoinen oppiminen: Palaute osana oppimisen itsesätelyä. Teoksessa Hienonen, N. Nilivaara, P. Saarnio, M. & Vainikainen, M.-P. (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen (s. 104–112). Gaudeamus. <http://hdl.handle.net/10138/354743>
- Parsonson, Barry. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16–23. https://www.researchgate.net/publication/307981848-Evidence-based_classroom_behaviour_management_strategies
- Sandberg, E. Innostavan ja motivoivan palautteen antaminen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/koululle-ja-oppilaitoksille/koulun-kerhotoiminta/innostavan-ja-motivoivan-palautteen-antaminen/> (luettu 15.4.2024)
- Van Duijvenvoorde, A. C. K., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J. & Crone, A. E. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *The Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495–9503. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.1485-08.2008>
- Van Duijvenvoorde, A. C. K., Whitmore, L. B., Westhoff, B., Mills, K. L. (2022). A methodological perspective on learning in the developing brain. *NPJ Science of Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-022-00127-w>
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 11, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Liite 12. Learning café, koulutuskerta 3



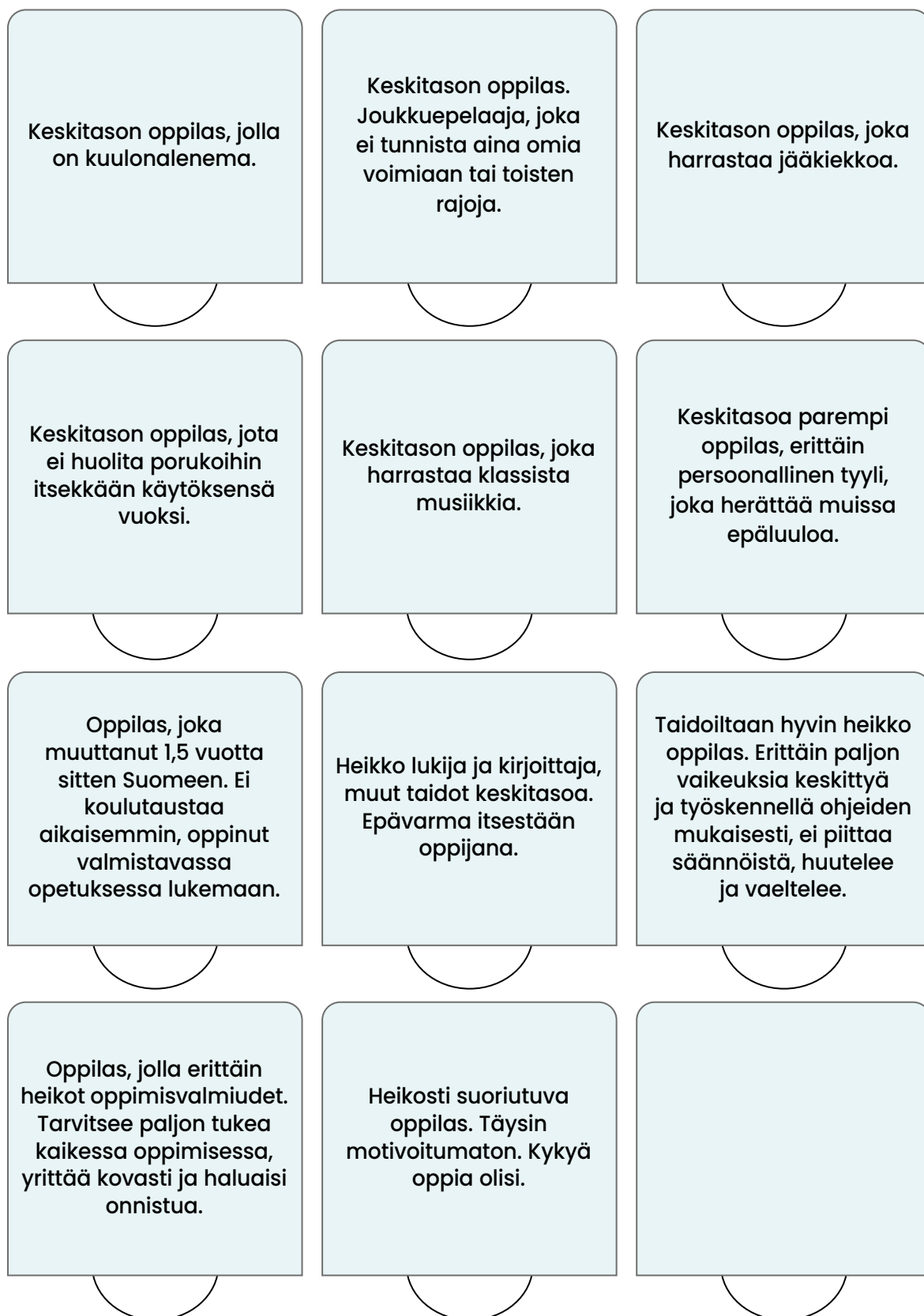
Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2020, 2023)



Mukaillen Palmu (2017, 2022)

Liite 13. Istumajärjestys





Liite 14. Dialogi

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu

Seuraavassa esimerkissä käydään läpi yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun (Greene, 2008; 2009) vaiheet esimerkkidialogin avulla. Esimerkkinä jo pitempään kes- tänyt monen aineen kotitehtävien laiminlyönti.

Päätäkää parinne kanssa, kumpi teistä on koulun aikuinen ja kumpi nuori. Lukekaa alla olevat vuorosananne ensin kerran läpi itseksenne. Tämän jälkeen voitte aloittaa vuoro- puhelun.

DIALOGI, AIKUINEN

1. **AIKUINEN (empatia):** *”Olen huomannut, että olet saanut viime aikoina paljon merkintöjä tekemättömistä kotitehtävistä.”*
OPPILAS: xxx
2. **AIKUINEN (ongelman selventäminen):** *”Totta, ei kaikki. Mutta eikö niin, että tekemättömiä kotitehtäviä on ollut tässä jaksossa enemmän kuin esimerkiksi viime jaksossa?”*
OPPILAS: xxx
3. **AIKUINEN (ongelman selventäminen):** *”Mistä on kysymys? Osaatko sanoa, miksi näitä merkintöjä tekemättömistä kotitehtävistä on tullut näin paljon?”*
OPPILAS: xxx
4. **AIKUINEN (ongelman selventäminen):** *”Voisin yrittää arvata, mutta haluaisin ensin kuulla sinun ajatuksiasi.”*
OPPILAS: (kohauttaa olkapäitään)
5. **AIKUINEN:** *”Onko niin, ettet ole tiennyt, mitä läksyksi tulee ja siksi niitä ei ole voinut tehdä? Vai miten?”* (Aikuinen antaa tilaa ja aikaa oppilaalle miettiä rauhassa.)
OPPILAS: xxx
6. **AIKUINEN (ongelman selventäminen edelleen):** *”Ymmärsinkö oikein, että kotitehtävät ovat liian vaikeita? Onko jotakin muuta?”*
OPPILAS: xxx
7. **AIKUINEN (ongelman selventäminen edelleen):** *”Tässä onkin monta asiaa. Eli on ollut vaikea tietää, mitä kotitehtäviä on annettu, kotitehtävät ovat olleet vaikeita, aiheekaan eivät ole kiinnostavia ja niihin kuluu paljon aikaa. Sainko kaikki asiat?”*
OPPILAS: xxx
8. **AIKUINEN (kutsu ongelmanratkaisuun):** *”Okei, nyt luulen ymmärtäväni. Mitä luulet, mikä auttaisi?”*
OPPILAS: xxx

- 9. AIKUINEN:** *”Opettajat antavat kotitehtäviä sen takia, että ne kertaavat opittua asiaa ja palauttavat mieleen tunnilla käsitellyjä asioita. Kun tekee kotitehtävät, ei tarvitse sitten niin paljon lukea kokeisiin. On myös vaikea edetä seuraavaan asiaan, jos jaksossa opittuja asioita ei opi.
Kun nyt kuitenkin kotitehtäviä tulisi tehdä, niin mitä ajattelisit, miten tämän voisi ratkaista? Mikä auttaisi sinua siinä, että saisit tehtyä kotitehtäviä vähän enemmän?”*
- OPPILAS:** xxx
- 10. AIKUINEN:** *”Olisiko siitä apua, että jäisit koulun jälkeen tekemään näitä läksyparkkiin?”*
- OPPILAS:** xxx
- 11. AIKUINEN:** *”Okei, ymmärrän. Voisikohan tätä ratkaista jotenkin niin, että varmistaisit tunnin jälkeen opettajalta, mitä tulee läksyksi? Ja varmistaa, että tiedät, mitä tehtävissä tulee tehdä?”*
- OPPILAS:** xxx
- 12. AIKUINEN:** *”Se on yksi mahdollisuus. Miltä kuulostaa sellainen, että kysyisit siinä tunnilla tai heti tunnin jälkeen opettajalta, mitkä tehtävät tulisi ainakin tehdä. Ja minä voin vielä muistuttaa opettajia opekokouksessa, että muistavat merkitä Wilmaan selkeästi läksyt. Ja voisin myös laittaa viestiä tän jakson opettajille ja kertoisin, että sun läksykuormaa pitäisi vähän helpottaa. Miltä kuulostaa?”*
- OPPILAS:** xxx
- 13. AIKUINEN:** *”Sovitaanko, että jutellaan tästä seuraavan luokanvalvojatunnin jälkeen ja tsekataan tilanne. Meillä taitaa olla seuraava lo-tunti puolentoista viikon päästä.”*
- OPPILAS:** xxx

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu

Seuraavassa esimerkissä käydään läpi yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun (Greene, 2008; 2009) vaiheet esimerkkidialogin avulla. Esimerkkinä jo pitempään kestänyt monen aineen kotitehtävien laiminlyönti.

Päätäkää parinne kanssa, kumpi teistä on koulun aikuinen ja kumpi nuori. Lukekaa alla olevat vuorosananne ensin kerran läpi itsekseen. Tämän jälkeen voitte aloittaa vuoropuhelun.

DIALOGI, OPPILAS

1. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Ei ne kaikki ole ollu tekemättä."*
2. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Niin kai..."*
3. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Emmä tiiä..."*
4. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: (kohauttaa olkapäitään)
5. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Ne nyt vaan on ollu ihan syvältä... Emmä tajuu niistä mitään... Eikä mua kiinnosta mitkään matikan yhtälöt ja ruotsin verbit."*
6. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"No en mä ymmärrä, kun opettajat selittää niitä, eikä niistä tehtävien ohjeista saa mitään selvää. En mä myöskään muista mitä tulee läksyksi. Ja sitten niissä menee ihan liikaa aikaa. En mä jaksa tehdä niitä koulun jälkeen montaa tuntia. Jokaisesta aineesta annetaan niin paljon kaikkee. Niihin menee ihan hermo. Emmä sit tee mitään."*
7. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Joo."*
8. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Voisin vaan skipata nää tehtävät."*
9. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Emmä tiiä."*
10. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"En todellakaan aio olla koulussa yhtään sen pidempään, kun on pakko."*
11. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Mä voisin tehdä vaan vaikka osan niistä tehtävistä. Ja helpottais kyllä, jos kaikki opet merkkais ne läksyt Wilmaan. Ja selittäis ne tehtävät niin, että ne ymmärtäis. Jotkut ei selitä niitä ollenkaan."*
12. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Ok."*
13. **AIKUINEN:** xxx
OPPILAS: *"Ok."*

Liite 15. Tapausesimerkit

Oppilaan vahvuudet ja haasteet

Tapausesimerkit analyysin ja tuen suunnittelun taustaksi

TAPAUS 1

Oppilaan akateemiset taidot ovat ikätasoiset ja suoriutuminen oppiaineissa pääosin keskitasoisista. Oppilaan käyttäytyminen häiritsee usein sekä hänen omaansa että toisten opiskelua. Hän esimerkiksi vaeltelee luokkahuoneessa, puhuu opetuksen aikana, kyselee ja huutelee vastauksia ilman puheenvuoroa sekä höpöttää kaverille, kun pitäisi työskennellä.

Yläkoulussa oppilaan käyttäytyminen on muuttunut aikaisempaan verrattuna impulsiivisemmaksi. Matematiikan ja kemian tunneilla hankaluuksia on ollut vähemmän. Oppituntien häiritsemisen lisäksi oppilas unohtelee tehtäviään ja tavaroitaan eikä aina tiedä, missä pitäisi olla. Erityisen paljon vaikeuksia oppilaalla on liikunnassa ja biologiasissa ja englannissa.

Oppilas soittaa kitaraa ja on pyydettyä ollut mukana kevätjuhlabändissä. Hän harrastaa jalkapalloa ja skeittausta ja valmentaa myös pienempiä palloilijoita. Oppilaalla on useita vieraskielisiä kavereita, joihin hän on tutustunut nettifoorumilla.

Luokassa on määritelty istumajärjestys matematiikan ja biologian tunneilla. Biologian tunneilla on käytössä polkumalli, jossa alun yhteisen osion jälkeen oppilas pystyy etenemään valitsemaansa polkua. Polun tehtävät vaihtelevat syvyydeltään, laajuudeltaan sekä vastustavoiltaan. Kemian tunnilla on käytössä tunnin ohjelma taululle merkittynä, ja opettaja käy sen ryhmän kanssa läpi. Englannin opettaja on jäänyt vanhempainvapaalle lukukauden alkupuolella, eikä pysyvää sijaista ole saatu. Koulu työskentelee osittain väistötiloissa. Käsityö- ja musiikin tunteja varten siirrytään 1,5 kilometrin päässä olevalle alakoululle. Samasta syystä liikuntatunnit järjestetään vaihtuvissa paikoissa.

Koulussa on yhteisesti sovittu myönteisen käyttäytymisen tuen toimintamallin käyttämisestä ja välittävän vuorovaikutuksen vahvistamisesta. Opettajien ja muiden koulun aikuisten sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin on vielä vaihtelevaa. Oppilaiden puheissa on kuulunut, että he ovat huomanneet muutoksen aikuisten käyttäytymisessä. Oppilaat ovat kertoneet, että myönteiset kohtaamiset ovat lisääntyneet erityisesti matematiikan, historian ja kuvataiteen opettajien kanssa ja heiltä on saatu myös enemmän myönteistä palautetta.

VAHVUUDET:

ARJESSA NÄKYVÄT HAASTEET:

TAITOPUUTTEET (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivulla 47 olevaa lomaketta):

ANNETTU TUKI (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivuilla 60–71 olevia tarkistuslistoja):

AJATUKSIA OPPILAAN TUKEMISESTA JATKOSSA:

Oppilaan vahvuudet ja haasteet

Tapausesimerkit analyysin ja tuen suunnittelun taustaksi

TAPAUS 2

Oppilaan työskentely on kaiken kaikkiaan haastavaa, eikä hän tee annettuja tehtäviä juuri koskaan. Oppitunneilla hän saattaa nukkua tai selailee kännykkäänsä ja ajautuu toistuvasti sanaharkkaan ja väittelyihin sekä toisten oppilaiden että opettajien kanssa. Vastaan väittämistä esiintyy erityisesti silloin, kun oppilasta muistutetaan yhteisistä käyttäytymis-odotuksista ja säännöistä. Hän saattaa menettää malttinsa, huutaa, kiroilla ja riehua.

Oppilas on hidas lukemaan, ja kirjoittaminen on työlästä. Hänen vaikea sanoittaa ajatuksiaan ja ymmärtää niin puhetta kuin nonverbaalista viestintää. Kemian tunneilla opiskelu on ennako-oletuksista huolimatta sujunut varsin hyvin. Englannin tunnit sekä käsityö tuntuvat olevan toistuvasti hyvin kaoottisia. Käsityötunneilta oppilas on poistunut muutaman kerran luvatta.

Oppilas on kiinnostunut kuvataiteesta ja käsitöistä. Hän tekee taidokkaita kuvituksia vihkoihin ja virkkaa pipoja itselleen ja kavereilleen. Yhdessä yhden kaverinsa kanssa hän tekee virkkausvideoita, joiden taustalla soivat hänen itse säveltämänsä ja soittamansa musiikit. Nämä videot ovat keränneet runsaasti katsojia.

Luokassa on määritelty istumajärjestys matematiikan ja biologian tunneilla. Biologian tunneilla on käytössä polkumalli, jossa alun yhteisen osion jälkeen oppilas pystyy etenemään valitsemaansa polkua. Polun tehtävät vaihtelevat syvyydeltään, laajuudeltaan sekä vastaustavoiltaan. Kemian tunnilla on käytössä tunnin ohjelma taululle merkittynä, ja opettaja käy sen ryhmän kanssa läpi. Englannin opettaja on jäänyt vanhempainvapaalle lukukauden alkupuolella, eikä pysyvää sijaista ole saatu. Koulu työskentelee osittain väistötiloissa. Käsityö- ja musiikin tunteja varten siirrytään 1,5 kilometrin päässä olevalle alakoululle. Samasta syystä liikuntatunnit järjestetään vaihtuvissa paikoissa.

Koulussa on yhteisesti sovittu myönteisen käyttäytymisen tuen toimintamallin käyttämisestä ja välittävän vuorovaikutuksen vahvistamisesta. Opettajien ja muiden koulun aikuisten sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin on vielä vaihtelevaa. Oppilaiden puheissa on kuulunut, että he ovat huomanneet muutoksen aikuisten käyttäytymisessä. Oppilaat ovat kertoneet, että myönteiset kohtaamiset ovat lisääntyneet erityisesti matematiikan, historian ja kuvataiteen opettajien kanssa ja heiltä on saatu myös enemmän myönteistä palautetta.

VAHVUUDET:

ARJESSA NÄKYVÄT HAASTEET:

TAITOPUUTTEET (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivulla 47 olevaa lomaketta):

ANNETTU TUKI (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivuilla 60–71 olevia tarkistuslistoja):

AJATUKSIA OPPILAAN TUKEMISESTA JATKOSSA:

Oppilaan vahvuudet ja haasteet

Tapausesimerkit analyysin ja tuen suunnittelun taustaksi

TAPAUS 3

Oppilas on idearikas ja toimii useimmiten toisia oppilaita ja opettajia kohtaan ystävällisesti. Hän osaa halutessaan ottaa toiset huomioon ja työskennellä ryhmässä. Oppilas on äänestetty jäseneksi oppilaskuntaan. Osallistuminen toimintaan on ollut vaihtelevaa, sillä hän ei ole juurikaan osallistunut kokouksiin. Oppiaineissa osaamistaso ja tehtävissä suoriutuminen vaihtelevat jonkin verran, mutta on pääasiassa keskitasoista tai sitä parempaa.

Historian opettaja on tuonut esille huomionsa siitä, kuinka tehtävien ja toiminnan aloittaminen on oppilaalle erittäin haastavaa. Haastetta esiintyy erityisesti iltapäivän tunneilla, jolloin oppilas toistuvasti myös unohtuu selailemaan kirjoja tai muita tavaroitaan yhteisen opetuksen tai työskentelyn aikana. Palautettavat työt ovat usein myöhässä, poikkeuksena biologia, jossa työt palautuvat lähes aina ajallaan.

Oppilaalla on englannin sekä terveystiedon tunneilla ollut haastavaa työskennellä aikuisen määrittämässä paikassa tai ryhmässä, jolloin hän ei saa tehtyä tehtäviä. Viime aikoina oppilas on usean kerran kesken oppitunnin kävellyt ulos luokasta mitään sanomatta tai painanut päänsä pulpetille ja sulkeutunut omaan maailmaansa.

Luokassa on määritelty istumajärjestys matematiikan ja biologian tunneilla. Biologian tunneilla on käytössä polkumalli, jossa alun yhteisen osion jälkeen oppilas pystyy etenemään valitsemaansa polkua. Polun tehtävät vaihtelevat syvyydeltään, laajuudeltaan sekä vastaustavoiltaan. Kemian tunnilla on käytössä tunnin ohjelma taululle merkittynä, ja opettaja käy sen ryhmän kanssa läpi. Englannin opettaja on jäänyt vanhempainvapaalle lukukauden alkupuolella, eikä pysyvää sijaista ole saatu. Koulu työskentelee osittain väistötiloissa. Käsityö- ja musiikin tunteja varten siirrytään 1,5 kilometrin päässä olevalle alakoululle. Samasta syystä liikuntatunnit järjestetään vaihtuvissa paikoissa.

Koulussa on yhteisesti sovittu myönteisen käyttäytymisen tuen toimintamallin käyttämisestä ja välittävän vuorovaikutuksen vahvistamisesta. Opettajien ja muiden koulun aikuisten sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin on vielä vaihtelevaa. Oppilaiden puheissa on kuulunut, että he ovat huomanneet muutoksen aikuisten käyttäytymisessä. Oppilaat ovat kertoneet, että myönteiset kohtaamiset ovat lisääntyneet erityisesti matematiikan, historian ja kuvataiteen opettajien kanssa ja heiltä on saatu myös enemmän myönteistä palautetta.

VAHVUUDET:

ARJESSA NÄKYVÄT HAASTEET:

TAITOPUUTTEET (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivulla 47 olevaa lomaketta):

ANNETTU TUKI (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivuilla 60–71 olevia tarkistuslistoja):

AJATUKSIA OPPILAAN TUKEMISESTA JATKOSSA:

Oppilaan vahvuudet ja haasteet

Tapausesimerkit analyysin ja tuen suunnittelun taustaksi

TAPAUS 4

Oppilaan koulunkäynti ja oppimistulokset ovat lähteneet kahdeksannen luokan alettua selvästi heikkenemään. Aikaisemmat kiitettävät arvosanat ovat korvautuneet kutosilla ja seiskoilla. Oppilas myöhästyy kolmena tai neljänä aamuna viikosta, toisinaan jättää myös kokonaan tulematta. Erityisen haastavia ovat tiistai- ja torstaiammut, jotka alkavat taito- ja taideaineiden tunneilla.

Viimeisimmissä kokeissa oppilas on palauttanut lähes tyhjän paperin. Oppilas ei ole itse pyytänyt apua, ja aikuisten tarjotessa tukea hän on välinpitämätön eikä tartu tarjottuun apuun. Oppilaalle on tarjottu tukiopetusta, mutta hän ei ole saapunut paikalle. Hän vetäytyy usein huppunsa sisään ja pyytää päästä käymään terveydenhoitajalla päänsäryn tai huonovointisuuden vuoksi, piiloutuu välitunneilla vessaan, ja vaikuttaa siltä, että hänellä ei ole kavereita. Aikaisemmin oppilas on ollut mukana koulun kuorossa. Viime aikoina hän on toistuvasti jättänyt harjoitukset väliin ja ilmoittanut, ettei halua olla mukana esiintymässä koulun tilaisuuksissa.

Oppilas saavutti kunniamaininnan valtakunnallisessa kirjoituskilpailussa. Hän kirjoittaa pitkiä luovia tarinoita ja tekee itsenäisesti perusteellisia ja viimeistelyjä tutkielmia ja projektitöitä. Biologiassa oppilaan tekemää evoluutiopeliä ovat päässeet myös muut oppilaat hyödyntämään osana oppimista.

Luokassa on määritelty istumajärjestys matematiikan ja biologian tunneilla. Biologian tunneilla on käytössä polkumalli, jossa alun yhteisen osion jälkeen oppilas pystyy etenemään valitsemaansa polkua. Polun tehtävät vaihtelevat syvyydeltään, laajuudeltaan sekä vastautavoiltaan. Kemian tunnilla on käytössä tunnin ohjelma taululle merkittynä, ja opettaja käy sen ryhmän kanssa läpi. Englannin opettaja on jäänyt vanhempainvapaalle lukukauden alkupuolella, eikä pysyvää sijaista ole saatu. Koulu työskentelee osittain väistötiloissa. Käsityö- ja musiikin tunteja varten siirrytään 1,5 kilometrin päässä olevalle alakoululle. Samasta syystä liikuntatunnit järjestetään vaihtuvissa paikoissa.

Koulussa on yhteisesti sovittu myönteisen käyttäytymisen tuen toimintamallin käyttämisestä ja välittävän vuorovaikutuksen vahvistamisesta. Opettajien ja muiden koulun aikuisten sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin on vielä vaihtelevaa. Oppilaiden puheissa on kuulunut, että he ovat huomanneet muutoksen aikuisten käyttäytymisessä. Oppilaat ovat kertoneet, että myönteiset kohtaamiset ovat lisääntyneet erityisesti matematiikan, historian ja kuvataiteen opettajien kanssa ja heiltä on saatu myös enemmän myönteistä palautetta.

VAHVUUDET:

ARJESSA NÄKYVÄT HAASTEET:

TAITOPUUTTEET (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivulla 47 olevaa lomaketta):

ANNETTU TUKI (pohtimisen tukena voi käyttää työkirjan sivuilla 60–71 olevia tarkistuslistoja):

AJATUKSIA OPPILAAN TUKEMISESTA JATKOSSA:

Liite 16. Todistus pohja

TODISTUS

on osallistunut 6 päivän

Ryhmän hallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen yläkoulussa -koulutukseen

Koulutuksen aihealueet:

- Psykososiaalinen oppimisympäristö 1:
Ilmapiiri ja vuorovaikutus
- Psykososiaalinen oppimisympäristö 2:
Toivotun käyttäytymisen tukeminen
- Fyysinen ja pedagoginen oppimisympäristö
- Käyttäytymisen vahvennettu tuki
- Ryhmän myönteisen käyttäytymisen tukeminen
- Yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukena

Aika ja paikka

Kouluttaja

Kouluttaja

Lähteet

Esipuhe

- Allen, J. & Hamre, B., Pianta, R., Gregory, A., Mikami, A. & Lun, J. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42(1). 76–98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 83(4), 381–392. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hofkens, T., Pianta, R. C. & Hamre, B. (2023). Teacher-student interactions: theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. Teoksessa R. Maulana, M. Helms-Lorenz & R. M. Klassen (toim.) *Effective teaching around the worlds: Theoretical empirical, methodological and practical insights* (s. 399–422). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-31678-4>
- Karhu, A., & Närhi, V. (2025). The efficacy of short-term in-service teacher training in implementing a behavioural intervention. *Journal of Education for Teaching*, 51(1), 79–91.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajan-koulutuksessa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-Bulletin*, 32(2), 42–58. <https://bulletin.nmi.fi/2023/02/16/positiivisen-kayttaytymisen-tukemisen-keinojen-opettaminen-suomalaisessa-opettajankoulutuksessa/>
- Savolainen, H., Närhi, V., Malinen, O.-P. & Savolainen, P. (2017). ProKoulu model in Finland. *Remediaal: tijdschrift voor leeren gedragsproblemen in het vo/bve*, 17(4–5), 16–18.
- 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 and Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>

Ryhmänhallinta ja myönteinen käyttäytymisen tukeminen

Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K. & Daley, D. (2024). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of teacher delivered interventions for externalizing behaviors. *Journal of Behavioral Education* 33, 233–274. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09491-4>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and wellbeing in schools in the EU. NESET report, executive summary. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>

Center on PBIS. (2022). Supporting and responding to student's social, emotional, and behavioral needs: Evidence-based practices for educators (Version 2). Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Center on PBIS. (2024a). PBIS: An evidence-based framework for making schools safe, positive, predictable, and equitable. https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/65a1ada487ac6f391d15bcbd_PBIS%20Framework%20Makes%20Schools%20Better.pdf

Center on PBIS. (2024b). Classroom PBIS. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/classroom-pbis> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024c). Tier 1. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/tier-1> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024d). Tier 2. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/tier-2> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024e). **Tier 3. Positive Behavioral Interventions & Supports.** <https://www.pbis.org/pbis/tier-3> (luettu 31.1.2024).

Center on PBIS. (2024f). *What is PBIS.* Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis> (luettu 31.1.2024)

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2024). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1137–1154. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114>

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.58955/jecer.145766>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/590>

- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral disorders*, 43(2), 302–315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Greene, R. W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Finn Lectura.
- Greene, R. & Winkler, J. (2019). Collaborative & Proactive Solutions (CPS): A review of research findings in families, schools, and treatment facilities. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(4), 549–561. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00295-z>
- Greene, R.W., Hall, A. & O'Leary, H. (2023). Reducing restraints and seclusions in schools: Implementation of collaborative & proactive solutions in one school system [under review]. <https://livesinthebalance.org/wp-content/uploads/2023/08/2023-RSU75-RS-8-30-23.pdf>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hofkens, T., Pianta, R. C. & Hamre, B. (2023). Teacher–student interactions: Theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. Teoksessa Maulaba, R., Helms-Lorenz, M: & Klassen, R. M. (toim.) *Effective teaching around the world: Theoretical empirical, methodological and practical insights* (s. 399–422). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-31678-4>
- Horner, R. H., Sugai G. & Lewis, T. (2015). *Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice?* https://assets-global.websitefiles.com/5d3725188825e071f1670246/5d79730226acc65b8ce8a9a6_2014%2007-07%20evidence%20base%20for%20swpbs.pdf
- Huovinen, M. & Moisala, M. (2018). *Keskittymiskyvyn elvytysopas*. Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- 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>
- Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Kummi 9. Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhangelmien vähentämiseksi*. Niilo Mäki Instituutti.
- Kincade, L., Cook, C. & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 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(3), 643–680.

- Lee, A. & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä: tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- 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(2), 204–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185–207). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Patterson, G. R. & Oregon, E. (1982). *A social learning approach, Volume 3: Coercive family process*. Castalia.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. The Free Press. (Alkuperäisjulkaisu 1932.)
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2022). Dynamics between perceived social support and study engagement among primary school students: A three-year longitudinal survey. *Social Psychology of Education* 25(6), 1481–1505. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09734-2>
- Santiago-Rosario, M., Mcintosh, K., Izzard, S., Cohen Lissman, D. & Calhoun, E. (2023). *Is Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an evidence-based practice?* Center on PBIS. [https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/651c4d7d5174726ec6da1d86_Is%20Positive%20Behavioral%20Interventions%20and%20Supports%20\(PBIS\)%20an%20Evidence-Based%20Practice.pdf](https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/651c4d7d5174726ec6da1d86_Is%20Positive%20Behavioral%20Interventions%20and%20Supports%20(PBIS)%20an%20Evidence-Based%20Practice.pdf)
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2020). Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 194–221). Niilo Mäki Instituutti.
- Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child’s developing mind*. Delacorte Press.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S. & Feinberg A. (2021). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the Classroom*. Center on PBIS, University of Oregon. [https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20\(MTSS\)%20in%20the%20Classroom.pdf](https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20(MTSS)%20in%20the%20Classroom.pdf)

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Soininen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M. (2023). *Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202301111261>

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. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>

Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M. Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dopia, B., Chen, Z., Schiffield, J. Whitefield, P. & Lewis, T. J. (2016). Positive Behavior Interventions: the Issue of Sustainability of Positive Effects. *Educational Psychology Review* 28(1), 145-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9305-7>

Virtanen, T. E. Virtanen, Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>

Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K. & Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1):13-28. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116232>

Koulutuskerta 1

Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H. & Marttunen, M. (2023). *Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa: Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön*. (Ohjaus 6/2020). Terveystieteiden tutkimuskeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-547-6>

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

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519-524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Cacciatore, G. (2021). *Teacher-student relationships matter*. Harvard graduate school of education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/21/03/teacher-student-relationships-matter>

Center on PBIS. (2022). *Supporting and responding to student's social, emotional, and behavioral needs: Evidence-based practices for educators (Version 2)*. Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (luettu 8.10.2024)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (luettu 8.10.2024)
- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L. & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166–183. <https://doi.org/10.1037/spq0000102>
- Elvén, B. H. (2016). *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa*. Kehitysvammaliitto ry.
- Gregory, A. & Fergus, P. (2017). Social-emotional learning and equity in school discipline. *Educational Researcher*, 46(4), 134–142.
- Hofkens, T., Pianta, R. C., Hamre, B. (2023). Teacher–Student Interactions: Theory, Measurement, and Evidence for Universal Properties That Support Students' Learning Across Countries and Cultures. Teoksessa: Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (toim.) *Effective teaching around the world*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_18
- Hosio, M. (2021). *Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kokemana* (Turun yliopiston julkaisuja, Sarja B, Humaniora, 564) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8683-5>
- Hänninen, L. (9.8.2024). *Miten vahvistamme toimintakulttuuria, jossa lapset ja nuoret kiinnittyvät koulu yhteisöön* [blogikirjoitus]. Opetushallitus, blogit. <https://www.oph.fi/fi/blogi/miten-vahvistamme-toimintakulttuuria-jossa-lapset-ja-nuoret-kiinnittyvat-koulu-yhteisoon> (luettu 4.10.2024)
- Jamaluddin, N. S. A., Kadir, S. A., Alias, S. N. & Abdullah, A. (2022). A review of psychosocial learning environment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), 801–805. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v10-i3/11189>
- Jiang, X., Shi, D., Fang, L. & Ferraz, R. (2022). Teacher–student relationships and adolescents's school satisfaction: behavioural engagement as a mechanism of change. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1444–1457. <https://doi.org/10.1111/bjep.12509>
- Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O., Kouvonon, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). PS-kustannus.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>

- Kostiander, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009 (s. 6–25). Prologs ry.
- Lawson G. M., McKenzie M. E., Becker K. D., Selby L., Hoover S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4):457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Leite, L. O., Go, W. & Havu-Nuutinen, S. (2020). Exploring the learning process of experienced teachers focused on building positive interactions with pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 28–42. <https://doi.org/10.1080/0313831.2020.1833237>
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A. & Roisman, G. I. (2023). Meta-analytic associations between the student-teacher relationship scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review*, 53(5), 496–522. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- Macklem, G. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence based services for students*. Springer.
- McChesney, K. & Aldridge, J. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- 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(2), 204–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä* (Acta Universitatis Tamperensis, 2377) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>
- Mäki-Havulinna, J. (2024). Neljä näkökulmaa ryhmän ja oppilaantuntemukseen. Teoksessa Roiha, A. & Polso, J. (toim.) *Tunne oppilaasi: Oppilaantuntemus oppimisen kulmakivenä* (s. 18–33). Santalahti.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. *Vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä*. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/vuorovaikutussuhde-oppilaan-ja-opettajan-valilla> (luettu 5.6.2025)
- Patalay, P., O'Neill, E., Deighton, J. & Fink, E. (2020). School characteristics and children's mental health: A linked survey-administrative data study. *Preventive Medicine*, 141, 106292. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106292>
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sandilos, L. E. (2016). *Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning*. American Psychological Association.
- Salo, A.-E. (2023). Nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen rakentaa resilienssiä varhaisnuoruudessa. *Kasvun tuki aikakauslehti*, 3(1). <https://doi.org/10.61259/kt.130413>

Salo, A.-E. (2023). *The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts?* (Turun yliopiston julkaisuja, Sarja B, Humaniora, 603) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9114-3>

Siiskonen, T., Lerkkanen M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

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. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset> (luettu 27.3.2024)

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wentzel, K. R. (2017). Social motivation at school: New directions for research and practice. *Educational Psychologist*, 52(2), 89–98.

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 140 effect sizes. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Koulutuskerta 2

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Flora, S. (2000). Praise's magic reinforcement ratio: Five to one gets the job done. *The Behavior Analyst Today*, 1(4), 64–69. <https://doi.org/10.1037/h0099898>

Furman, Ben. (2023). *Lasten haasteet taidoiksi. Viisas elämä.*

Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. (2018). ProKoulumalli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 28(2), 61–71. <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/prokoulu-malli-nakyy-tyorauhan-kehittymisena-ja-hyvinvointina-varkauden-kouluissa/>

Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>

Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). PS-kustannus.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.

Matilainen, M. (2023). *Neurokirjon oppilas: Opettajan ja ohjaajan työkalupakki*. PS-kustannus.

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

Niilo Mäki Instituutti. *Positiivinen palaute opettaa toivottua käyttäytymistä*. Uutinen 10/2024. <https://www.nmi.fi/2024/09/30/positiivinen-palaute-opettaa-toivottua-kayttaytymista/> (luettu 21.11.2024)

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

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Robbie, K., Santiago-Rosario, M., Yanek, K., Kern, L., Meyer, B., Morris, K. & Simonsen, B. (2022). *Creating a classroom teaching matrix*. Center on PBIS. https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/62f6bad84d68af564c04e030_Creating%20a%20Classroom%20Teaching%20Matrix.pdf

Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

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

Koulutuskerta 3

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

Atjonen, P. & Oinas, S. (2021). Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella? E-Erika: Erytispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, 2021(2), s. 5–10. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1703>

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Bear, G. G., Cavalier, A. R. & Manning, M. A. (2016). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Allyn & Bacon.

Center on PBIS. (2022). *Supporting and responding to student's social, emotional, and behavioral needs: Evidence-based practices for educators* (Version 2). Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_5

- Flora, S. (2000). Praise's magic reinforcement ratio: five to one gets the job done. *The Behavior Analyst Today*, 1(4), 64–69. <https://doi.org/10.1037/h0099898>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free spirit publishing.
- 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 & Treatment of Children*, 32(4), 513–535. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0067>
- Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: *The students' view*. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–321. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00059-7)
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.
- Oinas, S. (2022). Tietoinen oppiminen: Palaute osana oppimisen itsesäätelyä. Teoksessa Hienonen, N. Nilivaara, P. Saarnio, M. & Vainikainen, M.-P. (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen (s. 104–112). Gaudeamus. <http://hdl.handle.net/10138/354743>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. (2025). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Palmu, I. (2017). Core to top -malli. Teoksessa Vitka, T. (toim.) Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa (s. 130–131). PS-kustannus.
- Palmu, I. (2021). *Core to top – eriyttävät tavoitteet koko ryhmälle: Tehokas eriyttämisen merkitys työrauhalle ja oppimismotivaatiolle*. Verkkokoulutus. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.
- Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 30(4). Niilo Mäki Instituutti.
- Roiha, A. & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämässä. Toimivan opetuksen opas*. 2., uudistettu painos. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Savikuja, T., Hannukainen, H., Huhtasalo, J., Merilampi, S. & Toivonen, K. (2022). Aistiesteettömyys. Teoksessa Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (toim.) Nepsy-opas: Tukea neuropsykiatrisiin haasteisiin (s. 167–176). PS-kustannus.

Siiskonen, T., Lerkkanen M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

Sprick, R. S., Garrison, M. & Howard, L. M. (1998). *CHAMPS: A proactive and positive approach to classroom management*. Sopris West.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding the needs of all learners*. ASCD.

Vitka, T. (2018). *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. PS-kustannus.

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

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

Koulutuskerta 4

Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K. & Daley, D. (2024). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of teacher delivered interventions for externalizing behaviors. *Journal of Behavioral Education* 33, 233–274. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09491-4>

Blair, K.-S. & Park, E.-Y. & Kim, W.-H. (2020). A meta-analysis of tier 2 interventions implemented within school-wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 58(1), 141–161. <https://doi.org/10.1002/pits.22443>

Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and wellbeing in schools in the EU*. NESET report, Executive Summary. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>

Center on PBIS. (2024a). *Supporting and responding to student's social, emotional and behavioral needs: Evidence-based practices for educators* (Version 2).

Center on PBIS. University of Oregon. www.pbis.org https://cdn.prod.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/664cdc2b5d9a7dc86b343a68_Supporting%20and%20Responding%20to%20Students'%20Social%2C%20Emotional%2C%20and%20Behavioral%20Needs.pdf

Center on PBIS. (2024b). *What is PBIS. Positive Behavioral Interventions & Supports*. www.pbis.org. <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis> (luettu 11.9.2024)

Center on PBIS. (2024c). *Tier 2. Positive Behavioral Interventions & Supports*. <https://www.pbis.org> <https://www.pbis.org/pbis/tier-2> (luettu 11.9.2024)

Cho Blair, K, Park, E & Kim, W. (2021). A meta-analysis of Tier 2 interventions implemented within school-wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 58(1): 141–161. <https://doi.org/10.1002/pits.22443>

Collier-Meek, M. A., Johnson, A. H., Sanetti, L. H., Minami, T. & Eckert, T. (2019). Identifying critical components of classroom management implementation. *School Psychology Review*, 48(4), 348–361. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0026.V48-4>

Elvén, B. H. (2016). *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa*. Kehitysvammaliitto.

Elvén, B. H. Low arousal approach. <https://eng.hejlskov.se/low-arousal-approach/> (luettu 5.3.2024)

European Commission. (2024a). Directorate-general for education, youth, sport and culture. *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>

European Commission. (2024b). Directorate-general for education, youth, sport and culture. *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/590>

Greene, R. W. (2008). *Tulistuva lapsi: Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Finn Lectura.

Greene, R. W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Finn Lectura.

Greene, R. & Winkler, J. (2019). Collaborative & proactive solutions (CPS): A review of research findings in families, schools, and treatment facilities. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(4), 549–561. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00295-z>

Greene, R. W., Hall, A. & O’Leary, H. (2023). *Reducing restraints and seclusions in schools: implementation of collaborative & proactive solutions in one school system* [under review]. <https://livesinthebalance.org/wp-content/uploads/2023/08/2023-RSU75-RS-8-30-23.pdf>

Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O’Keeffe, B. & Barrett, C. A. (2014). Systematic review of the check-in, check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 635–658. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0030>

Innokylä. *Työkalu. SMART-tavoitteiden asettaminen*. <https://innokyla.fi/fi/tyokalut/smart-tavoitteiden-asettamiseen> (luettu 22.1.2025)

Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen! Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>

Kerola, K., Sipilä A.-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri-koulu.

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* 53, s. 76–97.

Matilainen, M. & Puustinen, M. (2021). *Maltti ja Sinni. Harjoitteita itsesätelytaitojen oppimiseen*. PS-kustannus.

McDaniel, S. C., Bruhn, A.L. Estrapala, S. (2024). *Social, emotional, and behavioral supports in schools. Linking assessment to tier 2 intervention*. The Guilford Press.

McDonnel, A. A. (2010). *Managing aggressive behaviour in care settings: Understanding and applying low arousal approaches*. Wiley-Blackwell.

Mielenterveystalo.fi. Ahdistuksen omahoito-ohjelma. 8. *Ongelmanratkaisu*. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/ahdistuksen-omahoito-ohjelma/8-ongelmanratkaisu> (luettu 18.3.2024)

Mielenterveystalo.fi. Lapsen haastavan käyttäytymisen omahoito-ohjelma. 5. *Opeta neuvottelemista ja ongelmanratkaisutaitoja*. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/lasten-haastavan-kaytoksen-omahoito-ohjelma/5-opeta-neuvottelemista-ja> (luettu 18.3.2024)

Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M. & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58(4–6), 305–318. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i4-6.131169>

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

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi*. Finn Lectura.

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

Riihonen, R. & Koskinen, M. kuvittanut Piitulainen, M. (2021). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. 3. painos. PS-kustannus.

Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuen lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.

Sankinen, S. & Järnström, T. (2024). Pedagoginen kirjaaminen oppilaantuntemuksen tukena. Teoksessa Roiha, A. & Polso, J. (toim.) *Tunne oppilaasi*. Oppilaantuntemus oppimisen kulmakivenä (s. 82–100). Santalahti.

Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S. & Feinberg A. (2021). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the classroom*. Center on PBIS, University of Oregon. [https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20\(MTSS\)%20in%20the%20Classroom.pdf](https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20(MTSS)%20in%20the%20Classroom.pdf)

Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education* 20(2), 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>

University of California. SMART goals: A how to guide. *Performance Appraisal Planning 2016–2017*. https://www.ucop.edu/local-human-resources/_files/performance-appraisal/How+to+write+SMART+Goals+v2.pdf

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

Koulutuskerta 5

Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEHappy publishing.

Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57061>

Center on PBIS. (2022). *Supporting and responding to student's social, emotional, and behavioral needs: evidence-based practices for educators* (Version 2). Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Flora, S. (2000). Praise's magic reinforcement ratio: Five to one gets the job done. *The Behavior Analyst Today*, 1(4), 64–69. <https://doi.org/10.1037/h0099898>

Furman, Ben. (2023). *Lasten haasteet taidoiksi*. Viisas elämä.

Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. (2018). ProKoulumalli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 28(2), 61–71. <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/prokoulu-malli-nakyy-tyorauhan-kehittymisena-jahyvinvointina-varkauden-kouluissa/>

Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>

Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>

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. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>

Sandberg, E. (2022). *Haastava käyttäytyminen. Vahvuusperustainen ja ratkaisukeskeinen työote*. ES Pedagogica.

Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. PS-kustannus.

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

Koulutuskerta 6

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

Center on PBIS. (2022). Supporting and responding to student's social, emotional and behavioral needs: evidence-based practices for educators (Version 2). Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org

Center on PBIS. (2023). School Wide. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/topics/school-wide> (luettu 7.12.2023)

Center on PBIS. (2024a). PBIS: An evidence-based framework for making schools safe, positive, predictable, and equitable. https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/65a1ada487ac6f391d15bcdb_PBIS%20Framework%20Makes%20Schools%20Better.pdf

Center on PBIS. (2024b). Classroom PBIS. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/classroom-pbis> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024c). Tier 1. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/tier-1> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024d). Tier 2. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/tier-2> (luettu 31.1.2024)

Center on PBIS. (2024e). Tier 3. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/tier-3> (luettu 31.1.2024).

Center on PBIS. (2024f). What is PBIS. Positive Behavioral Interventions & Supports. <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis> (luettu 31.1.2024)

Eksote. (2019). *Verkostoyhteistyö. Onnistuneen verkostokokouksen ABC*. <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/11/Onnistuneen-verkostokokouksen-ABC-kasikirja-20.10..2019-2.pdf>

Eriksson, E., Arnkil, T. E. (2012). *Huoli puheeksi: Opas varhaisista dialogeista* (Oppaita 60). Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Heiskanen, N., Karhu, A., Savolainen, H. & Närhi, V. (2023). Implementing positive behaviour intervention and support in Finnish early childhood education and care: leadership team's perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207057>

Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia: opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-137-9>

Horner, R. H., Sugai G. & Lewis, T. (2015). *Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice?* https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5d79730226acc65b8ce8a9a6_2014%2007-07%20evidence%20base%20for%20swpbs.pdf

Itä-Suomen yliopisto. (16.5.2023). *Lasten käyttäytymistä tukeva toimintakulttuuri luodaan päiväkodeissa yhteistyössä*. https://www.uef.fi/fi/artikkeli/lasten-kayttaytymista-tukeva-toimintakulttuuri-luodaan-paivakodeissa-yhteistyossa?fbclid=IwARIVzKT_YoLea532ErtADN0zeUMhfdtIOUgq2eZPF_nrXoq-jN7H5LbBIXk (luettu 24.1.2024)

Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. (2018). ProKoulumalli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 28(2), 61–71. <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/prokoulu-malli-nakyy-tyorauhan-kehittymisena-jahyvinvointina-varkauden-kouluissa/>

Karjalainen, P., Backman, H. & Heikkilä, L. (2023). ProKoulu-toimintamalli (Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports). *Kasvun tuki aikakauslehti*, 3(1). <https://doi.org/10.61259/kt.130485>

Karjalainen, P., Pihlaja, P., Koskenalho, N., Palosaari, O. & Kouvonen, P. (2022). *Tukea arkeen!* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tukea-arkeen>

Kempainen, A.-L. (2020). *Resetti – perheluokkatoiminta edistää hyvää kodin ja koulun yhteistyötä* [Blogikirjoitus]. Suomen Vanhempainliitto. <https://vanhempainliitto.fi/blogi/resetti-perheluokkatoiminta-edistaa-hyvaa-kodin-ja-koulun-yhteistyota/>

Kerola, K., Sipilä A.-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri-koulu.

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä: tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). PS-kustannus.

LaPe Pirkanmaa. (2019). *Verkostopalaverin pelisäännöt*. <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/02/Verkostopalaverin-pelisäännöt.pdf>

Lee, A. & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and support. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>

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

Nelen, M. J., Scholte, R. H., Blonk, A. M., van der Veld, W. M., Nelen, W. B. & Denessen, E. (2021). School-wide positive behavioral interventions and supports in Dutch elementary schools: Exploring effects. *Psychology in the Schools*, 58(6), 992–1006. <https://doi.org/10.1002/pits.22483>

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

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus (2024). *Opiskeluhoolto*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto> (luettu 12.2.2024)

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Valteri-koulu. (2021). *Resetti: Perheluokista tukea kasvatustilanteisiin kotona, koulussa ja varhaiskasvatuksessa – Resetti-toiminta 2017–2020*. https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2021/04/Resetti_Perheluokista-tukea-kasvatustilanteisiin_Valteri_2021.pdf

Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). *Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa*. *Kasvatus* 52(1), 51–64.

Polso, J. & Kellokumpu, S. (2024). Opiskeluhoolto oppilaantuntemuksen tukena. Teoksessa Roiha, A. & Polso, J. (toim.) *Tunne oppilaasi: Oppilaantuntemus oppimisen kulmakivenä* (s. 233–255). Santalahti.

Rantala, A. (2024). Vanhemmat ja opettajat rakentamassa yhteistä ymmärrystä oppilaasta. Teoksessa Roiha, A. & Polso, J. (toim.) *Tunne oppilaasi: Oppilaantuntemus oppimisen kulmakivenä* (s. 256–282). Santalahti.

Santiago-Rosario, M. R., McIntosh, K., Izzard, S., Cohen Lissman, D. & Calhoun, T. E. (2023). *Is Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an evidence-based practice?* Center on PBIS, University of Oregon. [https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/651c4d7d5174726ec6da1d86_Is%20Positive%20Behavioral%20Interventions%20and%20Supports%20\(PBIS\)%20an%20Evidence-Based%20Practice.pdf](https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/651c4d7d5174726ec6da1d86_Is%20Positive%20Behavioral%20Interventions%20and%20Supports%20(PBIS)%20an%20Evidence-Based%20Practice.pdf)

Siiskonen, T., Lerkkanen M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti.

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S. & Feinberg A. (2021). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the classroom*. Center on PBIS, University of Oregon. [www.pbis.org. https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20\(MTSS\)%20in%20the%20Classroom.pdf](https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20(MTSS)%20in%20the%20Classroom.pdf)

Suomen vanhempainliitto. *Yhdessä kaikkien lasten ja nuorten puolesta*. <https://vanhempainliitto.fi/johtajalle/teemoja-kodin-ja-koulun-yhteistyohon/> (luettu 23.8.2024)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Dialoginen huolen puheeksi ottaminen*. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/kehittyvat-kaytannot/dialogiset-toimintavat/dialoginen-huolen-puheeksi-ottaminen> (luettu 23.8.2024)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Opiskeluhoolto*. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto> (luettu 25.3.2024)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Yksilökohtainen opiskeluhoolto*. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto/yksilokohtainen-opiskeluhoolto> (luettu 25.9.2024)

University of Colorado (2023). *Providing social, emotional, behavioral and special education services in School*. School health for child and adolescents. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/providing-social-emotional-behavioral-and-special-education-services-in-school>

Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dopia, B., Chen, C., Schofield, J., Whitefield, P. & Lewis, T. J. (2016). Positive behavior interventions: the issue of sustainability of positive effects. *Educational Psychology Review*, 28(1), 145–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9305-7>

