

Myönteinen käyttäytymisen tuki luokassa:

Käyttäytymisen tuki inklusiivisessa oppimisympäristössä

Terrance M. Scott, Kristy Lee Park, Jessica Swain-Bradway & Eric Landers

Julkaistu: International Journal of Behavioral Consultation and Therapy Volume 3, No. 2, 2007

Alkuperäisen englanninkielisen artikkelin lähdeviittaus: Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy Volume 3, No. 2, 2007, 223-235.

Suomennos: Annukka Salo

Abstrakti

Opettaminen julkisessa koulussa on vaativaa työtä, johon tuo haastetta luokan monimuotoinen dynamiikka. Myös oppilaat, joilla ei ole erityisvaikeuksia, tarvitsevat tukea käyttäytymiseen, mutta sen lisäksi yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä enemmän oppilaita, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. On näyttöä siitä, että vaikuttava ohjaus ja toimivien oppimisympäristöjen kehittäminen vähentää käyttäytymisen pulmia niillä oppilailla, joilla on takanaan aikaisempia epäonnistumisia koulutiellään. Myönteinen käyttäytymisen tuki (positive behavior support, PBS) tarjoaa viitekehyksen sellaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun, jotka parantavat opettajan mahdollisuuksia vaikuttavan ohjauksen tarjoamiseen kaikille oppilaille, mikä lisää onnistumisia ja vähentää ei-toivottua käyttäytymistä koko koulun tasolla. Samoja myönteisen käyttäytymisen tuen osatekijöitä, ennakointia, ennaltaehkäisyä, johdonmukaisuutta ja arviointia, voidaan soveltaa myös luokassa vähentämään ei-toivottua käyttäytymistä ja lisäämään onnistumisia sekä oppimisessa että sosiaalisissa tilanteissa. Tässä artikkelissa kuvataan avaintekijät myönteiseen käyttäytymisen tukeen luokassa ja tarjotaan niistä käytännön esimerkkejä. Myönteisen käyttäytymisen tuen peruserä on se, että mitä toimivammaksi oppimisympäristö on suunniteltu, sitä paremmin se mahdollistaa luokkien sujuvan ja tehokkaan työskentelyn, jolloin opettajat

pystyvät tunnistamaan ja arvioimaan oppilaiden erityistarpeita ja suunnittelemaan tukea.

Avainsanat: tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt, luokanhallinta, myönteinen käyttäytymisen tuki, vaikuttava ohjaus

Julkisessa koulussa opettaja kohtaa monenlaisia oppilaiden käyttäytymisen haasteita. Usein ensimmäiseksi ajatellaan väkivaltaa tai rikollisuutta. Kuitenkin yleisimmät kurinpidolliset ongelmat ovat opetuksen välttämiseen pyrkivä käyttäytyminen (kuten luvattomat poissaolot ja myöhästely), sen jälkeen seuraavana tappelut ja toisten häiritseminen – joka taas voivat johtaa oppilaan määräämiseen poistumaan ja siten opetuksen välttämiseen (Mc Fadden, March, Price, & Hwang, 1992; Morgan D’Atrio, Northrup, LaFleur, & Spera, 1996). Lisäksi monissa koulussa esiintyy edelleen päivittäin tai viikoittain kiusaamista, epäkunnioittavaa käyttäytymistä, haukkumista ja yleistä tunnin häirintää (DeVoe ym., 2004). Selvästi suurin osa häiritsevästä käyttäytymisestä, jota opettajat kohtaavat päivittäin, ei kuitenkaan ole kovin väkivaltaista ja intensiivistä, vaan enemmänkin se on usein toistuvaa ja vie huomattavan paljon aikaa opetukselta (Sprague & Walker, 2000). Tähän kuuluu epäkunnioittava käyttäytyminen, ohjeiden noudattamatta jättäminen tai se, että oppilas puuhailee tunnilla muuta kuin olisi tarkoitus. Yleisesti ottaen opettajat kertovat, että heidän työssään hankalinta ovat oppilaiden käyttäytymisen haasteet, joka aiheuttavat heille eniten stressiä (Furlong, Morrison, Dear, 1994; Kuzsman & Schnall, 1987; Safran & Safran, 1988).

Ei liene epäilystä siitä, etteikö julkisessa koulussa opettaminen olisi lievästikin sanottuna vaativaa työtä. Luokan monimuotoinen dynamiikka luo haasteita kenelle tahansa opettajalle. Kuitenkin nykyään luokanopettajan rooli muuttuu koko ajan moniulotteisemmaksi, koska opettajan pitää huomioida yhä moninaisempia oppimisen ja käyttäytymisen tuen tarpeita oppimisympäristössä (McLeskey, Henry, & Hodges, 1998). Näissä tilanteissa opettaja voi joutua järjestämään useampia pienryhmätoimintoja luokassa samaan aikaan kun opettaa tai ohjaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Samaan aikaan hänen täytyy myös pystyä ylläpitämään riittävää työrauhaa luokassa.

Myös oppilaat, joilla ei ole erityisvaikeuksia, tarvitsevat tukea käyttäytymiseen (DeVoe ym., 2004), mutta sen lisäksi yleisopetuksen luokissa

opiskelee yhä enemmän oppilaita, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä (Cheney & Barringer, 1995; McLesky ym., 1999; Sawka ym., 2002). Vaikka heidän osuutensa oppilasmäärästä on pieni, vain yhdestä viiteen prosenttia oppilaista, he edustavat kuitenkin tyypillisesti noin puolta kurinpidollisten toimien kohteeksi joutuvista (Sugai, Sprague, Horner, & Walker, 2000; Taylor-Greene ym., 1997) ja lisäävät tarvetta niille tiedoille ja taidoille, joiden avulla opettajat voivat hallita käyttäytymistä tehokkaasti, jopa jo alaluokilla (Sawka, McCurdy, & Mannella, 2002). Nämä kaksi asiaa ovat selviä: (1) oppilaan käyttäytyminen ei muutu itsestään paremmaksi pelkästään inklusion avulla yleisopetuksen luokassa (Cartwright, Cartwright, & Ward, 1998; Gable, McLaughlin, Sindelair, & Kilgore, 1993), ja (2) pelkkä rankaiseminen ja rajoittaminen (kuten luokasta poistaminen tai koulusta erottaminen) on tehotonta (Hyman & Perone, 1998; Shores, Gunter, & Jack, 1993; Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991). Lisäksi niin kauan kun tehokkaita keinoja käyttäytymisen hallintaan ei ole, jatkuvat epäonnistumiset johtavat usein opettajien väsymiseen ja loppuunpalamiseen (Zabel & Zabel, 2002) sekä oppilaiden elämässä monenlaisiin kielteisiin tapahtumiin, joihin liittyy sosiaalihuollon ja mielenterveyspalveluiden tarve tai joutuminen tekemisiin rikosseuraamuslaitoksen kanssa (Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Sprague, Walker, Stieber, Simonsen, Nishioka, & Wagner, 2001; Tremblay, Mass, Pagani, & Vitaro, 1996).

Kokeneille opettajille voi olla aivan luontevaa työskennellä näissä olosuhteissa, koska he ovat tehneet sitä jo vuosia. Vastavalmistuneille opettajille tämä voi kuitenkin olla suuri haaste. Tutkimuksissa on todettu, että uudet opettajat kokevat varsin yhdenmukaisesti, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia luokanhallintaan siinä vaiheessa, kun he aloittavat työnsä (Davies & Ferguson, 1997; Gold, 1996; Jones, 1996; Mitchell & Arnold, 2004; Rickman & Hollowell, 1981; Safran & Safran, 1998; Veeman, 1984), ehkä siksi, ettei opettajankoulutuslaitoksissa saa riittävästi harjoitusta ja ohjausta luokanhallintaan erilaisten oppijoiden ja käyttäytymisen haasteiden kanssa (Camberlain & Vallance, 1991; Coombs-Richardson & Mead, 2001; Teasley, 1996). Itseasiassa suurin osa opettajista kertoo oppineensa ryhmänhallintataidot vasta työelämässä (Sawka, MacCurdy, Mannella, 2002). Siksi monet uraansa aloittelevat opiskelijat mainitsevat luokanhallinnan yhdeksi suurimmista huolenaiheistaan (Mastrilli & Sardo-Brown,

2002) ja monet kertovat tämän saman syyn lopulta johtaneen ammatin vaihtoon (Luekens, Lyter, Fox, Chandler, 2004).

Myönteistä kuitenkin on, että viimeaikaisten tutkimusten mukaan tehokkailla ohjausmenetelmillä voidaan *ennaltaehkäistä* oppimisen pulmien kehittymistä ja puutteita sosiaalisissa taidoissa (Brestan & Eyberg, 1998; Brophy, 1986; Kame'enui, Good, & Harn, 2005; Lyon ym., 2001; Simmons, Kame'enui, Good, Harn, Cole & Braun, 2002; Tolan & Guerra, 1994; Webby, Lane, & Falk, 2003). Lyhyesti sanottuna, tehokkaalla ohjauksella voidaan estää oppilaita jäämästä jälkeen opetuksessa ja siten ehkäistä epäonnistumisten kasaantumista. Oppilaat, jotka saavat tehokasta ohjausta, eivät ehkä yhtä todennäköisesti pyri ongelmakäyttäytymisen avulla välttelemään tehtäviä, jotka ovat heille liian vaikeita tai mahdottomia (Ferro, Foster-Johnson, Dunlap, 1996; Fleming, Harachi, Cortes, Abbot, Catalano, 2004). Viimeisenä mutta ei vähäisimpänä, tehokas ohjaus liittyy oppimisen lisäksi myös sosiaaliseen pärjäämiseen; oppilaille pitää opettaa sosiaalisia taitoja samoin kuin muitakin tietoja ja taitoja (Anderson & Kincaid, 2005; Greer-Chase, Rhodes, & Kellam, 2002; Scott, Nelson, & Liaupsin, 2000).

Yksinkertaisesti sanottuna, tehokas ohjaus lisää ja edistää oppilaan oppimista riippumatta siitä, mitä taitoa yritetään opettaa. Se, että luokassa on paljon oppilaita, joilla on hyvin erilaisia taitoja ja haasteita oppimisen ja käyttäytymisen suhteen, vaikeuttaa tehokkaan ohjauksen tarjoamista jokaiselle. Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä myönteisen käyttäytymisen tuen käytäntöjä ja menetelmiä, joiden käyttö luokassa parantaa opettajan mahdollisuuksia tarjota tehokasta opetusta kaikille oppilaille, mikä puolestaan lisää oppilaiden menestystä opinnoissa ja vähentää ei-toivottua käyttäytymistä.

Myönteinen käyttäytymisen tuki

Myönteisessä käyttäytymisen tuessa ajatuksena on, että käyttäytyminen on ennustettavaa, ja ennustettavissa olevia ongelmia voidaan ennaltaehkäistä. Kuten jokainen opettaja voi todistaa, ei-toivottu käyttäytyminen, silloin kun se on laaja-alaista, on yleensä ennustettavaa tietyissä tilanteissa. Myönteisessä käyttäytymisen tuessa suunnitellaan tietyt säännöt, rutiinit ja

olosuhteet, joiden avulla voidaan vähentää sellaisia käyttäytymisen pulmia, jotka johtuvat huonosti suunnitellusta oppimisympäristöstä. Myönteiseksi käyttäytymisen tueksi voidaan suunnitella nelivaiheinen runko, jonka sisällä toteutetaan tehokkaita ohjausmenetelmiä. Ensimmäisessä vaiheessa pyritään ennakoimaan ongelmia: kuka, miten, milloin, missä, ja miksi juuri näissä olosuhteissa tapahtuu epäonnistuminen. Ymmärrys ongelmasta on avain sen ennustettavuuteen ja antaa mahdollisuuden sen ennaltaehkäisyyn. Toisessa vaiheessa kehitetään sellaiset säännöt, rutiinit ja olosuhteet, joilla ongelmaa voidaan ehkäistä. Tässä kohtaa laaditaan ohjeet oppilaille siitä, millaista on toivottu käyttäytyminen (eli mitä heidän odotetaan tekevän) ja luodaan sellainen ympäristö, jossa todennäköisyys onnistua on mahdollisimman suuri (eli autamme oppilaita onnistumaan). Rutiinit ja järjestelyt sisältävät ennakoivia strategioita, seuraamuksia ja fyysisen ympäristön järjestämistä – mihin aikuiset sijoittuvat, miten pulpetit asetellaan tai kuinka monta oppilasta kerrallaan voi osallistua kuhunkin tehtävään. Kaikkien näiden strategioiden suunnittelussa otetaan huomioon tasapuolisesti niiden tehokkuus ja realistiset toteuttamismahdollisuudet. Tämä tarkoittaa, että opettajien täytyy valita sellaiset strategiat, jotka ovat sekä toimivia että mahdollisia toteuttaa annetun ajan, tilan ja resurssien puitteissa. Kolmannessa vaiheessa nämä strategiat otetaan käyttöön johdonmukaisesti kaikkien luokan aikuisten ja oppilaiden kohdalla kaiken aikaa. Epäjohdonmukaisuus on opetuksen vihollinen. Emme hyväksy sitä, jos oppilas väittää $2+2$ olevan 5, koska muuten väärä käsitys voisi jäädä elämään. Samoin on myös sosiaalisen käyttäytymisen kanssa, jos virheitä katsotaan läpi sormien. Vaikuttava ohjaus edellyttää välitöntä ja johdonmukaista palautetta. Neljännessä vaiheessa kerätään aineistoa ohjauksen arviointia varten. Jos tarkastelu osoittaa, että oppilaat saavuttavat opetuksen tavoitteet, jatkamme niitä strategioita, joiden avulla menestys on saavutettu. Jos havaitsemme epäonnistumisia, meidän täytyy harkita uudelleen strategioitamme ja muuttaa ohjausta, rutiineja ja järjestelyjä niin, että ne mahdollistavat onnistumisen.

Myönteinen käyttäytymisen tuki koko koulun tasolla

Lisääntyvän tutkimustiedon mukaan myönteisen käyttäytymisen tuki auttaa parantamaan oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä (esim., Biglan, 1995;

Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005; Lewis & Sugai, 1999; Sugai & Horner, painossa; katsaus tutkimusperustaan ks. Anderson & Kincaid, 2005).

Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että kun koulussa käytetään näyttöön perustuvia opetusmenetelmiä, myönteinen käyttäytymisen tuki koko koulun tasolla parantaa myös oppimistuloksia (McIntosh, Chard, Boland & Horner, 2006). Kun myönteinen käyttäytymisen tuki edistää positiivista, turvallista ja tuloksellista oppimisympäristöä koko koulun tasolla, se vähentää ei-toivottua käyttäytymistä, joka haittaa oppilaan oppimista. Tietyt säännöt opetellaan ja niistä saa palautteen, käyttäytymisestä kerätään jatkuvasti tietoa ja arvioidaan, tapahtuuko edistystä.

Ennakoiva tuki kattaa erilaisia interventiomenetelmiä ja vastaa monen eri tason tarpeisiin, joita oppilailla on. Ensisijaisena tarjotaan kaikille oppilaille myönteisesti edellytykset sille käyttäytymiselle, jota heiltä odotetaan, sekä opettajajohtoiset ohjeet ja kannustimet asialliseen käyttäytymiseen (Sugai, ym., 2000). Niille oppilaille, joiden käyttäytyminen noudattaa muuta kuin toivottua mallia, otetaan käyttöön toissijaiset interventiot, joiden avulla korjataan käyttäytymistä ja vahvistetaan oikeaa toimintatapaa. Ne oppilaat, joita ensisijaiset tai toissijaiset interventiot eivät auta, tarvitsevat kolmantena yksilöllisen intervention, joka perustuu heidän omiin toiminnallisiin tarpeisiinsa. Tämä systemaattinen lähestymistapa ennakoi ei-toivotun käyttäytymisen esiintymistä ja pyrkii ehkäisemään sitä jatkossa tehokkaalla ohjauksella ja muutoksilla ympäröivässä kontekstissa niin, että oppilaan on helpompaa onnistua.

Tämän artikkelin loppuosa keskittyy kuvaamaan myönteistä käyttäytymisen tukea luokan tasolla, sekä koko luokan osalta että sellaisen yksittäisen oppilaan kohdalla, joka tarvitsee lisätukea ja täydentäviä ohjausstrategioita.

Myönteinen käyttäytymisen tuki luokan tasolla

Ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn koulussa ei riitä mikään yksittäinen interventio. Ennemminkin tarvitaan hierarkkisesti käyttöön otettavia keinoja, kuten pieniin ryhmiin keskittyviä strategioita, tai yksilöllistä tukea joillekin oppilaille, joiden kanssa ei koko koulun yhteisillä strategioilla saada tuloksia (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Sugai ym.) Myönteinen käyttäytymisen tuki koko koulun kattavana lähestymistapana luo edellytykset yhteisten odotusten

vakiinnuttamiseksi kaikille oppilaille. Myönteinen käyttäytymisen tuki luokan tasolla puolestaan perustuu samoille yhteisille odotuksille, jotka on vakiinnutettu koko koulun tasolla, mutta mahdollistaa tietyn luokan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Tällä tavoin koululla on yhteiset säännöt, yhteinen kieli ja yhteinen viitekehys, jossa käytettävät interventiot kohtaavat oppilaiden tarpeet (Scott, 2001).

Siinä missä koulun tasolla pyritään turvallisen ilmapiirin luomiseen, luokkakohtainen myönteinen käyttäytymisen tuki tähtää koko luokan toiminnan paranemiseen siten, että opettajalle jää aikaa ja voimia myös niiden oppilaiden tukemiseen, joilla on intensiivisempiä tarpeita (Hieneman, Dunlap, & Kincaid, 2005; Lohrman & Talerico, 2004). Kun samoja myönteisiä käyttäytymisen tuen piirteitä, ennakointia, ennaltaehkäisyä, johdonmukaisuutta ja arviointia, sovelletaan luokassa, ne vähentävät ei-toivottua käyttäytymistä ja lisäävät onnistumisia oppimisessa ja sosiaalisissa tilanteissa. Luokassa myönteisen käyttäytymisen tuen yleiset osa-alueet sisältävät seuraavaa: tehokas struktuuri luokanhallintaan (säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt), vaikuttavat ohjausmenetelmät, palkitsemisjärjestelmä sääntöjen mukaan toimiville oppilaille ja seuraamukset luokassa sääntöjä rikkoville (Hieneman, Dunlap, & Kincaid, 2005). Lisätukea tarvitseville oppilaille on käytössä toissijaiset interventiot, jotka tarjoavat kohdistetumpaa huomiota ja enemmän korjaavaa palautetta. Kolmanneksi, kaikkein yksilöllisintä tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymismalleihin perehdytään niin tarkasti kuin tarvitaan, jotta voidaan luotettavasti ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä.

Kun myönteistä käyttäytymisen tuen viitekehystä aletaan soveltaa luokassa, ensimmäinen askel on ymmärtää kuka, mitä, milloin, missä ja miksi ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy, jotta voidaan ehkäistä epäonnistumisia. Tyypillisesti luokassa säännöt ja odotukset toimivat suurimman osan ajasta hyvin, mutta pettävät tietyissä tilanteissa. Esimerkiksi oppilaita täytyy muistutella säännöistä enemmän silloin, jos päivän ohjelmassa on poikkeuksia, vaikkapa koe tai koulun yhteinen tilaisuus. Esimerkiksi Josh on oppilas, jolla on keskittymisvaikeuksia, ja hänen on vaikea keskittyä lukemiseen erityisesti sellaisina päivinä, kun ohjelmassa on koulun yhteistä toimintaa. Koska ongelma on ennustettavissa etukäteen, opettaja kirjoittaa hänelle muistilappuja, sekä muistuttelee suullisesti ja kehuu onnistumisista, kun hän pystyy pysymään keskittyneenä tehtävään. Samankaltaiset strategiat voivat yhtä lailla auttaa

muissa ennustettavissa olevissa tilanteissa, joissa ongelmia aiheuttaa esimerkiksi ohjeita antavan henkilön vaihtuminen (sijainen, koulunkäynninohjaaja) tai siirtymätilanteissa (siirtyminen luokasta toiseen tai aktiivisemmasta toiminnasta hiljaisempaan työskentelyyn). Toinen esimerkki on Moriah, jolle jatkuvuus on tärkeää, ja joka kokee hankalaksi tilanteet, jolloin koulussa on sijainen. Sellaisina päivinä koulunkäynninohjaaja menee häntä vastaan bussipysäkille ja kertoo, että tänään opettajalla on sijainen, sekä muistuttaa häntä luokan ohjeista ja säännöistä. Brentillä puolestaan on hankaluuksia siirtymätilanteissa koko luokan aktiviteeteista ryhmätoimintaan. Siksi hänen opettajansa varmistaa, että kaikki oppilaat tietävät ja pystyvät toistamaan ohjeet, miten siirtymätilanteessa toimitaan, mikä tarjoaa Brentille ylimääräisen muistutuksen asiasta, sekä näyttää silloin tällöin peukku vahvistaakseen asianmukaista käyttäytymistä. Kaikissa kolmessa tapauksessa (koko koulun tilaisuudet Joshilla, sijaisopettajat Moriah'lla ja siirtymätilanteet Brentillä), koulun henkilökunta on pystynyt ennakoidaan käyttäytymisen pulmat ja ehkäisemään niitä etukäteen. Jos ymmärretään, että ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee tietyssä kontekstissa, voidaan säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt miettiä tukemaan juuri kyseisiä alueita. Mitä vahvemman tuen tarvetta yleisopetuksen ryhmään tulevilla oppilailla on, sitä tärkeämpiä nämä suunnitelmat ja strategiat ovat, ei vain opetustilanteen tukevan perustan rakentamiselle vaan myös siksi, että opettajalle jää riittävästi aikaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen.

Toisessa vaiheessa kehitetään säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt, jotka räätälöidään ehkäisemään ei-toivottua käyttäytymistä juuri näissä tietyissä tilanteissa. Jotta saadaan suurin onnistumisen mahdollisuus, järjestetään oppimisympäristö ja aikuisten ohjaus siten, että se tekee asianmukaisen käyttäytymisen mahdollisimman helpoksi. Vaikka suurin osa oppilaista pärjää yksinkertaisten rutiinien ja minimaalisen ohjauksen avulla, ne oppilaat, joilla on erityistarpeita, kaipaavat usein enemmän tukea. Osana myönteiseen käyttäytymisen tukeen kuuluvaa ennaltaehkäisyn logiikkaa täytyy opettajan näissä olosuhteissa miettiä jo etukäteen, missä ja milloin nämä oppilaat saattavat epäonnistua, ja kehittää yksinkertaisin mahdollinen strategia, jolla voidaan ehkäistä epäonnistumista ja tehdä onnistuminen kaikille helpommaksi. Strategioita voivat olla esimerkiksi: muistuttelu etukäteen, pulpettien järjestäminen tilassa sujuvamman liikkumisen edistämiseksi, tai erityiset

toimintaohjeet ongelmallisten rutiinien kohdalla. Esimerkiksi sellaisina päivinä, joina on koulun yhteistä toimintaa, opettaja voi pyytää Joshin istumaan itseään lähimpänä olevaan pulpettiin, jotta voi paremmin seurata häntä ja antaa palautetta, tai Moriah'n opettaja voi jättää sijaiselle lapun, jossa pyydetään muistuttamaan Moriah'a etukäteen sovituista toimintatavoista.

Kolmannessa vaiheessa säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt toteutetaan niin, että johdonmukaisuudesta pidetään tiukasti kiinni. Opettaja miettii säännöt, jotka koskevat sellaisia keskeisiä käyttäytymistapoja, jotka ovat oppilaan onnistumisen kannalta välttämättömiä. Rutiinien ja järjestelyjen avulla opettaja voi lisätä sen todennäköisyyttä, että oppilaat pystyvät ja haluavat noudattaa sääntöjä. Nämä opettajajohtoiset asiat (ryhmiin jako, lukujärjestys, vuorovaikutus, jne.) voidaan ajatella osaksi vaikuttavaa ohjausta.

Johdonmukaisuus on ohjauksessa keskeinen tekijä. Jos esimerkiksi luokassa opettaja opettaa ja toteuttaa sääntöjä ja rutiineja, mutta muut luokassa työskentelevät aikuiset eivät, ohjauksesta tulee tehotonta aivan samoin kuin jos 2+2:n tulos vaihtelisi opettajasta ja tilanteesta riippuen. Brentin opettaja tajuaa tämän ja varmistaa, että toimintatavat siirtymätilanteissa pysyvät samoina päivästä toiseen niin, että Brent oppii toistuvien onnistumisten ja johdonmukaisen positiivisen palautteen avulla käyttäytymään odotetulla tavalla. Samoin Joshin opettajan täytyy varmistaa, että kehotukset ja muistutukset ovat johdonmukaisia silloin, kun ohjelmassa on koko koulun yhteistä toimintaa, ja että toiminnan seuraukset myös pysyvät samoina.

Viimeisessä vaiheessa arvioidaan, ovatko säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt tuoneet toivottua parannusta oppilaiden käyttäytymisen ongelmiin. Tavoitteet asetetaan ja tuloksia seurataan onnistumisen mittaamiseksi. Samalla tavalla kuin voimme mitata matematiikan opetuksen onnistumista luokan koetuloksien avulla, meidän täytyy mitata oppilaiden käyttäytymistä sekä opiskelussa että sosiaalisissa tilanteissa. Siten voimme varmistaa, että luokassa toteutettavat rutiinit ja strategiat ovat vaikuttavia siten, että oppilaat onnistuvat osallistumaan mielekkääseen toimintaan luokassa. Lisäksi yhteiset tavoitteet ja kehityksen seuraaminen yhdessä oppilaiden kanssa saa aikaan osallisuutta ja ylpeyttä suorituksista ja onnistumisesta. Vaikka arviointi usein kuulostaa vaikealta ja aikaa vievältä, on mahdollista kehittää yksinkertaisia ja tehokkaita menetelmiä, joiden avulla voi seurata oppilaiden käyttäytymisen kehittymistä. Esimerkiksi Moriah'n opettaja voi pyytää sijaista pitämään kirjaa siitä, kuinka monta ohjetta

Moriah'lle on annettu ja onko hän noudattanut niitä. Sijainen voi yksikertaisesti vetää viivan paperiin jokaisen ohjeen merkiksi ja rastin sen päälle, kun ohjetta on noudatettu. Päivän lopuksi sijainen voi jättää paperin opettajalle, joka pystyy siitä laskemaan noudatettujen ohjeiden määrän ja jakamaan sen kaikkien annettujen ohjeiden määrällä, jolloin hän saa tietää, mikä prosenttiosuus ohjeista on tullut noudatetuksi. Samoin Brentin opettaja voi merkitä, onko Brentin käyttäytyminen siirtymätilanteissa ollut asianmukaista, ja tehdä siitä yhteenvedon päivittäin tai viikoittain.

Pohdinta

Myönteinen käyttäytymisen tuki on prosessi, joka alkaa luokan tasolla siten, että aluksi arvioidaan sillä hetkellä käytössä olevat ohjauskäytännöt, jotta voidaan luoda sellainen oppimisympäristö, joka edistää sekä oppilaiden oppimista että heidän sosiaalista käyttäytymistään. Opettajien pitäisi suorittaa itsearviointi omista käytännöistään, miten tehokkaasti he käyttävät aktiivista tarkkailua, selkeää uudelleenohjausta ja täsmällistä palautetta oppilaille (Simonsen, Fairbanks, Briesch, & Sugai, 2006). Itsearvioinnin tarkoitus on miettiä luokan käytäntöjä, jotka toimivat kaikille oppilaille. Selkeät ohjeet siirtymätilanteisiin hyödyttävät muitakin luokassa kuin Brentiä. Aktiivinen tarkkailu ja täsmällinen palaute tehtävään keskittymisestä auttavat muitakin kuin Joshia sellaisina päivinä, kun koulussa on poikkeuksellista ohjelmaa, koska tilanne saattaa olla myös muille luokan oppilaille jännittävä ja heidänkin on vaikeampi pysyä tehtävien parissa. Samalla tavalla koko luokka voi tarvita muistuttamista toimintatavoista silloin, kun opettajalla on sijainen, eikä muistuttelun tarvitse kohdistua pelkästään Moriah'n. Useimmissa tapauksissa luokan toimiviin käytäntöihin on helppo lisätä sellaisia asioita, jotka auttavat voimakkaamman tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Kun ongelmat ilmenevät tietyssä kontekstissa, vahvin toimintasuunnitelma on sellainen, jota kaikki luokan aikuiset toteuttavat yhteistyössä ja johdonmukaisesti. Kaikki asianosaiset osallistuvat ongelman ennakointiin ja sellaisten strategioiden kehittämiseen, jotka ovat relevantteja, johdonmukaisia ja vaikuttavia kyseisessä tilanteessa (Jolivette, Barton-Arwood, & Scott, 2000). Tehokkaita strategioita ovat sellaiset, joissa otetaan huomioon opettajan aika ja vaiva, resurssit ja nykyiset rutiinit, jotta uudet ennakoivat

säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt saadaan saumattomasti istutettua vanhoihin käytäntöihin. Päämääränä ei ole häiritä toimivaa opetusta, vaan täydentää luokan toimivia käytänteitä siten, että oppilaiden on helpompi käyttäytyä toivotulla tavalla.

Tapaustudkimus

Luokka

Opettaja Clondike tunsu olonsa lannistuneeksi ja ylläraittuneeksi ja toivoi muutosta tilanteeseen. Hän oli kamppaillut koko vuoden saadaakseen pidettyä yllä järjestystä luokassa. Yleensä oppilaat olivat muutaman päivän rauhallisia, mutta sitten seurasi useita päiviä, tai joskus vain tiettyjä toimintoja, joiden aikana oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen vei jatkuvasti aikaa opetukselta. Silloinkin, kun asiat sujuivat hyvin, oli muutamia oppilaita, jotka onnistuivat nyrjäyttämään koko tunnin kulun.

Hän päätti käyttää aikaa tarkastellakseen tämänhetkisiä käytäntöjään luokanhallinnassa. Hän kysyi itseltään kysymyksiä, kuten: Olenko opettanut selkeitä sääntöjä? Tietävätkö oppilaat, miten toimia luokan jokapäiväisissä tilanteissa? Mahdollistavatko fyysiset järjestelyt sujuvan liikkumisen luokassa ja minimoivat häiriötekijöitä? Aluksi opettaja Clondiken piti arvioida luokan säännöt, jotka muodostavat edellytykset luokan käyttäytymisen hallinnalle. Nykyiset säännöt olivat seuraavat: "Yritä parhaasi. Työskentele ahkerasti. Tee yhteistyötä." Nämä säännöt näyttivät pitävät oppilaat tehtävien parissa ainakin ajoittain. Kuitenkin oppilaiden hyvä käyttäytyminen oli siinä määrin vaihtelevaa, että tuntui tarpeelliselta miettiä tarkemmin sääntöjen todellista tehokkuutta.

Hän pyysi luokassa työskentelevän koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan mukaan arvioimaan sääntöjä, rutiineja ja fyysisiä järjestelyjä. Kun sääntöjä tarkasteltiin tarkemmin, huomattiin, etteivät ne olleet kovin yksityiskohtaisia; he eivät onnistuneet pääsemään yhteisymmärrykseen siitä, millainen käyttäytyminen olisi esimerkillistä sääntöjen noudattamista.

Tiiminä aikuiset listasivat erilaisia käyttäytymisen pulmia ja sitä, missä ja milloin ne esiintyivät useimmin. Vaikka he eivät aiemmin olleet keskustelleet käyttäytymiskaavoista, he huomasivat, että kysyttäessä "Mistä voit ennakoida,

että ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy huomenna?”, he olivat enimmäkseen samaa mieltä. Koko luokan yhteisissä tilanteissa häiritsevää käyttäytymistä, kuten ylimääräistä juttelua, esiintyi enimmäkseen luokan takaosassa. Oppilaat poistuivat paikoiltaan juomaan vettä käsienpesualtaan luo, teroittamaan kyniä, hakemaan materiaaleja – jotka kaikki oli sijoitettu luokan taakse, mahdollisimman kauas opettajanpöydästä. Tämä ylimääräinen toiminta häiritsi luokan takana istuvia oppilaita, mutta lisäksi myös niitä, jotka tarvitsivat rauhallista tilaa tehtävien tekemiseen tai joiden oli vaikea keskittyä.

Tiimistä tuntui, että tarvittaisiin suunnitelma, joka vaikuttaisi koko luokan toimintaan ja lisäksi tarjoaisi enemmän tukea ongelmallisten rutiinien ja toimintojen sujumiseen. He työskentelivät yhdessä kehittämään realistiset strategiat niihin ongelmiin, jotka he pystyivät ennakoimaan. Varmistaakseen, että kaikki aikuiset osallistuisivat suunnitelman toteuttamiseen eikä se vaatisi liikaa opettajalta, jonka aika jo muutenkin oli kortilla, he päätyivät suunnitelmaan, joka oli luokan tarpeisiin sekä tehokas että looginen. Vaikka esimerkiksi monet hankaluuksista liittyivät käsienpesualtaaseen, ei ollut realistista poistaa allasta kokonaan käytöstä, koska oppilaiden piti pestä kädet ennen ruokailua ja hakea vettä juotavaksi. Ryhmä tasapainotteli saadakseen oppilaille realistiset ja loogiset onnistumisen mahdollisuudet. Rutiinit määriteltiin ja ohjeet kiinnitettiin ongelmallisiin paikkoihin, kuten takapöydälle, jossa materiaaleja pidettiin, ja käsienpesualtaan lähelle. Lyhyet toimintaohjeet kirjoitettiin yksinkertaisesti vaiheittain ja ripustettiin näkyville: miten ja milloin teroittaa kynät, noutaa materiaaleja aktiviteetteihin (paperia, tekstejä, jne.), hakea juomavettä ja pestä kädet. Ohjeet koko luokan yhteisiin toimintoihin ja yksilölliseen työskentelyyn kirjoitettiin myös yksityiskohtaisesti taulun yläpuolelle, jotta jokainen tietäisi, mitä häneltä odotetaan.

Loogisen harkinnan tuloksena tiimi päätti, että ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi luokan fyysinen järjestys piti muuttua. Pulpetit vaihdettiin hevosenkengän muodosta 4–6 pulpetin ryhmiin, mikä helpotti kulkua yleisiin tiloihin ja sai oppilaat liikkumaan tehokkaammin ja sujuvammin päivittäisten toimintojen aikana. Opettaja Clondike siirsi myös oman pöytänsä luokan taakse, joka lisäsi hänen mahdollisuuksiaan valvoa toimintaa pulmallisilla alueilla.

Tiimi asetti varovasti tavoitteeksi vähentää häiritsevää käyttäytymistä 30%:lla ensimmäisen kahden viikon aikana. He olivat samaa mieltä siitä, että olisi liian vaivalloista, jos yhden aikuisen pitäisi koko ajan tarkkailla tuloksia. Sen sijaan he päättivät tarkastella sitä, kuinka moni oppilas päivän aikana joutui viettämään välitunnin sisällä ja kuinka monta tehtävää koko luokka sai päivän aikana tehdyksi. Näin he saivat kuvan siitä, miten suunnitelma vaikutti oppilaiden työskentelyn onnistumiseen. Jos ennakointi ja luokan uudet järjestelyt onnistuisivat vähentämään häiriöitä, jäisi opetukseen enemmän aikaa ja oppilaat pystyisivät käyttämään enemmän aikaa tehtäviinsä.

Viimeinen ja tärkein osa suunnitelmaa oli se, että uudet säännöt ja rutiinit opetettiin oppilaille selvästi, ja niitä vahvistettiin johdonmukaisesti. Opettaja Clondike päätti opettaa luokan säännöt ja rutiinit samalla tavalla kuin minkä tahansa muun opittavan asian. Ensin hän selitti säännön ja sen perustelut, sitten näytti esimerkkejä ja tarjosi mahdollisuuden harjoitella asiaa, ja lopuksi seurasi, käyttäytyivätkö oppilaat ohjeen mukaan. Kun hän huomasi oppilaiden noudattavan sääntöä, hän kehui heitä nimenomaan siitä, vahvistaen oikeaa käyttäytymismallia. Tuli tavaksi käyttää sellaisia lauseita kuin "Hienosti jaksoit odottaa omaa vuoroasi käsienpesualtaalla, Tim", "Kiitos viittaamisesta, Olivia" ja "Donovan, oli hyvin tehty, että odotit ohjeiden loppuun ennen kuin lähdit teroittamaan kynää". Ajoittain, esimerkiksi jos lukujärjestyksen mukainen toiminta keskeytyi tai koulu alkoi uudestaan loman jälkeen, opettaja tarjosi ylimääräisiä muistutuksia säännöistä ja odotuksista.

Vaikka luokka onnistui toimimaan oikein hyvin uusien rutiinien kanssa, oli edelleen muutamia oppilaita, jotka tarvitsivat enemmän kehotuksia niiden noudattamisessa. Opettaja Clondike, koulunkäynninohjaaja ja erityisopettaja kokoontuivat taas miettimään käyttäytymiskaavoja, jotka liittyivät näihin pulmiin. He huomasivat, että oppilailla, joilla oli vaikeuksia noudattaa sääntöjä, suurimmat haasteet liittyivät viittaamiseen koko luokan yhteisissä tilanteissa. Ylimääräinen puhuminen häiritsi oppitunnin kulkua.

Tiimi päätti, että tämän ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemiseen tarvittiin sääntöjen, rutiinien ja fyysisten järjestelyjen lisäksi vielä interventio, jossa koko ryhmää palkittaisiin yhteisesti työrauhan säilyttämisestä. Koko ryhmään kohdistuvat interventiot ovat menetelmä, jota voi käyttää sekä koko luokan että yksittäisten oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Kun luokan tai

yksittäisen oppilaan toiminta vastaa asetettuja kriteerejä, koko luokka saa palkinnon (Cooper, Hero, Heward, 1987). Joka kerta, kun yksittäinen oppilas viittasi ennen puheenvuoroaan, koko luokka sai ”luokkapisteen”. Joka kerta, kun oppilas puhui ilman puheenvuoroa, opettaja sai ”opettajapisteen”. Jos luokka voitti opettajan pisteissä, he saivat valita, missä järjestyksessä iltapäivän lukuaktiviteetit tehdään (hiljainen lukeminen, työkirja, sanalistat, jne.). Muutaman päivän kuluttua luokka voitti opettajan säännöllisesti, ja opettaja saattoi alkaa asettaa tavoitteita. Tämä yksinkertainen ja tehokas menetelmä auttoi koko luokkaa ylläpitämään työrauhaa ja tuki niitä yksittäisiä oppilaita, jotka tarvitsivat hiukan ylimääräistä kannustetta onnistuakseen.

Oli kuitenkin vielä yksi oppilas, jolla oli vaikeuksia sääntöjen ja rutiinien noudattamisessa, ja näitä ongelmia oli ennustettavasti lähes joka maanantai. Kyla-nimisellä oppilaalla oli jo pitkään ollut vaikeuksia käyttäytymisessä ja ne kärjistyivät erityisesti alkuviikosta. Koko luokan yhteiset strategiat ja näiden tueksi lisätyt ylimääräiset interventiot eivät riittäneet vähentämään niitä päiviä, jolloin Kyla joutui jäämään sisälle välitunnin aikana, tai lisäämään Kylan viittaamista ja tehtävien valmiiksi saamista. Tiimi kokoontui taas miettimään, mitkä käyttäytymismallit olivat tyypillisiä juuri Kylan haasteille. He huomasivat, etteivät pystyneet ennustamaan, mitkä rutiinit tai toiminnot olisivat hankalia Kylalle. Sen lisäksi, että he huomasivat hankaluuksia olevan eniten maanantaisin, he eivät pystyneet määrittelemään, milloin ja missä hänellä olisi eniten pulmia. Kun luokka oli ollut vähemmän strukturoitu, Kylan toiminta ei juurikaan erottunut muista. Nyt kun muut luokan oppilaat sitoutuivat niin hyvin ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa päätettyihin toimintatapoihin, hän erottui joukosta kuin huutomerkki.

Opettaja Clodike ja koulunkäynninohjaaja havaitsivat, että Kylan ongelmat olivat niin monimutkaisia, että heidän piti koota yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon kuuluva monialainen asiantuntijaryhmä. He kutsuivat tapaamiseen käyttäytymisen asiantuntijan, rehtorin ja Kylan vanhemmat. Kokouksessa päätettiin, että on tarpeellista toteuttaa funktionaalinen käyttäytymisen arviointi (functional behavior assessment, FBA), jonka avulla voidaan määritellä, mitkä tekijät tai motiivit vaikuttavat Kylan käyttäytymiseen, eli yksinkertaisesti selvitetään, miksi ja milloin ei-toivottua käyttäytymistä tapahtuu. Avainkysymys on, mitä tarkoitusta ei-toivottu käyttäytyminen palvelee tai mikä tarve sen motivaationa on. Kun käyttäytymistä pystytään ymmärtämään,

voidaan suunnitella ongelmallisen käyttäytymisen tilalle sopivampia vaihtoehtoja, jotka toteuttaisivat käyttäytymisen taustalla olevaa tarvetta. Tiimi työskenteli kehittääkseen suunnitelman, jonka avulla olisi parhaiten mahdollista motivoida Kylaa käyttäytymään prososiaalisesti ja sopivalla tavalla luokassa. Kun oppilaan käyttäytymistä ohjaavat taustatekijät on selvitetty, häntä voidaan tukea interventiolla samalla tavoin kuin koko luokkaa ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa, eli ennakoimalla milloin häiriökäyttäytymistä ilmenee ja pyrkimällä ehkäisemään sitä jo ennalta.

Tätä varten tiimi tarvitsi lisää tietoa. Käyttäytymisen asiantuntija haastatteli luokanopettajaa selvittääkseen, millaista Kylan ongelmakäyttäytyminen oli, minkä rutiinien aikana se luultavimmin ilmeni ja mitkä säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt olivat jo käytössä hänen tuekseen. Koska Kylan käyttäytymisen pulmat näyttivät ilmenevät pitkin päivää ja erilaisten toimintojen aikana, luokanopettaja ei pystynyt varmasti sanomaan, milloin ja missä ei-toivottu käyttäytyminen todennäköisesti tapahtuisi. Käyttäytymisen asiantuntija vietti lyhyitä jaksoja luokassa, jotta hän saattoi tarkkailla Kylan toimintaa. Hän tuli siihen tulokseen, että ei-toivottua käyttäytymistä (omalta paikalta poistuminen, puhuminen ilman lupaa ja toisten oppilaiden häiritseminen koskemalla heidän tavaroihinsa) tapahtui eniten sellaisten tehtävien aikana, joiden suorittaminen vaati monta eri vaihetta. Käyttäytymisen motivaationa näytti olevan huomion saaminen aikuisilta. Kun Kyla toimi vastoin sääntöjä, opettaja tai koulunkäynninohjaaja tulivat hänen luokseen.

Käytössä olevat säännöt, rutiinit ja fyysiset järjestelyt keskittyivät sellaisiin asioihin kuin materiaalien käyttöön, pesualtaan käyttöön ja sujuviin siirtymisiin, mutta niistä ei ollut apua Kylan oppimisen pulmiin. Lisäämällä koulunkäynninohjaajan Kylalle antamaa huomiota, opettaja pystyi varmistamaan, että Kyla ymmärsi, mitä piti tehdä. Koulunkäynninohjaaja kävi säännöllisesti Kylan luona tarkistamassa, että hän oli ymmärtänyt tehtävän. Jos Kyla oli epävarma jostakin tietystä vaiheesta tai tehtävästä, koulunkäynninohjaaja selitti sen hänelle uudestaan ja pyysi Kylaa toistamaan ohjeet omin sanoin. Tällä tavoin Kyla sai positiivista huomiota aikuiselta koko tunnin ajan. Välittömänä tavoitteena oli tarjota apua oppimiseen ja myönteistä huomiota, ja pitemmän aikavälin tavoitteena vähentää huomiota asteittain ja opettaa Kylaa hankkimaan positiivista huomiota kysymällä asiallisesti apua silloin, kun hän oli hämmentynyt tai tehtävä tuntui liian vaikealta.

Vastatessaan käyttäytymisen taustalla olevaan tarpeeseen tiimi onnistui tekemään häiriökäyttäytymisen tarpeettomaksi. Saadessaan säännöllisesti myönteistä huomiota koulunkäynninohjaajalta Kyla ei jäänyt oman onnensa nojaan yrittämään saada aikuisten huomiota. Suunnitelma tuki Kylan prososiaalista käyttäytymistä vahvistamalla kouluun sopivia käyttäytymismalleja, joista olisi hänelle hyötyä koko kouluajan. Strategia sopi myös hyvin luokan olemassaolevaan struktuuriin, jossa koulunkäynninohjaaja kierteli luokassa opetuksen aikana. Samalla, kun hän kävi useammin Kylan luona, hän tuli myös näkyvämmäksi luokassa, mikä auttoi myös muita oppilaita keskittymään tehtäviin.

Myönteinen käyttäytymisen tuki ja inklusio: Yhteenveto

Myönteinen käyttäytymisen tuki keskittyy toimintaympäristön muokkaamiseen ja tukitoimien kehittämisen kaikille oppilaille. Enenevässä määrin koulut ovat omaksuneet myönteisen käyttäytymisen tuen käytäntöjä koko koulun tasolla tarjotakseen kaikille oppilaille tukea oppimiseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen, ja toisaalta löytääkseen ne oppilaat, jotka tarvitsevat lisätukea, ja voidakseen paremmin tarjota yksilöllisiä interventioita tietyille oppilaille (Scott, 2001; Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005). Myönteisen käyttäytymisen tuen avaintekijöitä ovat ennakointi ja ennaltaehkäisy, sääntöjen, rutiinien ja fyysisten järjestelyjen kehittäminen, johdonmukainen toteutus ja arviointi. Olennaista on näiden vaiheiden suunnittelu siten, että ne sopivat koulun olemassa olevaan systeemiin, ja ovat mahdollisimman vaikuttavia ja tehokkaita tuen jatkumossa, joka alkaa koko koulun tasolta ja heijastuu luokkien systeemeissä, vaikka jokaisen yksittäisen luokan ympäristö ja odotukset kehittyvätkin omanlaisikseen (Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer, 2002; Kartub, Taylor-Green, March, & Horner, 2000). Tutkimus lisääntyy ja yhä enemmän on esitelty hyviä tuloksia siitä, että prososiaalista käyttäytymistä määritellään, opetetaan ja vahvistetaan kaikenlaisissa ympäristöissä ja koko väestössä.

Myönteisen käyttäytymisen tukeminen on mahdollisimman tehokasta silloin, kun mukana on koko kirjo koulun tasolta luokan tasolle ja yksittäisiin oppilaisiin asti. Vaikka osa strategioista olisi monimutkaisempia, ohjeistuksen johdonmukaisuus ja käyttäytymistä tukeva ympäristö pysyvät muuttumattomina. Kuitenkin myönteinen käyttäytymisen tuki käyttäen

ennakkoinnin ja ennaltaehkäisyyn periaatteita ja tehokasta oppimisympäristöä onnistuu luokan tasolla, vaikka koko koulu ei käyttäisikään samaa mallia. Mutta mitä kokonaisvaltaisemmin ja johdonmukaisemmin malli on käytössä, sitä vaikuttavampi se on sujuvan ja tehokkaan oppimisympäristön luomisessa luokkiin niin, että opettajat pystyvät tunnistamaan, arvioimaan ja suunnittelemaan opetusta myös oppilaille, joilla on erityisiä tuen tarpeita.

Lähteet:

Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: School-Wide Positive Behavior Support. *The Behavior Analyst* 28, 49–64.

Biglan, A. (1995). Changing cultural practices: A contextualist framework for intervention research. Reno, NV: Context Press.

Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 180–189.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069–1077.

Cartwright, G. P., Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1988). *Educating special learners* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Chamberlain, C., & Vallance, J. (1991). Reflections on a collaborative school-based teacher education project. *Alberta Journal of Education*, 37, 141–156.

Cheney, D. & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 3, 174–183.

Coombs-Richardson, R. & Mead, J. (2001) Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 383–390.

Davies, R., & Ferguson, J. (1997). Teachers' view of the role of initial teacher education in developing their professionalism. *Journal of Education for Teaching*, 23, 39–59.

DeVoe, J., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T., & Baum, K. (2004). Indicators of School Crime and Safety, 2004. National Center for Educational Statistics.

Ferro, J., Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1996). Relation between curricular activities and problem behavior of some students with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 184-194.

Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 130-144.

Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Dear, J. D. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission. *Preventing School Failure*, 38(3), 10-17.

Gable, R. A., McLaughlin, V. L., Sindelar, P., & Kilgore, K. (1993). Unifying general and special education teacher preparation: Some cautions along the road to educational reform. *Preventing School Failure*, 37(2), 5-10.

Gold, Y. 1996. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. Buttery, and E. Guiton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Greer-Chase, M., Rhodes, W., & Kellam, S. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviors in middle school must begin in elementary school. *The Clearing House*, 75(5), 242-247.

Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42, 779-794.

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support.

In L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (pp. 359-390) New York: Guilford Press.

Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.

Jones, V. (1996). Classroom Management. In J. Sikula, T. Buttery, and E. Guiton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Jolivette, K., Barton-Arwood, S., & Scott, T.M. (2000). Functional behavioral assessment as a collaborative process among professionals. *Education and Treatment of Children*, 23, 298-313.

Kame'enui, E. J., Good III, R. H., & Harn, B. A. (2005). Beginning Reading Failure and the Quantification of Risk. In H. L. Heward, T. E. Heron, N. A. Neef, S. M. Peterson, D. M. Sainato, G. Cartledge, R. Gardner III, L. D. Peterson, S. B. Hersh & J. C. Dardig (Eds.), *Focus on Behavior Analysis in Education: Achievements, Challenges and Opportunities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Kern, L. & Clemens, N.H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-76.

Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.

Luekens, M., Lyter, D., Fox, E., & Chandler, K. (2004). Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01. National Center for Educational Statistics.

Lyon, G. R., Fletcher, J., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J., Wood, F., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. Finn, R.A. Rotherham, & C. Hodanson (Eds), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287).

Mastrilli, T., & Sardo-Brown, D. (2002). Novice teachers' cases: A vehicle for reflective practice. *Education*, 123, 56-62.

McFadden, A. C., March II, G. E., Price, BB. J., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of handicapped school children. *The Urban Review*, 24, 239-251.

McIntosh, K., Chard, D., Boland, J., & Horner, R.H. (2006). A Demonstration of Combined Efforts in School-Wide Academic and Behavioral Systems and Incidence of Reading and Behavior

Challenges in Early Elementary Grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 146-154. McLeskey, J., Henry, D., & Hodges, D. (1998). Inclusion: Where is it happening? *Teaching Exceptional Children*, 31, 4-10.

McLeskey, J., Henry, D., & Hodges, D. (1999). Inclusion: What progress is being made across disability categories? *Teaching Exceptional Children*, 31, 60-64.

Mitchell, A., & Arnold, M. (2004). Behavior management skills as predictors of retention among south Texas special educators. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 214-219.

Morgan-D'Atrio, C., Northup, J., LaFleur, L., & Spera, S. (1996). Toward prescriptive alternatives to suspensions: A preliminary evaluation. *Behavioral Disorders*, 21, 190-200.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*, Vol. 44. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.

Rickman, L., & Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29, 176-179.

Safran, S., & Safran, J. (1988). Perceptions of problem behaviors: A review and analysis of research. In R.B. Rutherford, C.M. Nelson, & S.R. Forness (Eds.), *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 39-50). Boston: College-Hill.

Sawka, K., McCurdy, B., & Mannella, M. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 223-232.

Scott, T.M. (2001). A school wide example of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 88-95.

Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children*, 24, 309-322

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., & Sugai, G. (2006). Positive behavior support classroom management: Self assessment revised. Retrieved on February 19, 2007 from <http://www.pbis.org/pastconferencepresentations.htm>.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.

Shores, R. E., Gunter, P. L., & Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders*, 18(2), 92-102.

Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Good, R. H., III, Harn, B. A., Cole, C., & Braun, D. (2000). *Building, Implementing, & Sustaining a Beginning Reading Model: School by School and Lessons Learned*. Oregon: Oregon School Study Council, Eugene.

Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.

Sprague, J., Walker, H., Stieber, S., Simonsen, B., Nishioka, V., & Wagner, L. (2001). Exploring the relationship between school discipline referrals and delinquency. *Psychology in the Schools*, 38(2), 197-206.

Sugai, G. & Horner, R.H. (in print). Expanding and Sustaining the Implementation of School-wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*.

Sugai, G., Sprague, J., Horner, R., & Walker, H. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, 94-101.

Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.

Taylor-Green, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R., Sugai, G., & Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7, 99-112.

Tolan, P., & Guerra, N. (1994). What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field. Center for the Study and Prevention of Violence. University of Colorado, Boulder.

Tremblay, R. E., Mass, L. C., Pagani, L., & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In R. D. Peters & R. J. MacMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA: Sage.

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197

Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (2002). Burnout among special education teachers and perceptions of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15(2), 67-73.

Kirjoittajien yhteystiedot:

Terrance M. Scott

University of Oregon

1761 Alder

Eugene, OR 97403

Phone: 541-346-3725

Fax 541-346-5517

Email: ScottT@uoregon.edu

www.uoregon.edu/~scottt/

Kristy Lee Park

University of Oregon

1761 Alder

Eugene, OR 97403

Phone: 541-346-2150

Phone: 703 675 4211

Email: kpark3@uoregon.edu

Jessica Swain-Bradway

Special Education Doctoral Student

1761 Alder Street

1235 University of Oregon

Eugene, OR 97403-1235

Phone: 541-346-0831

Fax: 541-346-5517

TDD: 541-346-2444

Email: jswainbr@uoregon.edu

Eric Landers, Ph.D.

Department of Special Education

West Virginia University

508B Allen Hall

PO Box 6122

Morgantown, WV 26506-6122

Phone: 304-293-4463

Email: Eric.Landers@mail.wvu.edu