

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Närhi, Vesa; Huhdanpää, Neea; Savolainen, Pirjo; Savolainen, Hannu

Title: Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P., & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 32(2), 42-58.
<https://bulletin.nmi.fi/2023/02/16/positiivisen-kayttaytymisen-tukemisen-keinojen-opettaminen-suomalaisessa-opettajankoulutuksessa/>

Vesa Närhi
Neea Huhdanpää
Pirjo Savolainen
Hannu Savolainen

Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa

Kohokohdat

- Käyttäytymisen ongelmat ja oppituntien huono työrauha haittaavat merkittävästi sekä opettajien työhyvinvointia että oppilaiden akateemista suoriutumista. Ne myös heikentävät oppilaiden sosioemotionaalista hyvinvointia.
- Käyttäytymisen tukemisen keinot tunnetaan hyvin, mutta niiden opettamisella on vain vähäinen rooli opettajien koulutuksessa. Rooli vaihtelee opettajankoulutusohjelmittain, eikä niiden opettaminen sisälly kaikkiin ohjelmiin lainkaan.
- Käyttäytymisen tukemisen keinojen opetus painottuu erityisopettajien koulutusohjelmiin, luokanopettajien koulutuksessa niitä ei käsitellä juuri lainkaan. Tämä on yllättävää, koska käyttäytymisen ja työrauhan tukeminen on keskeinen osa juuri luokkahuonevuorovaikutusta.
- Opettajankoulutusta kehitettäessä koulutukseen tulisi sisällyttää tutkimusnäyttöön perustuvia käyttäytymisen tukemisen keinoja, jotka pitävät yllä työrauhaa.

Käyttäytymisen ongelmat haittaavat sekä opettajien työssä viihtymistä että oppilaiden keskittymistä opetukseen. Käyttäytymisen tukeminen ja opettaminen ovat keskeinen osa

opettajan työtä ja peruskouluopetukselle asetettuja tavoitteita. Käyttäytymisen tukemista on tutkittu paljon, joten tehokkaat tavat tunnetaan suhteellisen hyvin. Kansainvälisten tutki-

musten perusteella näyttöön perustuvia käyttätymisen tukemisen ja ohjaamisen keinoja opetetaan opettajakoulutuksessa vain vähän ja epäsystemaattisesti. Kävimme läpi kaikkien suomalaisten luokan- tai erityisopettajakoulutusta tarjoavien yliopistojen opinto-ohjelmat ja haimme opintojaksot, joiden tavoitteissa, sisällöissä tai pakollisissa opintomateriaaleissa oli mainittu käyttätymisen ohjaaminen, tukeminen tai opettaminen. Teemaa käsiteltiin yhteensä yhdellätoista opintojaksolla kahdessa luokan- ja viidessä erityisopettajien koulutusohjelmassa. Pääosin teema oli vain yksi osa laajempaa opintojaksoa. Tulosten perusteella käyttätymisen ohjaamista ja opettamista ei pidetä prioriteettina suomalaisessa opettajakoulutuksessa. Hyvät käyttätymisen tukemisen keinot tunnetaan, ja niiden opettaminen tuleville opettajille mitä ilmeisimmin helpottaisi heidän työuransa alkua, parantaisi luokkien työrauhaa ja mahdollistaisi käyttätymisen yksilöllisen tukemisen tavanomaisen opetuksen puitteissa.

Asiasanat: työrauha, käyttätymisen tukeminen, opettajakoulutus, häiriökäyttätymisen, inkluusio

Käyttätymisen ongelmat ja työrauha kouluissa on toistuva keskustelun ja huolen aihe koulusta käytävässä keskustelussa. Huolelle näyttää olevan myös perusteita, sillä kansainvälisten vertailujen mukaan suomalaiset koululaiset pärjäävät hyvin opillisesti, mutta oppilaiden arviot oppituntien työrauhasta eivät ole opillisen suoriutumisen kanssa samalla tasolla (Holopainen ym., 2009). Käyttätymisen tukeminen ja työrauhaa ylläpitävien rakenteiden ja toimintatapojen vakiinnuttaminen oppitunneille on keskeinen osa opettajien ammattitaitoa (esim. Wang ym., 2020).

Tutkimusnäytön perusteella tiedämme suhteellisen hyvin keskeiset käyttätymistä tukevat toimintatavat (esim. Epstein ym., 2008). Kansainvälisen tutkimuksen perusteella työrauhan tukemisen opetus on vain pienessä roolissa opettajakoulutuksissa (Freeman ym., 2014; O'Neill & Stephensen, 2011). Suomessa vastaavaa tutkimusta ei ole tehty, ja tässä tutkimuksessa selvitämme, millaisia käyttätymisen ja työrauhan tukemisen menetelmiä sisältyy suomalaiseen luokan- ja erityisopettajakoulutukseen.

Koululuokka on yhteinen ympäristö opettajille ja oppilaille, ja aiemman tutkimuksen perusteella käyttätymisen ongelmat ja huono työrauha vaikuttavat kielteisesti sekä opettajiin että oppilaisiin. Opettajien näkemyksen mukaan työrauhaongelmat ovat hyvin tavallisia opettamista häiritseviä tekijöitä (Robers ym., 2012). Oppilaiden häiritsevä käyttätymisen on keskeinen opettajien työperäisen, erityisesti emotionaalisen kuormituksen lähde (Aloe ym., 2014), ja sen on havaittu olevan yksi keskeisimmistä syistä luopua opettajan ammatista (Ingersoll, 2003). Häiritsevä käyttätymisen ja huono työrauha haittaavat luonnollisesti oppilaiden mahdollisuuksia keskittyä opetukseen. Ne ovatkin yhteydessä oppilaiden heikompaan akateemiseen suoriutumiseen sekä koulun (Arum ym., 2012; Sortkær & Reimer, 2018), luokan (Blank & Shavit, 2016) että yksittäisten oppilaiden tasolla tarkasteltuna (Cheema & Kitsantas, 2014) ja heikentävät oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Zullig ym., 2011). Käyttätymisen opettamisella ja hyvän työrauhan edellytysten luomisella on siis ilmeisen merkittävät välittömät ja pitkäkestoiset vaikutukset.

Työrauhan käsitteen määrittely on

vaihdellut historian kuluessa, eikä siitä ole yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Aiemmin työrauhan tarkastelu on ollut suppeahkoa, ja siinä on painottunut hiljaisuus ja motorinen rauhallisuus (esim. Hirsjärvi, 1983). Työrauhan näin suppea määrittely ei sovellu yhteen nykyisten opettamisen menetelmien kanssa, jotka ovat monin osin irtautuneet perinteisestä yksilöllisestä pulpettityöskentelystä, ja esimerkiksi ryhmätöillä ja luokkahuoneen ulkopuolella opiskelulla on koulunkäynnissä aiempaa suurempi rooli (ks. Slavich & Zimbardo, 2012). Hyvä työrauha voi näyttäytyä hiljaisuutena ja rauhallisuutena oppilaiden työskennellessä luokkahuoneessa omien tehtäviensä parissa, mutta hyvin erilaisena ryhmätöitä tehtäessä tai koulun ulkopuolisessa projektityöskentelyssä. Kaikissa tapauksissa hyvä työrauha sisältää mahdollisuuden keskittyä opiskeluun toisia ja toisten oppimista kunnioittavassa ympäristössä. Työrauhan eri puolet kattavana määritelmänä voidaan pitää Levinin ja Nolanin (2010) näkemystä, joka perustuu erilaisten työrauhaa häiritsevien käyttäytymisten analyysiin. Tämän näkemyksen mukaan oppimistilanteissa on hyvä työrauha, kun oppilaat keskittyvät opiskeluun, antavat toisilleen mahdollisuuden oppimiseen, kokevat oppimistilanteen fyysisesti ja psyykkisesti turvallisena sekä huolehtivat oppimisympäristöstä ja -välineistä.

Luokan työrauha ja työrauhan ylläpitämisen tavat ovat keskeinen osa luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä, jota on tutkittu vaihtelevilla käsitteistöillä ja menetelmillä. Yhteisiä ja toistuvia vuorovaikutuksen osatekijöitä tutkimuksissa ovat olleet ohjauksellinen tuki (instructional support), sosioemotionaalinen tuki (socioemotional support) ja työrauhan ylläpito (classroom

organization and management) (Wang ym., 2020). Meta-analyysissään Wang ja muut havaitsivat, että näillä kaikilla luokan ilmapiirin osa-alueilla oli merkittävät ja keskenään hyvin samansuuruiset vaikutukset sekä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen että sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Havainnon perusteella työrauhan tukemisen tavat ovat keskeinen ja merkittävä osa pedagogista vuorovaikutusta.

Vuosien varrella oppituntien työrauhan tukemista on tutkittu erilaisin menetelmin. Yhden merkittävimmistä varhaisista tutkimuksista tekivät Anderson ja muut (1980), jossa he havainnoivat opettajien toimintaa oppitunneilla kouluvuoden ajan ja vertasivat paremman ja heikomman työrauhan luoneiden opettajien toimintatapoja. He määrittelivät työrauhaa tukeviksi toimintatavoiksi kaikki, joiden avulla opettajat organisoivat oppilaita sekä opetustilaa, -aikaa ja -materiaaleja siten, että opettaminen ja oppilaiden oppimismahdollisuudet olivat mahdollisimman hyvät. Työrauhan tukeminen oli siis paljon laajempaa kuin melun ja liikkumisen hallintaa kurin ja sääntöjen avulla. Hyvän työrauhan luoneiden opettajien käyttäytymisessä korostuivat oppituntien hyvä suunnittelu ja organisointi (erityisesti hallittu ajankäyttö, rutiinien luominen oppitunneilla toistuviin tilanteisiin, siirtymien selkeä ohjeistus), opetusjaksojen keston suunnittelu ja opettavan materiaalin valinta vaikeustasoltaan oppilaille sopivaksi, työrauhaa tukevan käyttäytymisen suora opettaminen ja harjoittelu sekä runsas, ensisijaisesti onnistumisista annettu palaute.

Myöhemmin työrauhaa tukevia toimintatapoja on tutkittu interventiotutkimuksilla, joiden tuloksia on viime aikoina koottu yhteen useammassa systemaatti-

nessä katsauksessa ja meta-analyysissä. Nämä tutkimukset osoittavat, että systemaattisilla toimintatavoilla voidaan merkittävästi vaikuttaa työrauhaan. Oliverin ja muiden (2011) meta-analyysissä vedettiin yhteen tulokset siihen mennessä julkaistusta, satunnaistettua kontrolloitua tutkimusasetelmaa käyttäneistä tutkimuksista. Tulokset osoittivat, että systemaattisella työrauhaa tukevien toimintatapojen soveltamisella voidaan merkittävästi (standardoiduista keskiarvoeroista laskettu efektikoko = 0.8) parantaa työrauhaa. Samaa lopputulokseen (Tau-U:n keskiarvoisen efektikoko = 0.9; Hedgesin $g = 2.0$) tulivat Chaffee ja muut (2017) kokeellisia yksittäistapaustutkimuksia koskeneessa meta-analyysissään. Toimintatapojen vaikuttavuus näyttää olevan riippumaton luokan oppilaskoostumuksesta (Oliver ym., 2011) ja oppilaiden luokka-asteesta (Chaffee ym., 2017). Kummassakaan edellä mainitussa meta-analyysissä ei ollut mahdollista tunnistaa kaikista parhaiten vaikuttavia toimintatapoja.

Työrauhaa tukevien toimintatapojen tutkimusnäytön vahvuuden systemaattisessa arvioinnissa (Epstein ym., 2008) nostettiin esille kolme toimintatapaa, joita opettajat voivat omassa luokassaan soveltaa. Vahva näyttö oli työrauhaa tukevien käyttäytymisten suoralla opettamisella, toivottujen käyttäytymisten huomioimisella ja oppimisympäristön sosiaalisella (selkeät odotukset käyttäytymiselle), fyysisellä, ajankäytöllisellä ja opetusmenetelmällisellä organisoinnilla. Keskivahva näyttö oli niiden tilanteiden analysoinnista, joissa ongelmallista käyttäytymistä esiintyy, ja tilannetekijöiden muokkaamisesta toivottua käyttäytymistä vahvemmin tukeviksi. Laadullisemmassa systemaattisessa kirjalli-

suuskatsauksessaan Simonsen ja muut (2008) tulivat hyvin samantyyppiseen lopputulokseen.

Työrauhaa tukevien rakenteiden luominen koko oppilasryhmälle on yleistä tukea, jolla tuetaan kaikkien oppilaiden käyttäytymistä. Pyrkimys inklusiiviseen kouluun on vähentänyt niiden oppilaiden osuutta, jotka siirretään pois luonnollisesta oppimisympäristöstään opiskelemaan pienempiin ryhmiin. Kuitenkin osalla näistä oppilaista on tarve vahvempaan ja yksilöllisempään käyttäytymisen tukeen, esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön vuoksi, jonka esiintyvyydeksi on arvioitu noin 5 prosenttia (Polanczyk ym., 2015). Tavanomaisen opetuksen puitteissa koulussa toteutettuja yksilöllisiä käyttäytymisen tuen keinoja on myös tutkittu paljon, ja tällaisen tuen vaikuttavuus on selvästi osoitettu (esim. Fabiano ym., 2009; Evans ym., 2018; suomeksi ks. ADHD:n Käypä hoito -suositus, 2019).

Tehokkaiden yksilöllisten käyttäytymisen tuen menetelmien periaatteet ovat samoja kuin luokan työrauhaa tukevien toimintatapojen periaatteet. Keskeistä niissä on tehdä käyttäytymisodotukset vielä selkeämmiksi ja tarvittaessa yksilöllistää niitä tukea tarvitsevalle oppilaalle, lisätä käyttäytymisen harjoittelua ja suoraa opettamista sekä muuttaa oppilaalle hänen käyttäytymisestään annettavaa palautetta säännöllisemmäksi ja välittömämmäksi (esim. Fabiano ym., 2009). Näiden periaatteiden mukaiset yksilölliset järjestelyt mahdollistavat eriasteista tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun yhteisissä opiskeluryhmissä (Karhu ym., 2018, 2020). Koska sekä koko ryhmän toivotun käyttäytymisen tukeminen että yksilölliset tukitoimet perustuvat samoihin keskeisiin

periaatteisiin, käyttäytymisen tuesta on mahdollista muodostaa kouluun jatkumo, jossa tuen periaatteet pysyvät samoina, mutta sen intensiteetti kasvaa tarvittaessa (ks. Närhi ym., 2016).

Käyttäytymisen tukemista on perusteltua lähestyä myös itsesäätelyn käsitteen ja itsesäätelyn onnistumisen tukemisen kautta. Käyttäytymisen itsesäätelyllä tarkoitetaan, nimensä mukaisesti, ihmisestä itsestään lähtevää säätelyä, joka muokkaa hänen käyttäytymistään. Itsesäätelyä on tutkittu psykologian eri viitekehyksissä, ja käsitteelle on muodostunut painotukseltaan erilaisia merkityksiä.

Hofmannin ja muiden (2012) eri näkökulmia yhdistävä analyysi itsesäätelystä ja sen onnistumisen edellytyksistä tarjoaa hyvän käsitteellisen perustan tarkastella käyttäytymisen tukea koulussa (ks. myös Nigg, 2017, ja kotimaisilla kielillä Klenberg ym., 2019, 2020). Hofmannin ja muiden teoreettisessa käsitteistössä on koulun tukitoimien kannalta olennaisinta onnistuneen itsesäätelyn tarkastelu ympäristön tarjoaman tuen ja yksilön toiminnanohjauksen taitojen vuorovaikutuksen tuloksena. Itsesäätelyä tukeva ympäristö tarjoaa käyttäytymiselle selvän suunnan ja motivoi toivottuun käyttäytymiseen, ja itsesäätely pettää, kun ympäristön tarjoama tuki ei ole oppilaan taitoihin nähden riittävää. Itsesäätelyn tukemisen näkökulmasta aiemmin kuvatut näyttöön perustuvat käyttäytymisen tukemisen keinot koulussa ovat toisaalta suunnan selkeyttämistä selkeillä käyttäytymisodotuksilla, toisaalta motivaation vahventamista hyvällä, onnistumisista annettavalla palautteella.

Käyttäytymistä tukevat toimintatavat siis tunnetaan aikaisemman tutkimuksen perusteella suhteellisen hyvin. Keskeistä

niissä on oppimistilanteiden hyvä organisointi, työrauhaa tukevien käyttäytymisten suunnitelmallinen opettaminen ja niihin ohjaaminen ja runsas käyttäytymisestä annettava palaute oppitunneilla.

Opettajankoulutuksen perustuminen tutkimusnäyttöön on keskeinen koulutuksellinen tavoite (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Tutkimusnäyttö oppituntien työrauhan merkityksellisyydestä ja käyttäytymisen ongelmien haitoista sekä tehokkaista käyttäytymistä tukevista toimintatavoista antaisi perusteet olettaa, että näiden toimintatapojen opettaminen olisi keskeinen osa opettajankoulutusta. Näyttöön perustuvien käyttäytymisen tukemisen periaatteiden sisältyminen opettajien koulutukseen näyttää kuitenkin olevan kansainvälisen tutkimuksen perusteella suhteellisen vähäistä.

Kahdessa suunnilleen samoihin aikoihin tehdyssä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa raportoitiin, että alle puolet opettajankoulutusohjelmista tarjosi opetusta näyttöön perustuvista käyttäytymisen tukemisen periaatteista (Freeman ym., 2014) ja että noin kolmasosassa ohjelmista ne käsiteltiin kattavasti (Greenberg ym., 2014). Australialaisista opettajankoulutuslaitoksista lähes kaikki (91 %) olivat sisällyttäneet käyttäytymisen tukemisen opetusohjelmaansa (O'Neill & Stephensen, 2011), mutta opintojaksojen sisällön analyysi osoitti, että opetus ei systemaattisesti fokuoitunut näyttöön perustuviin käyttäytymisen tukemisen periaatteisiin (O'Neill & Stephensen, 2012).

Kaikkien edellä mainittujen tutkimusten perusteella on ilmeistä, että käyttäytymisen tukemisen opettaminen vaihtelee huomattavasti opettajankoulutuslaitoksittain. Erityisesti Greenberg ja muut (2014)

nostavat esiin huolen siitä, että opettajakoulutuksessa käyttäytymisen tukemisen menetelmistä ei muodostu jatkumoa teoriasta käytäntöön.

Käyttätymistä ja työrauhaa tukevien toimintatapojen opettamisen roolista suomalaisessa opettajakoulutuksessa ei tietämämme mukaan ole tehty tutkimusta. Koska työrauhaongelmat ovat tavallisia myös suomalaisissa kouluissa, opettajakoulutuksen kehittämiseksi on syytä selvittää käyttätymistä ja työrauhaa tukevien toimintatapojen opettamisen rooli suomalaisessa opettajakoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa analysoimme suomalaisten opettajakoulutusten opetusohjelmat ja tarkastelimme käyttätymistä tukevien toimintatapojen opetuksen sisältymistä niihin.

Asetimme tutkimukselle seuraavat kysymykset:

1. Kuinka monen luokan- ja erityisopettajakoulutuksen opintojakson opetusohjelman sisältöön kuuluu käyttätymistä ja työrauhaa tukevien toimintatapojen opettaminen?
2. Miten käyttätymistä ja työrauhaa tukevien toimintatapojen opettaminen jakautuu luokan- ja erityisopettajakoulutuksiin?
3. Miten opetus opintojaksoilla, joilla käyttätymisen ja työrauhaa tukevia toimintatapoja opetetaan, painottuu ryhmän ja yksilötason tukitoimien opettamiseen?

MENETELMÄT

Aineiston keruu aloitettiin selvittämällä kaikki luokanopettajakoulutusta sekä eri-

tyispedagogiikan koulutusta tarjoavat yliopistot Suomessa keväällä 2021. Luokanopettajakoulutusta oli 11 oppilaitoksessa, joista kaksi rajattiin tarkastelun ulkopuolelle, koska niiden tarjoama opettajakoulutus ei sisältänyt opettajan kelpoisuuden antavaa koulutusta kokonaisuudessaan. Tutkimukseen mukaan otetuista yhdeksästä yliopistosta kuudessa oli myös erityispedagogiikan koulutus. Yliopistoista yksi oli ruotsinkielinen.

Luokan- ja erityisopettajan tutkinon opetussuunnitelmia oli yhteensä 17, opintojaksojen kokonaismäärä oli 922. Koska käyttätymisen tukeminen on keskeinen osa opettajien ammatillisia valmiuksia, karsimme ensimmäisessä vaiheessa pois opintojaksot, joiden tarkoitus ei ole suoraan vahventaa niitä, vaan antaa opiskelussa tarvittavia taitoja ja laaja-alaista osaamista (yleis-, kieli- ja tutkimusmenetelmäopinnot), sekä opintojaksot, jotka eivät ole yhteisiä kaikille opettajaopiskelijoille (valinnaiset sivuaineopinnot) ja joiden aihe on yksilöllinen (tutkielmaopinnot). Tutkimusaineistomme koostui siis kasvatustieteen ja erityispedagogiikan perus-, aine- ja syventävien opintojen sekä luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen opintojaksojen kuvauksista (ks. kuvio 1).

Koska on ilmeistä, että vain osalla kursseja käsitellään käyttätymisen tukemista, karsimme aineistoa noudattamalla systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemisessä noudatettavaa menettelyä (Xiao & Watson, 2019), jossa ensin karsitaan pois aineisto, joka varmasti ei ole olennaista tutkimuskysymyksen kannalta, ja toisessa vaiheessa identifoidaan olennainen aineisto. Aineistomme koostui dokumenteista, jotka oli alun perin tuotettu muuhun kuin tutkimustarkoitukseen.

Menetelmällisenä lähestymistapana oli teoriaohjaava sisällönanalyysi (Bowen, 2009), jossa analyysiä ohjaavana käsitteistönä käytimme O’Neillin ja Stephensonin (2011) aiemmin käyttämiä analyysitermejä.

Ensimmäisessä vaiheessa karsimme pois opintojaksot, joiden nimessä, tavoitteissa, sisältökuvauksessa tai kirjallisuudessa ei ollut yhtään viittausta teemaan, joka mahdollisesti sisältää käyttäytymisen tukemisen opettamista. Muodostimme hakuteemat O’Neillin ja Stephensonin (2011) tutkimuksen pohjalta ja muokkasimme niitä suomen kieleen sopiviksi ja opetussuunnitelmatekstien mukaisiksi. Hakuteemat olivat ”käyttäytyminen yhdistettynä tukeen, arviointiin, sosiaaliseen tai fyysiseen ympäristöön”, ”inkluisio ja osallisuus”, ”ongelmakäyttäytyminen ja kiusaaminen”, ”luokan- tai ryhmänohjaus” ja ”vammaisryhmät, oppimisvaikeudet ja moninaisuus”. Ruotsinkielisten kurssien ($n = 47$) arviointia varten hakuteemat käänsi ruotsiksi äidinkielenään ruotsia puhuva käyttäytymisen ohjaamiseen perehtynyt alan ammattilainen. Käytimme O’Neillin ja Stephensonin (2011) alkuperäisiä hakuteemoja englanninkielisten opintojaksokuvausten ($n = 25$) arvioinnissa.

Toisessa, käyttäytymisen tukemisen opettamista sisältävien opintojaksojen identifioinnin vaiheessa otimme mukaan opintojaksot, joiden nimessä, tavoitteissa, sisällöissä tai kirjallisuudessa mainittiin käyttäytymisen tukeminen, käyttäytymisen ohjaaminen tai käyttäytymisen ohjaamisen keinot. Otimme opintojakson mukaan opetussuunnitelmassa mainitun kurssikirjallisuuden perusteella, jos käyttäytymisen tukea käsittelevä kirjallisuus oli pakollista ja sitä hyödynnettiin opintojakson tentissä, oppimistehtävässä tai muus-

sa arvioitavassa suorituksessa.

Varmistimme opintojaksojen valinnan reliabiliteetin kahteen kertaan. Käytimme arviointien yhdenmukaisuuden mittareina yhdenmukaisten arvioiden osuutta ja Cohenin kappa (κ), joka huomioi satunnaisuuden vaikutuksen yhdenmukaisuudessa (McHugh, 2012). Ensimmäisessä karsintavaiheessa kaksi tutkijaa koodasi toisistaan riippumatta viidesosan ($n = 96$) opintojaksoista. Koska tämän vaiheen reliabiliteetti jäi hieman alhaiseksi (yhdenmukaisten arvioiden osuus 85 %; $\kappa = .65$), kävivät arvioijat yhdessä läpi niiden opintojaksojen kuvaukset, joista he olivat olleet eri mieltä, ja tekivät niistä konsensuspäätöksen. Tässä vaiheessa tarkensimme hakuteemoja tutkijaryhmän yhteisessä keskustelussa. Loput opintojaksokuvaudet kävi läpi yksi tutkija merkiten ne opintojaksot, joista oli epävarma ($n = 18$). Näistäkin opintojaksoista tutkijaryhmä teki konsensuspäätöksen. Toinen reliabiliteettitarkistus tehtiin karsinnan toisen vaiheen aikana. Tässä vaiheessa kaksi tutkijaa koodasi toisistaan riippumatta kaikki ensimmäisen vaiheen arvioinnin läpäisseet opintojaksot (yhdenmukaisten arvioiden osuus 96 %; $\kappa = .68$). Opintojaksoista, joista arvioijat olivat eri mieltä, tutkijaryhmä teki konsensuspäätöksen.

Käyttäytymisen tukemista sisältäviä opintojaksoista kirjasimme ylös tarjontatiedon (luokan-/erityisopettajakoulutus), tason (perus-, aine-, syventävät opinnot), pakollisuuden, laajuuden, suoritustavan sekä tiedon, onko käyttäytymisen ohjaaminen opintojakson pääteema vai osana kurssia. Opintojaksot, jotka tarjottiin sekä luokan- että erityisopettajakoulutukseen osallistuneille, sisällytimme kumpaakin koulutusta koskeviin tarkasteluihin.

Pyysimme opintojaksojen vastuopettajilta kurseittain arvion sekä käyttäytymisen tukemisen keinojen opettamiseen käytetystä osuudesta että käyttäytymisen tukemisen teeman jakautumisesta luokan ja toisaalta yksilön käyttäytymisen tukemiseen.

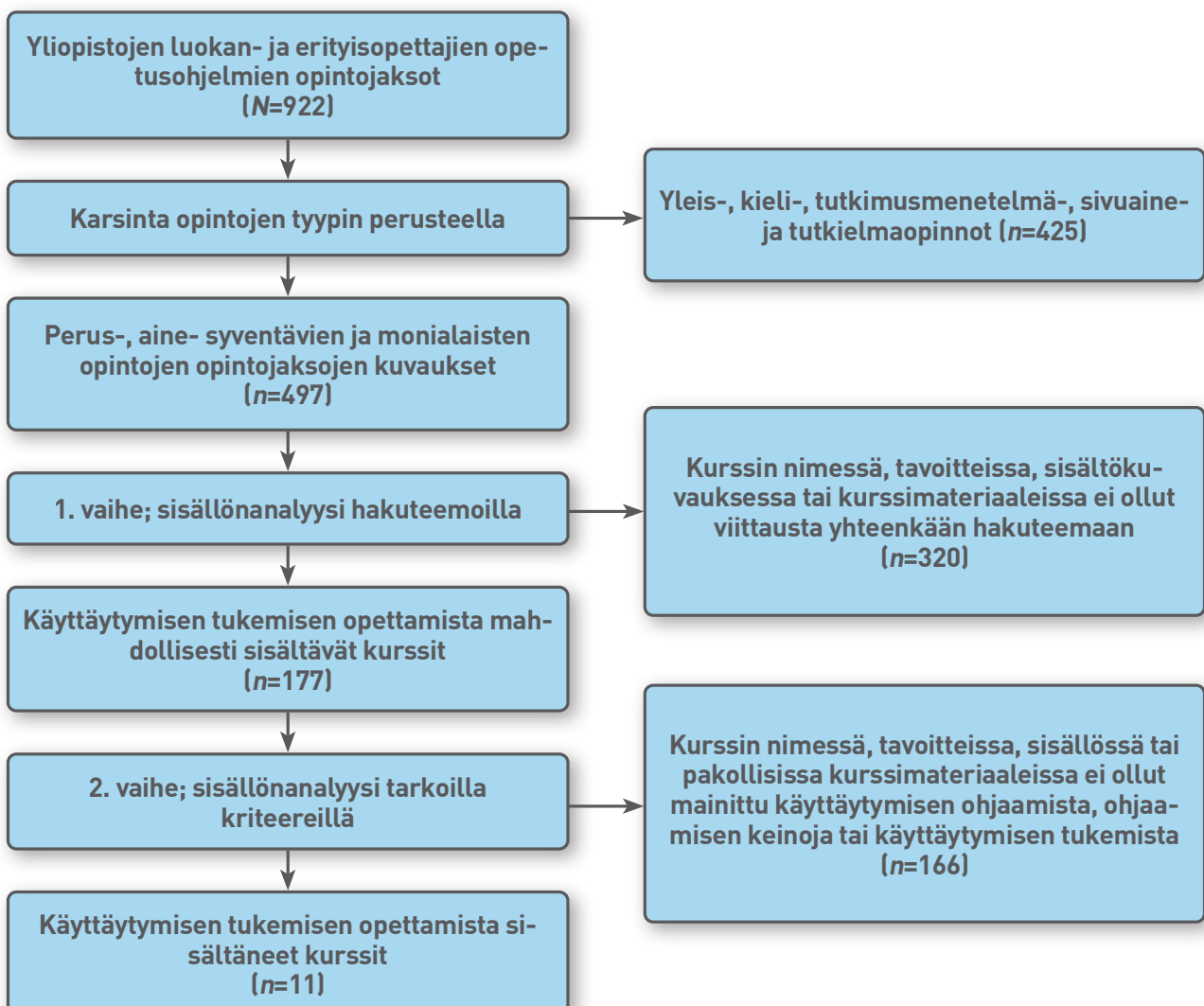
TULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteensä yhdeksän suomalaisen yliopiston luokan-

opettaja- sekä erityispedagogiikanopintojen tarjoamia opintojaksoja, joihin sisältyy yksilön tai ryhmän käyttäytymisen tukemisen teemoja. Yhteensä luokanopettajan ja erityispedagogiikan tutkintoihin sisältyviä opintojaksoja oli 922, joista tarkasteluun otettiin 497 opintojaksoa. Näistä opintojaksoista 177 sisälsi hakuteemojen mukaisia sisältöjä, ja ne otettiin tarkempaan analyysiin. Näistä opintojaksoista käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvää sisältöä opetettiin yhdellätoista (kuvio 1).

Kuvio 1

Kulkukaavio opettajakoulutusten käyttäytymisen tukemisen opettamista sisältäneiden opintojaksojen valikoimisesta tutkimuksessa



Taulukkoon 1 on koottu tiedot käyttäytymisen tukemista sisältäneistä opintojaksoista. Käyttäytymisen tukemisen teemoja sisältäviä opintojaksoja oli viidessä yliopistossa. Opintojaksot olivat lähes kaikki pääaineopiskelijoille pakollisia, ja ne sisältyivät pääosin perus- tai aineopintoihin. Yhtä opintojaksoa lukuun ottamatta niiden toteutus sisälsi kontaktiopetusta ainakin luento-opetuksen muodossa. Selkeästi tavallisin arvioinnin muoto oli tentti, noin puoleen opintojaksoista sisältyi myös oppimistehtävä.

Yhdessäkään luokanopettajan koulutuksessa ei ollut käyttäytymisen ja työrauhan tukemisen menetelmiin keskittyvää opintojaksoa, ja vain kahden yliopiston luokanopettajakoulutuksessa oli opintojakso, jonka yhtenä osasisältönä oli käyttäytymisen tukeminen. Erityispedagogiikan opetusta tarjottiin kuudessa yliopistosta, niistä viidessä oli käyttäytymisen tukemista sisältävä opintojakso, ja kolmessa koulutusohjelmassa oli opintojakso, joka keskittyi aiheeseen kokonaan. Kolmessa erityispedagogiikan opetusta tarjoavassa yliopistossa käyttäytymisen tukemista sisältäviä opintojaksoja sisältyi koulutuksen eri vaiheisiin.

Tavoitimme yhdeksän opintojakson vastuuopettajan. Opintojaksoilla, joilla käyttäytymisen tukeminen oli yhdistetty muihin sisältöihin, käyttäytymisen tukemisen opettamiseen käytetty osuus oli keskimäärin 45 prosenttia (vaihteluväli 25–80 %). Opintojaksoilla käyttäytymisen tukemisen opetuksesta käytettiin luokan työrauhan tukemiseen keskimäärin 46 prosenttia (vaihteluväli 15–100 %) ja yksilöllisiin käyttäytymisen tukitoimiin 54 prosenttia (vaihteluväli 0–85 %).

Taulukko 1

Kulkukaavio opettajankoulutusten käyttäytymisen tukemisen opettamista sisältäneiden opintojaksoiden valikoimisesta tutkimuksessa

YO	Koul. Ohj.	Taso	Toteutustapa	Käyttäytymisen ohjaamisen osuus		
				kurssista, %	jakaantuu	
					luokan ohjaamiseen, %	yksilöllisiin tukitoimiin, %
1	EO	AO	Luento- ja pienryhmäopetus, tentti	100	30	70
2	EO	AO	Itsenäinen opiskelu, tentti	50	50	50
	EO	SO	Luento-opetus, itsenäinen työskentely, verkkotehtävät, tentti	60	50	50
3	LO	AO	Kontaktiopetus, oppimistehtävät, harjoittelutunnit	30	60	40
	EO	PO	Kontaktiopetus, oppimistehtävä, tentti ^a	25	Tietoa ei saatavilla	
	EO	AO	Luento-opetus, oppimistehtävä ryhmätyönä, tentti	80	100	0
4	EO	SO	Luento-opetus, oppimistehtävä ryhmätyönä, tentti ^b	100	15	85
	LO	AO	Luento- ja pienryhmäopetus, tentti	25	15	85
	EO	PO	Luento-opetus, itsenäinen työskentely, tutustumiskäynnit, tentti		Tietoa ei saatavilla	
5	EO	AO	Luento- ja pienryhmäopetus, tentti		Tietoa ei saatavilla	
	EO	PO	Luento-opetus, ryhmätehtävät ja -seminaarit, artikkelianalyysi	100	50	50
6-9	Ei käyttäytymisen tukemista käsitteleviä kursseja					

^akurssin laajuus 6 opintopistettä; muiden kurssien laajuus 5 op

^bvalittavissa oleva kurssi; muut kurssit olivat pakollisia

Huom. YO – yliopisto; EO – erityisopettajakoulutus; LO – luokanopettajakoulutus; PO – perusopinnot; AO – aineopinnot; SO – syventävät opinnot

POHDINTA

Tarkastelimme kaikkien Suomen luokan- tai erityisopettajaksi pätevöittävien yliopistollisten koulutusohjelmien sisällöt ja analysoimme opintojaksokuvauksista käyttäytymistä tukevien toimintatapojen sisällyttämisen niihin. Tulosten perusteella

toimintatapojen opettamisella on kaiken kaikkiaan vain pieni rooli erityisesti luokanopettajankoulutuksessa; suurimmassa osassa koulutusohjelmia siihen liittyviä sisältöjä ei mainittu. Erityisopettajakoulutukseen aihetta oli sisällytetty enemmän kuin luokanopettajakoulutukseen. Neljässä opettajankoulutusta tarjoavassa yliopistos-

sa käyttäytymisen tukemisen opettamista sisältäviä opintojaksoja ei ollut opintojaksokuvausten perusteella lainkaan.

Havaintomme käyttäytymistä tukevien toimintatapojen opettamisen vähäisyydestä viittaavat siihen, että niiden rooli on vielä vähäisempi suomalaisessa opettajankoulutuksessa kuin Yhdysvalloissa (Freeman ym., 2014; Greenberg ym., 2014) ja Australiassa (O'Neill & Stephenson, 2011). Pohtiessaan syitä niiden opettamisen vähäisyyteen Greenberg ja muut (2014) nostavat esiin kolme mahdollista syytä. Ensimmäinen on, että opettajankoulutuksessa on vahva luotto siihen, että ohjauksellinen virtuositeetti (instructional virtuosity) on riittävä ehkäisemään työrauhaongelmat (ks. Farkas & Duffett, 2010). Toinen syy on opettajankouluttajien haluttomuus sitoutua ja rajoitautua näyttöön perustuvien toimintatapojen opettamiseen ja kolmas pyrkimys painottaa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden ammatillisen opettajuuden kehittymistä (professional formation) eikä selkeiden toimintatapojen opettamista (ks. Cochran-Smith & Lythe, 1999). Greenbergin ja kumppaneiden (2014) pohdinta koskee yhdysvaltalaista opettajankoulutusta, mutta nähdäksemme on syytä olettaa, että ainakin osin samantyyppiset tekijät ovat taustalla Suomessakin.

Käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen oli pääsääntöisesti liitetty osaksi muitakin aiheita käsitteleviä opintojaksoja. Aiheet, joihin käyttäytymisen tukeminen oli yhdistetty, olivat vaihtelevia: tavanomaisia olivat toisaalta kehitykselliset vaikeudet, toisaalta vuorovaikutus ja oppilaiden osallisuuden tukeminen. Oletettavaa on, että lähestymistapa käyttäytymisen tukemiseen vaihtelee opintojak-

son muiden sisältöjen mukaisesti. Siitä, kuinka hyvin näyttöön perustuvat tukitoimet tulevat katetuksi opintojaksoilla, ei käytettävissä olleen aineiston perusteella voi tehdä luotettavaa johtopäätöstä. Sellaisen tekeminen edellyttäisi opintojakson kirjallisuuden ohella myös muiden koulutusmateriaalien tarkastelua. Opintojaksojen kirjallisuuden tarkastelun perusteella oletettavaa kuitenkin on, että näyttöön perustuvien tukitoimien käsittelyn kattavuus vaihtelee.

Julkaistuja systemaattisia katsauksia tai meta-analyysejä oli sisällytetty vain kolmeen opintojaksoon, ja muiden opintojaksojen kirjallisuus koostui pääosin kotimaisilla kielillä kirjoitetuista oppikirjoista. Tämä oli yllättävää, kun otetaan huomioon, että viime aikoina on yhä enemmän painotettu tutkimusnäyttöön perustuvien menetelmien opettamista opettajankoulutuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016).

Suurin osa identifioituista opintojaksoista sisältyi vain erityisopettajien koulutukseen. Näyttää siis siltä, että käyttäytymisen tukeminen mielletään opettajankoulutuksessa enemmän erityis- kuin luokanopettajien työnkuvaan kuuluvaksi. Tämän voi äärimmillään tulkita heijastavan sitä, että luokanopettajakoulutuksessa oletetaan oppilaiden hyvän käyttäytymisen olevan itsestään selvää ja että siitä poikkeamisen katsotaan kuuluvan erityisopetuksen piiriin. Voidaan myös ajatella, että muu annettu koulutus riittää myös käyttäytymisen tukemiseen eikä tarvetta käyttäytymisen tukemisen keinojen opettamiselle siten ole (vrt. Greenberg ym., 2014). Toisesta näkökulmasta havaintoa voi tulkita myös niin, että opettajankoulutuksen kokonaisuudessa erityisopettajia pidetään

merkittävänä asiantuntijoina, joiden tehtävä koulun sisäisessä työnjaossa on toimia luokanopettajien tukena käyttäytymistä tukevien toimintatapojen soveltamisessa.

Kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa tarkoittaisivat sitä, että sosiaalisen käyttäytymisen opettamista ei mielletä luokanopettajan työn keskeiseksi sisällöksi. Sosiaalisen käyttäytymisen opettaminen on kuitenkin keskeisellä sijalla opetuksen järjestämistä säätelevissä ja ohjaavissa asiakirjoissa, ja tämän tulkinnan mukaisesti opettajakoulutuksen käytäntö näyttäisi olevan ristiriidassa niiden kanssa. Toinen tulkinta on nähdäksemme perusteltu, sillä erityisopettajien toimiminen sekä konsultoivana asiantuntijana että opettajan työparina yhteisopettajuusmalleissa on lisääntynyt kouluissa. Tällainen yhteistyö kuitenkin helpottuisi huomattavasti, jos luokanopettajia olisi jo peruskoulutusvaiheessa perehdytetty näyttöön perustuviin käyttäytymisen tukemisen tapoihin.

Wangin ja muiden (2020) luokan ilmapiiriä kuvaavasta ryhmittelystä luokanopettajien koulutuksessa näyttää painottuvan ohjauksellinen tuki. Tuoreessa, kahden suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstien analyysissä raportoitiin, että oppiaineen sisältöjen hallintaan ja oppiaineen opettamiseen liittyviä tavoitemainintoja oli hieman yli viidesosa kaikista maininnoista (Metsäpelto ym., 2021).

Didaktiset valmiudet ovat luonnollisesti keskeinen osa opettajan ammattitaitoa, ja ohjauksellisella tuella on merkittävä vaikutus oppilaiden akateemisessa onnistumisessa ja sosioemotionaalisessa hyvinvoinnissa. Huomioitavaa on, että niiden vaikutukset oppilaiden akateemiseen onnistumiseen ja sosioemotionaaliseen hy-

vinvointiin ovat kuitenkin vain samaa suuruusluokkaa kuin kahden muun Wangin ja muiden kuvaaman keskeisen elementin, työrauhaa tukevien toimintatapojen ja sosioemotionaalisen tuen vaikutus. Tämän havainnon perusteella kaikki elementit ovat tärkeitä ja optimaalisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa ne kaikki toteutuvat. Tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että suomalaisessa opettajakoulutuksessa käyttäytymistä tukevia toimintatapoja opetetaan vain vähän. Tuloksemme on yhdenmukainen Metsäpellon ja muiden havaintojen kanssa, sillä heidän aineistosaan käyttäytymisen tukemiseen liittyviä tavoitemainintoja ei ollut lainkaan.

Opetusharjoittelut ovat keskeinen osa opettajakoulutusta: ne valmentavat opiskelijoita käytännön kokemusten kautta ammattiin. Kuitenkin vain yhden harjoitteluopintojakson sisältönä oli mainittu käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen, joten mitä ilmeisimmin sitä ei pidetä opetusharjoittelun keskeisenä sisältönä. Tämä on toisaalta realistista – koska oppimista tukevan käyttäytymisen ja sitä tukevien toimintatapojen vakiinnuttaminen luokkaan on pitkäjännitteistä työtä, on ilmeistä, että lyhyiden opetusharjoittelujen puitteissa toimintatapojen harjoitteluun on vain vähän mahdollisuuksia. Harjoittelussahan opiskelija asettuu oppimisympäristöön, joka on jo luokan opettajan/-ien organisoima ja jossa on jo vakiintuneet toimintatavat. Opettajiksi valmistuvien käyttäytymisen ohjaamisen taitojen vahvistamiseksi olisikin syytä pohtia, onko koulutukseen mahdollista luoda rakenteita, joilla teoreettinen opetus voitaisiin yhdistää käyttäytymisen ohjaamisen harjoitteluun jo opintojen aikana. Tämän tyyppisen opetuksen on havaittu olevan

yhteydessä vahvempaan valmiuteen käyttäytymisen ohjaamisessa (Cristofferson & Sullivan, 2015).

Pyrkimys inklusiiviseen kouluun on vähentänyt niiden oppilaiden osuutta, jotka opiskelevat pienryhmissä, erillään luonnollisesta oppimisympäristöstään. Osalla aiemmin pienempiin ryhmiin siirretyistä oppilaista on ikätovereitaan heikommalla toiminnanohjauksen taidot, joiden avulla heidän tulisi suoriutua yleisopetuksen luokissa. Suhteutettuna Hofmannin ja muiden (2012) teoriaan ympäristön merkityksestä itsesäätelyn tukemisessa, tarve systemaattiseen käyttäytymisodotusten selkeyttämiseen ja hyvän sosiaalisesta käyttäytymisestä annetun palautteen lisäämiseen yleisopetuksessa on inklusion toteuttamisen myötä ilmeinen.

Samanaikaisesti julkisessa keskustelussa esiintyy usein väite, että koulujen suunnittelussa ovat painottuneet avoimet ja vaihtelevat oppimisympäristöt (ks. Nieminen, 2021). Avoimet oppimisympäristöt ja toiminnalliset oppimistavat luovat mahdollisuuksia oppilaiden itseohjautuvuutta kunnioittavaan opiskeluun. Toisaalta avoimet ympäristöt sisältävät perinteistä luokkahuonetta enemmän ärsykejä ja vastaavasti tarjoavat usein ristiriitaisia vihjeitä toivotusta käyttäytymisestä; lisäksi toiminnalliset oppimistavat asettavat suuremmat vaatimukset oppilaan toiminnanohjauksen taidoille, mikä lisää itsesäätelyn epäonnistumisen riskiä. Avoimet oppimisympäristöt ja toiminnallisten oppimistapojen käyttö asettavat aiempaa suuremmat vaatimukset myös opettajille opettaa opiskelutilanteiden vaatimaa käyttäytymistä ja luoda työskentelyä tukevat rutiinit ja käytänteet.

Luokanopettajien työssä on olennaisen tärkeää hallita oppituntien työrauhaa tukevia toimintatapoja. Niiden systemaattinen sisällyttäminen luokanopettajakoulutukseen loisi pohjaa käyttäytymisen tukemiselle koko koulun tasolla ja auttaisi opettajia suunnittelemaan vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisiä tukitoimia – sosiaalisen käyttäytymisen tukkeinojen periaatteet ovat hyvin yhteneviä tuen kaikilla tasoilla.

Koko koulun tasolla toteutetuista käyttäytymisen tukemisen menetelmistä School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) -lähestymistavan vaikuttavuudesta käyttäytymisen ongelmien väheneemiseen on suhteellisen vahva tutkimusnäyttö (ks. Gage ym., 2018; Horner ym., 2010). Sen keskeiset periaatteet (sovitut selkeät käyttäytymisodotukset, toivottujen käyttäytymisten suora opettaminen, ensisijaisesti onnistumisista annettava palaute ja koulun aikuisten yhdenmukaiset tavat puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen) ovat yhtenevät luokan työrauhan tukemisen keskeisten keinojen kanssa, mutta niitä toteutetaan koulun kaikissa tiloissa ja tilanteissa. Suomessa tällaista lähestymistapaa on toteutettu ProKouluissa (www.prokoulu.fi). Samat periaatteet ovat keskeiset myös yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden koulun tukitoimissa (esim. Fabiano ym., 2009). Toimintatapojen periaatteiden opettaminen opettajankoulutuksessa oppituntien tasolla mitä ilmeisimmin helpottaisi näyttöön perustuvien, sekä koko koulun yhteisten käytänteiden että yksilöllisempien tukitoimien käyttöä koulussa.

Tutkimuksen aineistona oli yliopistojen verkkosivuillaan julkaisemat opintojak-

sokuvaukset. Niiden yksityiskohtaisuus ja tarkkuus esimerkiksi siinä, miten kurssikirjallisuus oli ilmoitettu, vaihtelivat. Tämän vuoksi on mahdollista, että osa kursseista, joilla käsiteltiin käyttäytymisen tukemista, jäi tässä tutkimuksessa identifioimatta. Emme pidä tätä riskiä kuitenkaan merkittävänä, koska kurssien valinnassa käyttämämme kriteerit olivat hyvin kattavat.

Oletamme, että käyttäytymisen tukemista käsitellään jonkin verran myös sellaisilla opintojaksoilla, joiden tavoitteissa sitä ei ole mainittu. Oletamme kuitenkin myös, että keskeinen opetussisältö on mainittu opintojakson kuvauksessa ja että kuvauksen ulkopuolisten sisältöjen käsittely on satunnaista ja sisällöltään vaihtelevaa. Näin ollen katsomme, että keskeinen tuloksemme käyttäytymisen tukemisen keinojen opettamisen vähäisyydestä opettajakoulutuksessa, erityisesti luokanopettajakoulutuksessa, on luotettava.

Saimme tiedon vain osasta opintojaksoja selvittäessämme käyttäytymisen tukemisen osuutta opintojakson kokonaisuudessa (puuttuvaa tietoa 18 %) ja käyttäytymisen tukemisen osuuden jakautumista luokan ohjaamiseen ja yksilöllisiin tukitoimiin (puuttuvaa tietoa 27 %), mikä hieman heikentää tulosten luotettavuutta näiltä osin. Osa opiskelijoista perehtyy käyttäytymisen tukemiseen myös muissa opinnoissaan, esimerkiksi opinnäytetöissään. Tämän tyyppisiin yksilöllisiin valintoihin perustuvat perehtymiset ovat tämän tutkimuksen ulkopuolella, koska halusimme tarkastella käyttäytymisen tukemisen opettamisen roolia opettajakoulutuksen ammatillisissa ydinsisällöissä.

Jatkotutkimuksen tarve on ilmeinen. Opintojaksokuvausten antamaa tietoa on

mahdollista syventää haastattelemalla opintojaksojen vastuopettajia ja tarkastelemalla opintojaksojen koulutusmateriaaleja kokonaisuudessaan. Näin olisi mahdollisuus vastata kysymyksiin näyttöön perustuvien toimintatapojen opettamisen kattavuudesta opettajakoulutuksessa. Opettajakoulutuksen kokonaisuuden historiallista rakentumista ja erityisesti käyttäytymisen tukemisen roolia olisi mielenkiintoista selvittää tarkastelemalla opettajakoulutuksen opetussuunnitelmia ja niiden painotuksia eri aikakausilta.

Hyvän työrauhan edellytysten luominen ja sen mukaisten käyttäytymistapojen opettaminen ovat keskeinen osa opettajan työhön kuuluvaa sosiaalisten taitojen opettamista ja pedagogista osaamista. Työrauhaa tukevia käyttäytymisen tapoja ei opeteta oppilaille niiden itsensä vuoksi, vaan niiden opettamisella mahdollistetaan koulussa keskittyminen akateemisten taitojen oppimiseen ja opettamiseen. Opettaessa työrauhaa tukevia käyttäytymistapoja opetetaan myös vastuun ottamista omasta työstä ja ympäristöstä ja toisen ihmisen työn ja arvokkuuden kunnioittamista – taitoja, jotka ovat arvokkaita ja arvostettuja koulun jälkeisessä elämässä, myöhemmästä elämänpäästä riippumatta. Niiden opettaminen liittyy keskeisesti koululle asetettuihin sosiaalisten taitojen opettamista koskeviin kasvatustavoitteisiin (Opetushallitus, 2014; ks. myös Saloviita, 2014).

Käyttäytymisen tukeminen on keskeinen osa luokan vuorovaikutusilmapiirissä, joka yhdessä muiden tekijöiden sekä opetuksellisen ja sosioemotionaalisen tuen kanssa on yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja psyykkiseen

hyvinvointiin. Myös niiden oppilaiden kouluasuorutusta, joilla on muita suurempi tarve yksilölliseen käyttäytymisen tukeen, voidaan merkittävästi helpottaa koulun tukitoimilla.

Tämän tutkimuksen perusteella on ilmeistä, että näyttöön perustuvien käyttäytymistä tukevien toimintatapojen opetus suomalaisessa opettajankoulutuksessa, erityisesti luokanopettajankoulutuksessa, on vain vähäistä. On perusteltua olettaa, että opettajankoulutus ei anna valmistuville opettajille kattavia valmiuksia suoritua opettajan työn yhdestä keskeisestä osa-alueesta; käyttäytymisen tukemisen taitojen hankkiminen jää opettajiksi valmistuvien itsenäisen ammatillisen kehittämisen varaan. Näin ei tarvitsisi olla, käyttäytymistä tukevat toimintatavat tunnetaan aikaisemman tutkimuksen perusteella hyvin. Ne ovat konkreettisia toimia, joita opettaja voi tehdä, ja niiden periaatteet ovat suhteellisen helposti opetettavissa.

Kirjoittajatiedot:

Vesa Närhi, PsT, dos., yliopistotutkija; Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Neea Huhdanpää, KK, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Pirjo Savolainen, KL, tutkija, Niilo Mäki Instituutti, lehtori, Itä-Suomen yliopisto

Hannu Savolainen, KT, professori, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus (2019). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. www.kaypahoito.fi
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343-356.
- Arum, R., Ford, K., & Velez, M. (2012). School discipline, student achievement, and social inequality. In R. Arum & M. Velez (Eds.), *Improving learning environments: School discipline and student achievement in comparative perspective* (pp. 1-41). Stanford University Press: Stanford, CA.
- Blank, C. & Shavit, Y. (2016). The association between student reports of classmates' disruptive behavior and student achievement. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858416653921>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-41. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H., & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149-164.
- Cheema, J. R. & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1261-1279.
- Christofferson, M. & Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264.
- Cochran-Smith, M. & Lythe, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305

- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, K. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. Washington, D.C., National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T., & Ray, A. R. (2018). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 157–198.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis, A. M., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29, 129–140.
- Farkas, S. & Duffett, A. (2010). Cracks in the ivory tower? The views of education professors circa 2010. Washington DC: Thomas B. Fordham Institute. <http://www.edexcellence.net/publications/cracks-in-the-ivory-tower> (viitattu 9.6.2021)
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120.
- Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education*, 52(3), 142–151. <https://doi.org/10.1177/0022466918767847>
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: Classroom management. Revised. National Council on Teacher Quality.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1983). Kasvatustieteen käsitteistö. Otava.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174–180.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for schoolwide positive behavior support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1–14.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Karhu, A., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475–489. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2020). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. & Määttä, S. (2019). KUMMI 19. Självreglering och executive färdigheter. Att stöda ritkning, motivation och kapacitet i skolan. Niilo Mäki Institutet.
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. & Määttä, S. (2020). KUMMI 19. Itsesääteily ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. Niilo Mäki Instituutti.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of classroom management: A professional decision-making model (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276–282.
- Metsäpelto, R. L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: näkökulmana moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179.
- Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 361–383.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen, s. 185–207. PS-kustannus.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior, *Campbell Systematic Reviews*, 2011, 4. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>

- O'Neill, S. C. & Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.3>
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Classroom behaviour management content in Australian undergraduate primary teaching programmes. *Teaching Education*, 23(3), 287–308.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajan_koulutuksen+kehittämisohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehittämisohjelma+%2813.10.2016%29.pdf
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- 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.
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608.
- Sortkær, B. & Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender – evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 511–528. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1460382>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>